

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Potenzial theaterpädagogischer Workshops für den
Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz. Eine
Untersuchung der Zusammenarbeit von Schulen und
dem Jugendtheater *Next Liberty*.“

verfasst von / submitted by
Julia Redl BA BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 199 506 526 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch Lehrverbund UF Russisch Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden	
Matrikelnummer: 01046744	
Zuname: Redl	
Vorname(n): Julia	
Studienkennzahl: UA 199 506 526 02	
Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
Datum	Unterschrift der Studierenden

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei meiner Betreuerin Frau Mag. Dr. Sabine Zelger bedanken, die mich während meiner Arbeit stets richtungsweisend und mit viel Engagement unterstützt hat.

Ein großes „Dankeschön!“ geht an das Jugendtheater *Next Liberty* in Graz, das mir durch ein Volontariat meine empirische Forschung in Form von teilnehmenden Beobachtungen während theaterpädagogischer Workshops erst ermöglicht hat. Besonders danken möchte dabei ich den Theaterpädagoginnen Pia Weisi Bakk. Phil, Teresa Stoiber, Angelina Schallerl und Theaterpädagogin BuT® Nora Winkler, die diese Workshops geleitet haben und die ich bei ihrer großartigen Arbeit beobachten durfte.

Darüber hinaus danke ich meinem Freund, Ing. Thomas Jaitner MSC, vielmals für seinen motivierenden Beistand während meines Schreibprozesses und für seine Hilfe bei der formalen Gestaltung meiner Arbeit.

Mein größter Dank gilt meiner Familie, vor allem meinen Eltern, Mag. Alexia Redl und Michael Schilhan, und meinen Großeltern, Dr. Gertrude Redl und Dipl.-Ing. Robert Redl. Vielen Dank für die finanzielle Unterstützung sowie für den motivierenden Beistand während meines gesamten Studiums.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	3
2.1. <i>Forschungsstand zur literarischen Rezeptionskompetenz</i>	<i>3</i>
2.2. <i>Forschungsstand zur deutschdidaktischen empirischen Forschung zu Drama und Theater</i>	<i>4</i>
2.3. <i>Neuerung in der Theaterpraxis.....</i>	<i>5</i>
3. Fachdidaktischer Diskussionsstand zur literarischen Rezeptionskompetenz.....	7
3.1. <i>Zabka – Interpretationskompetenz</i>	<i>7</i>
3.2. <i>Kämper-van den Boogaart und Pieper – literarisches Lesen.....</i>	<i>8</i>
3.3. <i>Eggert - Gattungswissen</i>	<i>8</i>
3.4. <i>Spinner – literarisches Lernen</i>	<i>9</i>
3.5. <i>Abraham – Literarische bzw. Poetische Kompetenz</i>	<i>10</i>
4. Intermedialität	14
4.1. <i>Intermedialität und Intramedialität</i>	<i>14</i>
4.2. <i>Formen der Intermedialität</i>	<i>15</i>
4.2.1. <i>Medienwechsel</i>	<i>16</i>
4.2.2. <i>Medienkombination.....</i>	<i>17</i>
4.3. <i>Medienspezifische Rezeptionskompetenz</i>	<i>17</i>
4.4. <i>Intermediale Kompetenz</i>	<i>19</i>
5. Theater- und dramendidaktische Konzepte	20
5.1. <i>Konzepte der Dramendidaktik.....</i>	<i>20</i>
5.2. <i>Arten der Rezeption.....</i>	<i>21</i>
5.3. <i>Szenische Verfahren</i>	<i>23</i>
5.3.1. <i>Standbilder bauen</i>	<i>27</i>

5.3.2. Statuen bauen	28
5.3.3. Rollenmonolog	29
6. Forschungsteil	30
6.1. <i>Forschungsdesign</i>	30
6.1.1. Teilnehmende Beobachtung	30
6.1.2. Experteninterviews	31
6.2. <i>Datenverarbeitung und -auswertung</i>	32
6.2.1. Interpretationshandlungen	33
6.2.2. Literarisches Lesen	39
6.2.3. Literarisches Gattungswissen	43
6.2.4. Fähigkeit zur Identifikation	45
6.2.5. Imaginationsbildung	49
6.2.6. Fähigkeit zur Partizipation an einer literarischen Anschlusskommunikation	51
6.2.7. Erfahrung von Theater als Interpretation literarischer Texte	53
6.2.8. Wahrnehmung von Theater als semiotisches System	55
6.2.9. Erfahrung einer neuen Perspektive von Wahrnehmung	58
6.2.10. Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs	61
6.3. <i>Analyse</i>	64
6.4. <i>Ausblick</i>	72
7. Zusammenfassung	74
Bibliographie	78
ANHANG	89

1. Einleitung

Aufgrund der Tatsache, dass die meisten dramatischen Texte für eine Realisierung auf der Bühne geschrieben sind, beschäftigt sich die Literaturdidaktik auch mit dem Theater als dem Ort, an dem Dramen in Form von Theateraufführungen umgesetzt werden.¹

Die in dem Bereich des deutschsprachigen Theaters aktuell zu beobachtende Tendenz, nicht-dramatische Texte wie Romane oder Erzählungen auf die Bühne zu bringen², lässt die Frage aufkommen, inwiefern im Deutsch- und Literaturunterricht der Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz, medienpezifischer Rezeptionskompetenz in Hinblick auf die Rezeption von Theateraufführungen sowie intermedialer Kompetenz für den Vergleich von literarischen Werken in Buchform und in Form von Theateraufführungen gefördert werden kann.

Wenn die Behandlung eines literarischen Werks unter anderem durch die Rezeption einer Theateraufführung erfolgt, können die Lehrpersonen theaterpädagogische Angebote zur Vorbereitung für ihre SchülerInnen in Anspruch nehmen. Durch die genannte Kooperation von Schule und Theater ergeben sich neue Möglichkeiten für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz. Um dieses Potenzial auszuloten, wird in der vorliegenden Arbeit die Zusammenarbeit von Schulen mit dem Jugendtheater *Next Liberty* in Graz untersucht.

Für die empirische Forschung werden zum einen theaterpädagogische Workshops zur Vorbereitung auf die Rezeption von „Der Schüler Gerber“, zum anderen von „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ herangezogen. Die von Kristo Šagor inszenierte Erzählung „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ von Heinrich Böll und der von Felix Mitterer dramatisierte Roman „Der Schüler Gerber“ von Friedrich Torberg sind Beispiele für den erwähnten, aktuell beobachtbaren Trend in der Theaterpraxis, literarische Prosawerke für die Bühne zu adaptieren.

Außerdem sind sie im Bereich der Intermedialität zu verorten, da sie durch ihre Dramatisierungen in das Medium Theater transformiert und schließlich in Form einer

¹ Vgl. Steiner, Anne: Drama und Theater. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 221-229. Hier: 221.

² Vgl. Kahlefeldt, Nils: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019). Außerdem vgl. Eisenach, Alexander: Romanadaptionen fürs Theater. Auf der Zauberbergbühne. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buehne-und-konzert/warum-romanadaptionen-fuers-theater-ein-glueck-sind-15448936.html> (18.06.2019). Außerdem vgl. Döring, Ralf: Romane auf der Bühne – Quote statt Klasse? <https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/529133/romane-auf-der-buhne-quote-statt-klasse> (18.06.2019).

Inszenierung auf der Bühne gezeigt werden. Daher wird ausgehend von einem Überblick über die in der fachdidaktischen Forschung gegenwärtig vertretenen Definitionsansätze zur Rezeptionskompetenz eine Kontextualisierung der genannten literarischen Werke im Feld der Intermedialität vorgenommen.

Im anschließenden Forschungsteil werden theaterpädagogische Workshops mit SchülerInnen zur Vorbereitung auf die Rezeption von Theateraufführungen mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung analysiert. Dafür wird ein Kategoriensystem anhand der verschiedenen, in der Fachdidaktik vertretenen Definitionsansätze von Rezeptionskompetenz erstellt. Mit dessen Hilfe sollen jene Aspekte der literarischen und medienspezifischen Rezeptionskompetenz sowie der intermedialen Kompetenz bei der Rezeption eines literarischen Werks in gedruckter Form und in Form einer Theateraufführung eruiert werden, die in den verschiedenen theaterpädagogischen Übungen geschult werden.

Neben der Verwendung der Methode der teilnehmenden Beobachtung werden in dieser empirischen Forschung leitfadengestützte Experteninterviews mit Deutschlehrpersonen und einer Theaterpädagogin geführt. Das Interview mit der Theaterpädagogin soll Informationen über die in den theaterpädagogischen Übungen implizierten Zielsetzungen liefern, woraus in der Analyse Rückschlüsse auf die dadurch entstandenen Möglichkeiten der Förderung von literarischer, medienspezifischer und intermedialer Rezeptionskompetenz gezogen werden.

Um das tatsächlich genutzte Potenzial festzustellen, das sich aus der Kooperation von Theater und Schule für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz ergibt, wird untersucht, inwiefern die Deutschlehrpersonen Ergebnisse der theaterpädagogischen Workshops in die weitere Unterrichtsgestaltung einfließen lassen. Dafür werden Experteninterviews mit Lehrpersonen geführt, die eines der beiden oben angeführten literarischen Prosawerke im Deutsch- oder Literaturunterricht behandeln, das zugehörige Theaterstück im Jugendtheater *Next Liberty* in Graz ansehen und dabei mit ihren SchülerInnen zur Vorbereitung an einem, von dem Theater angebotenen, theaterpädagogischen Workshop teilnehmen. Anschließend werden die didaktischen Entscheidungen der Deutschlehrpersonen in Bezug auf dadurch geschulte Aspekte der Rezeptionskompetenz ausgewertet.

Die abschließende Analyse soll einerseits bereits genutztes, andererseits noch verborgenes Potenzial der Zusammenarbeit von Schule und Theater in Hinblick auf eine Änderung im Rezeptionsverhalten der SchülerInnen aufzeigen.

2. Forschungsstand

Nachfolgend wird ein Überblick über die aktuelle deutschdidaktische empirische Forschung zur literarischen Rezeptionskompetenz, zu Drama und Theater sowie zu der Neuerung in der Theaterpraxis, nicht-dramatische Texte für die Bühne zu adaptieren, gegeben.

2.1. Forschungsstand zur literarischen Rezeptionskompetenz

Die Literaturdidaktik sieht ihre Aufgabe darin, durch den Literaturunterricht in der Schule Schülerinnen und Schülern literarische Kompetenz zu vermitteln, welche im Allgemeinen die Fähigkeit bezeichnet, mit literarischen Texten kompetent umgehen zu können.³ Frederking stützt sich bei seinem auf die unterrichtliche Praxis ausgerichteten Bestimmungsversuch von literarischer Rezeptionskompetenz auf den Zugang Abrahams mit seiner Differenzierung in literarische und poetische Kompetenz, auf das Konzept Kammlers, der mit literarischer Rezeptionskompetenz das Symbolverstehen gleichsetzt, auf Zabkas Zugang, der die Interpretationskompetenz nennt, Kämper-van den Boogaarts und Piepers Ausführungen, die das literarische Lesen betonen, und Spinners Begriffsbestimmung des *literarischen Lernens und Verstehens*.⁴ Frederking weist einerseits auf die Probleme, die die Kompetenzorientierung im Literaturunterricht auf Grund der Bildungsstandards mit sich bringt, am Beispiel des literarischen Verstehens hin, und beleuchtet andererseits die Schwierigkeiten, die bei der empirischen Erforschung literarischer Rezeptionskompetenz ans Licht kommen. Er kritisiert die in den Bildungsstandards bislang fehlende Definition angeborener Prozesse des Verstehens und des Verarbeitens sowie den Umstand, dass kein operationalisierbares, theoretisch logisch aufgebautes und wissenschaftlich überprüftes Modell für literarische Rezeptionskompetenz existiert.⁵

³ Vgl. Frederking, Volker.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1 Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). S. 324-380. Hier: S. 324. Außerdem vgl. Kreft, Jürgen: Grundprobleme in der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982. S. 217ff. Außerdem vgl. Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. von Heidi Rösch. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 9). S. 13-26. Hier: S. 20ff. Außerdem vgl. Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett 2006. S. 201-237.

⁴ Vgl. Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 341-353.

⁵ Vgl. Ebd.: S. 340, S. 353.

2.2. Forschungsstand zur deutschdidaktischen empirischen Forschung zu Drama und Theater

Die deutschdidaktische empirische Forschung zu Drama und Theater ist bisher noch wenig umfangreich.⁶ Gabriela Paule untersucht die Art der Rezeption von Theateraufführungen, ihr Potenzial für ästhetische Erfahrungen, die Anforderungen an die Wahrnehmung Jugendlicher und die Art und Weise der gewinnbringenden Thematisierung im Deutschunterricht.⁷

Sie entwickelt mit ihrer Habilitationsschrift Grundzüge einer Theaterdidaktik, bei der das ausgewiesene Ziel die Integration der Rezeption von Aufführungen in den Dramenunterricht darstellt.⁸ Dabei distanziert sie sich von der reinen Lektüre dramatischer Texte, dem szenischen Spiel sowie dem Vergleich von Inszenierungen und beruft sich auf die seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts bestehende Sicht der Dramendidaktik, dramatische Texte aufgrund ihrer Konzeption auf eine Aufführung hin im Unterricht dahingehend zu thematisieren.⁹ Paule stellt zunächst theatertheoretische Konzepte der Aufführungsanalyse vor und reflektiert das Verhältnis, in dem der dramatische Text und die Inszenierung zueinander stehen.¹⁰ Anschließend werden Grundzüge einer Theaterdidaktik konzipiert, die versucht, die Perspektiven kultureller Sozialisation mit dem fachlichen Gegenstand Theater und Drama zu verknüpfen.¹¹ Unter „kultureller Sozialisation“¹² subsumiert Paule die „gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen“¹³, unter denen Jugendliche heutzutage leben. Sie stellt sich die Frage der Legitimation der Behandlung des Theaters im Deutschunterricht in einer Zeit, in der neueste Medien vorherrschen. Außerdem fragt sie nach dem Sinn für Jugendliche, die über die Fähigkeit verfügen, Theateraufführungen zu rezipieren.

Paule will in ihren Grundzügen der Theaterdidaktik Methoden aufzeigen, die es ermöglichen, die Rezeption von Aufführungen im Unterricht zu reflektieren, Zuschauererfahrungen zu thematisieren und bestimmte Theateraufführungen zu analysieren.¹⁴ Paule führt zuerst allgemeine Beispiele für eine Methodik an, um diese im Anschluss an den konkreten Beispielen „Kabale und Liebe“ in der Inszenierung der Studiobühne Bayreuth und

⁶ Vgl. Steiner, A.: Drama und Theater. S. 223.

⁷ Vgl. Steiner, A.: Drama und Theater. S. 221. Außerdem vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009 (= Medien im Deutschunterricht 5).

⁸ Vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 12.

⁹ Vgl. Ebd.: S. 12.

¹⁰ Vgl. Ebd.: S. 14.

¹¹ Vgl. Ebd.: S. 14.

¹² Ebd.: S. 14.

¹³ Ebd.: S. 13.

¹⁴ Vgl. Ebd.: S. 14.

„norway.today“ in der Inszenierung des Staatstheaters Nürnberg und des Landestheaters Rudolstadt auszuprobieren.¹⁵

Ralph Olsen untersuchte 2012 anhand verbalisierter Äußerungen, die während Gesprächen mit TheaterpädagogInnen getätigt wurden, wie SchülerInnen das ästhetische Potenzial von Theateraufführungen wahrnehmen.¹⁶ Einen Einblick in die Schulrealität in Bezug auf die Erfahrungen mit Theater gewährte Franz-Josef Payrhuber bereits 1991 mit seiner empirischen Studie.¹⁷ Der Fokus des Schülerfragebogens lag auf der Frage, welche Dramen im Deutsch- und Literaturunterricht behandelt wurden, welchen Eindruck diese bei den SchülerInnen hinterließen und welche Erfahrungen mit dem Besuch von Theateraufführungen gemacht wurden.¹⁸ Der Fragebogen für die Lehrpersonen hatte die Auswahl der Dramen für den Unterricht zum Thema und eruierte aufgrund der individuellen kulturellen Praxis die persönlichen Einstellungen der Lehrpersonen zum Theater.¹⁹

2.3. Neuerung in der Theaterpraxis

In den letzten Jahren ist in deutschen Theatern die Tendenz bemerkbar, „Prosatexte aller Art“²⁰ auf die Bühne zu bringen.²¹ „Adaptionen von epischen Stoffen hat es, in allen Sparten des Theaters, immer gegeben, doch in den zurückliegenden Jahren ist die Ballung auffällig“²², schreibt der Autor und Journalist Nils Kahlefeldt. In der Spielzeit 2012/2013 löste im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters das Stück „Tschick“ nach Wolfgang Herrndorfs Roman die „Zauberflöte“ vom ersten Platz der Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins ab.²³

In den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts legte der Regisseur Frank Castorf mit seinen Dostojewski-Bearbeitungen den Grundstein für die vermehrte Adaption epischer Texte. Im

¹⁵ Vgl. Ebd.: S. 283, S. 312.

¹⁶ Olsen, Ralph: „MIR FEHLEN DIE WORTE“. Verbalisierte ästhetische Theatererfahrungen von Jugendlichen. In: Drama – Theater – Film. Festschrift anlässlich der Verabschiedung von Rudolf Denk im Herbst 2010. Hrsg. von Joachim Pfeiffer/Thorsten Roelcke. Würzburg: Königshausen & Neumann 2012. S. 47-68.

¹⁷ Vgl. Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Rheinbreitbach: Dürr und Kessler 1991.

¹⁸ Vgl. Ebd.: S. 45ff.

¹⁹ Vgl. Ebd.: S. 354-362.

²⁰ Kahlefeldt, N.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

²¹ Vgl. Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. Außerdem vgl. Eisenach, A.: Romanadaptionen fürs Theater. Auf der Zauberbergbühne. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buehne-und-konzert/warum-romanadaptionen-fuers-theater-ein-glueck-sind-15448936.html> (18.06.2019). Außerdem vgl. Döring, R.: Romane auf der Bühne – Quote statt Klasse? <https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/529133/romane-auf-der-buehne-quote-statt-klasse> (18.06.2019).

²² Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

²³ Vgl. Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wurden in Berlin die Romane von Thomas Mann aufgeführt.²⁴

Frank Kroll, Chef von Suhrkamp Theater & Medien, nennt als mögliche Gründe für diese beobachtbare Entwicklung sowohl inhaltliche als auch wirtschaftliche Aspekte.²⁵ Die Theatralisierungen von Romanen und anderen Prosawerken, die dem Kanon angehören, würden als „bekannte Werke, mit zugkräftigen Titeln und Autorennamen“²⁶ die ZuschauerInnen bei ihren eigenen Lektüreerfahrungen abholen. Er geht sogar soweit, zu behaupten, dass sich „bühnenreife Prosa fast zu einem neuen Genre entwickelt“²⁷.

Ralf Waldschmid, Intendant des Osnabrücker Theaters, betont, dass bei der Wahl der Romanadaptionen, die dramatisiert auf die Bühne gebracht werden, die Themen ausschlaggebend seien.²⁸ Wenn die Umsetzung derselben in Dramen nicht auffindbar oder in den Augen der Intendanten unbefriedigend ist, ziehe man epische Werke heran.²⁹ Rebekka Kricheldorf, Vertreterin der zeitgenössischen deutschen Dramatik, gesteht, dass diese „in historischen Themen nicht so gut aufgestellt ist“³⁰. Auch der belgische Regisseur Luk Perceval, der in Hamburg im Jahr 2015 „Die Blechtrommel“ von Günter Grass inszenierte, gibt an, dass die Romanvorlage anlässlich des 70. Jahrestags des Kriegsendes ausgewählt wurde, da dies „kein klassischer dramatischer Stoff“³¹ sei.³²

²⁴ Vgl. Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

²⁵ Vgl. Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

²⁶ Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

²⁷ Ebd.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

²⁸ Vgl. Döring, R.: Romane auf der Bühne – Quote statt Klasse? <https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/529133/romane-auf-der-buhne-quote-statt-klasse> (18.06.2019).

²⁹ Vgl. Ebd.: Romane auf der Bühne – Quote statt Klasse? <https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/529133/romane-auf-der-buhne-quote-statt-klasse> (18.06.2019).

³⁰ Ebd.: Romane auf der Bühne – Quote statt Klasse? <https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/529133/romane-auf-der-buhne-quote-statt-klasse> (18.06.2019).

³¹ Christof Siemens: Man muss ins Herz treffen. <https://www.zeit.de/2015/16/guenter-grass-interview-luk-perceval/komplettansicht> (18.06.2019).

³² Vgl. Ebd.: Man muss ins Herz treffen. <https://www.zeit.de/2015/16/guenter-grass-interview-luk-perceval/komplettansicht> (18.06.2019).

3. Fachdidaktischer Diskussionsstand zur literarischen Rezeptionskompetenz

Da zum Teil kontroverse Meinungen darüber existieren, welche Dimensionen die literarische Rezeptionskompetenz einschließt, wird nachfolgend ein Überblick über die in der fachdidaktischen Diskussion bestehenden Definitionen des Begriffs der *literarischen Rezeptionskompetenz* in Hinblick auf die im Unterricht stattfindenden Vermittlungs- und Erwerbsprozesse³³ sowie auf die daraus resultierenden Ziele für den Literaturunterricht gegeben.

3.1. Zabka – Interpretationskompetenz

Zabka sieht die Aufgabe des Literaturunterrichts, Interpretationskompetenz zu vermitteln, im Zusammenhang mit literarischer Reflexionskompetenz und als Ziel ästhetischer Bildung.³⁴ Zabka fragt im Zuge einer Vertiefung des Themas, ausgehend von dem beim Interpretieren im Zentrum stehenden Gegenstand der Interpretation, dem Subjekt, das interpretiert, und dem Interpretationsdiskurs, wie sich „die Funktion einer interpretatorischen Handlung genau bestimmen [lasse], wenn man sie jeweils als Aussage über den Gegenstand, als Ausdruck des verstehenden Subjekts und als intersubjektive Mitteilung betrachtet“³⁵. Wenn diese Frage beantwortet wird, seien Entscheidungen, in Bezug auf die Didaktik und ihre Ziele im Literaturunterricht, leichter zu treffen.³⁶ Interpretationshandlungen können nach in als expressive, behauptende, erklärende und erörternde eingeteilt werden.³⁷ Darüber hinaus besitzt Interpretieren eine appellative, wertende sowie ästhetische Funktion.³⁸ Bei der ersten Form werden imaginative Vorstellungen zu einem rezipierten literarischen Text handelnd- produktiv oder verbal ausgedrückt. Behauptende Interpretationshandlungen zielen auf die objektive, zutreffende Deutung des rezipierten Textes.³⁹ Erklärendes Interpretieren will das Spezielle eines bestimmten Interpretationsansatzes herausheben und erklären.⁴⁰ Der vierte Typus der Interpretationshandlungen will der Mehrdeutigkeit von ästhetischer Sprache, wie sie in literarischen Texten verwendet wird, gerecht werden. Abhängig vom Kontext, in dem

³³ Vgl. Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 325.

³⁴ Vgl. Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 344. Außerdem vgl. Zabka, Thomas: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 9 (2003). Heft 15. S. 18-32. Hier: S. 18.

³⁵ Zabka, T.: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. S. 19.

³⁶ Vgl. Ebd.: S. 18f.

³⁷ Vgl. Ebd.: S. 19, S. 21, S. 26., S. 28, S. 30.

³⁸ Vgl. Ebd.: S. 31.

³⁹ Vgl. Ebd.: S. 21ff.

⁴⁰ Vgl. Ebd.: S. 26ff.

ein literarischer Text gelesen wird, werden verschiedene Bedeutungen möglich. Ziel des erörternden Interpretierens ist eine reflektierende Haltung seitens des rezipierenden Subjekts.⁴¹

3.2. Kämper-van den Boogaart und Pieper – literarisches Lesen

Kämper-van den Boogaart und Pieper zeigen die Erschließung eines literarischen Textes mit literarischem, textnahem Lesen, wobei sie auf der einen Seite den im Leseprozess involvierten Subjekten und auf der anderen Seite dem Gegenstand Literatur Beachtung schenken.⁴² Die Rezipienten haben die Aufgabe, sich auf die bei der Lektüre von literarischen Texten geltenden „Spielregeln“⁴³ einzulassen. Auf dieser Basis zählen Kämper-van den Boogaart und Pieper das Wissen über die Regeln der Poetizität und den Willen und das Bereit-Sein, diese zu verfolgen, zum literarischen Lesen.⁴⁴ Dabei weisen sie auf die beim Rezeptionsprozess involvierten emotionalen und motivationalen Aspekte hin. Im Hinblick auf die stattfindende Wechselbeziehung zwischen literarischem Text und rezipierendem Subjekt nennen die AutorInnen die Fähigkeit zur Bildung von Prozessen der Inferenzbildung im Zuge der Herstellung intra- und intertextueller Bezüge.⁴⁵

3.3. Eggert - Gattungswissen

Der Unterschied zwischen *literarischer Rezeptionskompetenz*, welche sich ausschließlich auf die Rezeption literarischer, d.h. fiktionaler Texte, bezieht, und *Lesekompetenz*, die laut Rosebrock „schriftsprachliche Rezeptionsfähigkeit im weiten Sinn“⁴⁶ darstellt, wurde von Eggert und Garbe dargelegt.⁴⁷ Diese beiden Kompetenzen verfolgen unterschiedliche Ziele: Während die Lesekompetenz auf eine Förderung der Lesefähigkeit abzielt, ist „literarische Rezeptionskompetenz [...] in den Horizont literarischer Bildung [eingebettet]“⁴⁸.

Eggert führt bei seiner Konzeptionalisierung literarischer Rezeptionskompetenz das literarische Gattungswissen an, dessen Gebrauch eine schematische Einordnung des

⁴¹ Vgl. Ebd.: S. 30.

⁴² Vgl. Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene: Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch Sonderheft Nr. 2 (2008). S. 46-65. Hier: S. 46.

⁴³ Ebd.: S. 47.

⁴⁴ Vgl. Ebd.: S. 48.

⁴⁵ Vgl. Ebd.: S. 59.

⁴⁶ Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart. Berlin: Cornelsen 2008. S. 163-183. Hier: S. 163.

⁴⁷ Vgl. Eggert, Hartmut/ Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler 2003. S. 9.

⁴⁸ Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 326.

literarischen Textes sein kann.⁴⁹ Erfolgt ein „Abbruch der Lektüre“⁵⁰, könne dieser als Kennzeichen für eine fehlende Reflexion des Gattungswissens gewertet werden.⁵¹ Unter dem Punkt der Kontextualisierung fasst Eggert ein ausgeprägtes sprachliches Wissen zusammen, welches es dem Rezipienten ermöglicht, Metaphern, Allegorien und andere „Formen wortgebundener Bildlichkeit“⁵² deuten zu können. Er definiert einen weiteren Bereich der literarischen Rezeptionskompetenz durch den Rezeptionsgenuss, der bei der Reflexion und der subjektiven Involviertheit des Rezeptionssubjekts entsteht.⁵³

3.4. Spinner – literarisches Lernen

Spinner konzipiert mit seinen elf Aspekten literarischen Lernens die folgenden Bestandteile literarischer Rezeptionskompetenz: „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“⁵⁴, „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“⁵⁵, „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“⁵⁶, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“⁵⁷, „narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“⁵⁸, „mit Fiktionalität bewusst umgehen“⁵⁹, „metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“⁶⁰, „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“⁶¹, „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“⁶², „prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“⁶³ und „Entwicklung eines literarhistorischen Bewusstseins“⁶⁴. Die Vorstellungsbildung dient einem vertieften Verstehen dessen, worüber in einem bestimmten literarischen Text verhandelt wird und sie stellt ein Entfalten dessen dar, was in diesem angelegt ist. Spinner betont, die kindliche Intensität der Vorstellungsbildung zu erhalten und dabei einer zunehmenden Differenzierung, Flexibilität und textorientierten Genauigkeit zuzuführen.⁶⁵ Entdeckungen am Text regen die Selbstreflexion an und diese

⁴⁹ Vgl. Eggert, Hartmut: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag 2009. S. 189.

⁵⁰ Ebd.: S. 189.

⁵¹ Vgl. Ebd.: S. 189.

⁵² Ebd.: S. 189.

⁵³ Vgl. Ebd.: S. 192.

⁵⁴ Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200 (2006). S. 6-16. Hier: S. 8.

⁵⁵ Ebd.: S. 8.

⁵⁶ Ebd.: S. 9.

⁵⁷ Ebd.: S. 9.

⁵⁸ Ebd.: S. 10.

⁵⁹ Ebd.: S. 10.

⁶⁰ Ebd.: S. 11.

⁶¹ Ebd.: S. 12.

⁶² Ebd.: S. 12.

⁶³ Ebd.: S. 13.

⁶⁴ Ebd.: S. 13.

⁶⁵ Vgl. Ebd.: S. 8.

wiederum könne das Interesse an genauer Textwahrnehmung stärken.⁶⁶ Dies ist allerdings schwer überprüfbar, da es sich hierbei um individuelle Prozesse handelt, die für Außenstehende nicht direkt beobachtbar sind. Das Nachvollziehen von Handlungen fiktiver Personen bedeutet, eigene Gefühle, Sichtweisen und Wunschvorstellungen anderer Lebensmöglichkeiten im Text wiederzufinden, gleichzeitig in der Logik des Textes zu denken und dabei die Fremdheit der Figuren wahrzunehmen. Spinner nennt den Zusammenhang von innerer Welt und äußerer Handlung als zentral für das Figurenverstehen. Rezipienten sollen einerseits mitfühlende Empathie spüren und andererseits kognitive Auseinandersetzung mit Fremdheit zulassen.⁶⁷

3.5. Abraham – Literarische bzw. Poetische Kompetenz

Ulf Abraham grenzt den Terminus *Literarische Kompetenz* von jenem der *Lesekompetenz* ab, indem er postuliert, dass Lesekompetenz erworben wird, „wenn und weil man die Erfahrung macht, dass Texte beim Lösen von Problemen helfen“⁶⁸. Dabei hilft das Vermögen der persönlichen Nutzung von einem stets wachsenden Repertoire an Textsorten.⁶⁹ Der Leser oder die Leserin als VerarbeiterIn von Informationen und Inhalten sowie als RezipientIn von in appellativen Textsorten existierenden Handlungsabsichten, sei stets dafür verantwortlich, welche Informationen aus Texten entnommen werden können, was daraus gelernt und mit bereits bestehendem Wissen verknüpft werden kann.⁷⁰ Im Gegensatz zur Lesekompetenz könne, laut Abraham, literarische Kompetenz durch die Erfahrung erworben werden, „dass auch *nicht-pragmatische* Texte etwas mit den eigenen Problemen zu tun haben“⁷¹. Diese können helfen, unterschiedliche Möglichkeiten zur Problemlösung zu entdecken. Außerdem könne durch nicht-pragmatische Texte eine Stärkung der Empathiefähigkeit und des Einfühlungsvermögens in andere Personen sowie in deren Herausforderungen erzielt werden.⁷² Durch das Bewusstsein über die genannten Fähigkeiten literarischer Texte, folgt man Abraham weiter, werden basale Voraussetzungen für den Erwerb literarischer Kompetenz geschaffen. Er betont die Rolle des Bereit-Seins für das Lesen von Texten, die eventuell keinen für die Realität erkennbaren Sinn besitzen.⁷³ Literarische Kompetenz umfasst

⁶⁶ Vgl. Ebd.: S. 8.

⁶⁷ Vgl. Ebd.: S. 9.

⁶⁸ Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 17.

⁶⁹ Vgl. Ebd.: S. 17.

⁷⁰ Vgl. Ebd.: S. 17f.

⁷¹ Ebd.: S. 18.

⁷² Vgl. Ebd.: S. 18.

⁷³ Vgl. Ebd.: S. 18.

nach Abraham all jene Fähigkeiten, die notwendig sind, um an der literarischen Kultur partizipieren zu können.⁷⁴ Dazu zählt die Fähigkeit zur Einordnung eines literarischen Stoffes, zur Anwendung von Lesetechniken sowie zur Bewertung der Literatur. Außerdem zeichnet einen literarisch kompetenten Menschen aus, in eine Kommunikation mit anderen über das Gelesene treten zu können.⁷⁵ Literarische Kompetenz bedeutet zur Identifikation, zur Vorstellungsbildung, d.h. zum „literarischen Fantasieren“⁷⁶ sowie zum Ausfüllen des „fiktionalen Übergangs-Raumes zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen `Heute´ und `Damals´, zwischen `Hier´ und `Anderswo´“⁷⁷ fähig zu sein.⁷⁸ Da die „Funktionen des Literarischen“⁷⁹ immer mehr in anderen Medien als im Buch zu finden sind, umfasst der Begriff der *ästhetischen Kompetenz*, der der literarischen Kompetenz übergeordnet ist, unter anderem auch das Theater sowie multimediale Texte.⁸⁰ Bei der literarischen Kompetenz liegt eine weitere Differenzierung in Bezug auf ihre Form vor. Auf der einen Seite steht die „*literarästhetische Produktionskompetenz*“⁸¹ und auf der anderen Seite die „*literarästhetische Rezeptionskompetenz*“⁸². Als Beispiel für den Bereich der produktiven Form literarischer Kompetenz in der Literaturdidaktik kann der identitätsorientierte sowie der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht angeführt werden. Die literarästhetische Rezeptionskompetenz stellt den Mittelpunkt *literarischer Bildung* dar und bezieht sich auf den Umgang mit Texten und Medien, wobei das Verstehen literarischer Texte im Zentrum des Interesses steht. Als erklärtes Ziele gelten Individuation, Sozialisation und Enkulturation.⁸³ Unter Individuation wird die für das Individuum „bereichernde Rezeption von Literatur“⁸⁴, unter Sozialisation die Fähigkeit zu einem medienbezogenen Austausch mit anderen, und

⁷⁴ Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 19.

⁷⁵ Vgl. Ebd.: S. 19.

⁷⁶ Ebd.: S. 19.

⁷⁷ Ebd.: S. 19f.

⁷⁸ Vgl. Ebd.: S. 19f. Außerdem vgl. Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 342.

⁷⁹ Schreier, Margit/ Rupp, Gerhard: Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Wandel. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. von Norber Groeben/ Bettina Hurrelmann. Weinheim, München: Juventa 2002. S. 251-274. Hier: S. 268.

⁸⁰ Vgl. Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmitt 2008. S. 99ff.

⁸¹ Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 51ff.

⁸² Ebd.: S. 51ff.

⁸³ Vgl. Abraham, Ulf/Kepser Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt 2016. S. 55.

⁸⁴ Ebd.: S. 55.

unter Enkulturation die Teilnahme am gesellschaftlichen Verständigungsprozess über Literatur, verstanden.⁸⁵

Abraham teilt bei der Definition von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz die beiden Begriffe zwei Kategorien kultureller Praxen zu: Einerseits jener der kulturellen Praxis der sogenannten „Alltagsdiskurse“⁸⁶, andererseits jener der „literarischen Diskurse“⁸⁷. Unter erstere fällt das „Konservieren, Schaffen, Weitergeben und Adressieren von Wissen (als Alltagswissen, als wissenschaftliches Wissen) in Texten und durch sie hindurch“⁸⁸. Dies kann „in allen Medien“⁸⁹ passieren. Die zweite Kategorie ist die „kulturelle Praxis des Ausdrückens und der Weitergabe ästhetischer Erfahrung in Texten und durch sie hindurch“⁹⁰, welche das Spielen mit den Möglichkeiten der Empfindung, der Wahrnehmung sowie der Symbolisierung umfasst. Unter dem Terminus der *ästhetischen Erfahrung* wird das Produzieren sinnlicher Anwesenheit und die Fähigkeit der Überschreitung von alltäglichen Wahrnehmungen durch das Einziehen der symbolischen Diskursebene verstanden.⁹¹ Abraham spricht vom „Spiel [...], das ein Text mit unseren Kenntnissen, Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten beginnt“⁹². Er vergleicht den literarischen Text mit einer Partitur und genauso wie diese, kann auch er „nur *gespielt* werden“⁹³, und zwar auf der inneren Bühne eigener Imagination oder als Inszenierung auf einer realen Bühne.⁹⁴ Um einen literarischen Text spielen zu können, ist *poetische Kompetenz* nötig. Da in der heutigen Zeit Literatur nicht ausschließlich über Printmedien rezipiert werde und „alle Medien [...] das Zeug zur Poiesis“⁹⁵ hätten, schlägt er vor, literarische Kompetenz mit Hilfe aller Medien zu fördern. Diese bieten durch ihre jeweils unterschiedliche Art und Weise „Anschlusskommunikation, Alteritätserfahrungen und Übergänge“⁹⁶ für ihre Rezipienten. Daher bezeichnet Abraham literarische Kompetenz als poetische Kompetenz, sobald Poiesis bei der Rezeption oder Produktion in anderen medialen Erscheinungsformen zum Ausdruck kommt. Zur poetischen Kompetenz zählt die Fähigkeit und

⁸⁵ Vgl. Ebd.: S. 55.

⁸⁶ Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 19.

⁸⁷ Ebd.: S. 19.

⁸⁸ Ebd.: S. 18.

⁸⁹ Ebd.: S. 19.

⁹⁰ Ebd.: S. 19.

⁹¹ Vgl. Ebd.: S. 19.

⁹² Ebd.: S. 19.

⁹³ Ebd.: S. 19.

⁹⁴ Vgl. Ebd.: S. 19.

⁹⁵ Ebd.: S. 20.

⁹⁶ Ebd.: S. 20.

der Wille des Rezipienten zur „symbolischen Lektüre“⁹⁷, bei welcher ein Ausgleich zwischen der zu den Figuren, Stimmen und Orten in den Texten bestehenden Nähe und den von dem Autor oder der Autorin getroffenen Entscheidungen über die formalen Gesichtspunkte derselben geschaffen werden muss.⁹⁸ Volker Frederking merkt an, dass das, was Abraham an Poiesis fixiert, auch für Katharsis und Aisthesis gelte, womit es zu einer Erweiterung der literarischen Kompetenz auf die ästhetische in Bezug auf verschiedene Medien kommen könne.⁹⁹ Zur *poetischen Kompetenz* zählt Abraham nicht das Gattungs- oder Genrewissen sowie die Empathie- oder Identifikationsfähigkeit, sondern den Überschneidungsbereich zwischen *literarischer Rezeptionsfähigkeit*, die bedeutet, Texte zu verstehen, der *literarischen Handlungskompetenz* und der *literarisch-ästhetischen Kompetenz*, worunter er das Erkennen von Formen und Gestalten versteht.¹⁰⁰

Er zählt unter anderem die Texterschließungskompetenz mittels szenischer Verfahren, die Fähigkeit, einen Text in Bezug auf die individuelle Lebenswelt zu reflektieren, und die Fähigkeit, an einer literarischen Anschlusskommunikation zu partizipieren, zu den Merkmalen der Entwicklung literarischer Kompetenz im Deutschunterricht.¹⁰¹

⁹⁷ Ebd.: S. 20.

⁹⁸ Vgl. Ebd.: S. 20f.

⁹⁹ Vgl. Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 342.

¹⁰⁰ Vgl. Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 20f.

¹⁰¹ Frederking, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. S. 342.

4. Intermedialität

Im Folgenden wird das Phänomen der Intermedialität, für das die einschlägigen Ausführungen Irina Rajewskis als zentral angesehen werden, dargelegt. Bei den herangezogenen literarischen Prosawerken „Der Schüler Gerber“ und „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ konstatiert sich die Intermedialität vor allem im Phänomen des Medienwechsels, welches den Prozess der Transformation aus einem semiotischen System in ein anderes untersucht. Die medienspezifisch fixierten Prätexte sind in diesem Fall der Roman und die Erzählung in Buchform, die über den Prozess der Dramatisierung in das Medium Theater transformiert und schließlich in Form einer Inszenierung auf der Bühne gezeigt werden.

Unter *Intermedialität im Deutschunterricht* verstehen Bönnighausen und Rösch die Thematisierung und Analyse von unterschiedlichen Erscheinungsformen von Literatur, vom Buch als Printmedium über Hörspiele hin zu Theaterinszenierungen im Hinblick auf ihre multimediale Entstehung sowie ihre intermediale Fähigkeit.¹⁰² Konkret stehen „Grenzüberschreitungen im Medien-Wechsel, [...] das ‚Dazwischen‘ zwischen den Künsten [...]“¹⁰³ im Zentrum des Interesses von Intermedialität im Deutschunterricht. Bei diesen Transformationsprozessen wird den Rezipienten an den „Schnittstellen“¹⁰⁴ von einer künstlerischen oder medialen Ausdrucksform in eine andere ermöglicht, die typischen Eigenschaften derselben zu erkennen, was in weiterer Folge zu einer Reflexion der bestehenden Auffassung der jeweiligen Medien und ihrer Rezeption führen kann.¹⁰⁵ Im Fokus stehen hier die bei den Lesern und Leserinnen oder Theaterzuschauern und Theaterzuschauerinnen ablaufenden Wahrnehmungsprozesse. Den Rezipienten sollten dabei jene oben genannten Schnittstellen zwischen den verschiedenen Medien bewusst werden.¹⁰⁶

4.1. Intermedialität und Intramedialität

Rajewsky nimmt basierend auf Wolfs Definition der Intermedialität, die besagt, dass dieser Begriff flexibel im Sinne von „in a broad sense“¹⁰⁷ zu verstehen sei, eine Untergliederung auf oberster Ebene in *Inter-* und *Intramedialität* vor. Denn, so begründet sie diesen Schritt, die

¹⁰² Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi: Einleitung. In: *Intermedialität im Deutschunterricht*. Hrsg. von Marion Bönnighausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004 (=Diskussionsforum Deutsch 15). S. 1-6. Hier: S. 2.

¹⁰³ Ebd.: S. 2.

¹⁰⁴ Ebd.: S. 2.

¹⁰⁵ Vgl. Ebd.: S. 2.

¹⁰⁶ Vgl. Ebd.: S. 2.

¹⁰⁷ Wolf, Werner: *Musicalized Fiction and Intermediality. Theoretical Aspects of Word and Music Studies*. In: *Word and Music Studies. Defining the Field*. Hrsg. von Walter Bernhart, Steven P. Scher und Werner Wolf. Amsterdam: Rodopi 1999. S. 37-58.

Phänomene der Intermedialität seien „in sich äußerst heterogener Natur und nur auf einer sehr allgemeinen Ebene miteinander vergleichbar“¹⁰⁸. *Intermedialität* wird in Rajewskys sehr weit gefasster Begriffsbestimmung „als Hyperonym für die Gesamtheit aller Mediengrenzen überschreitenden Phänomene“¹⁰⁹ verwendet, womit all jene Phänomene gemeint sind, die „in irgendeiner Weise *zwischen* Medien“¹¹⁰ auftreten. Sie betont die medienübergreifende Anwendbarkeit des Terminus *Intermedialität*, die im Gegensatz zum *interart*-Begriff steht, zu welchem ausschließlich die Hohen Künste zählen. Sie definiert Intermedialität in Abgrenzung zur Intramedialität als „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren“¹¹¹.

Der Terminus *Intramedialität* umfasst all jene Phänomene, „die nur ein Medium involvieren“¹¹², daher „*innerhalb* eines Mediums“¹¹³ anzusiedeln sind, wobei keine Mediengrenzen übertreten werden.¹¹⁴ Wenn in einem literarischen Text auf einen bestimmten anderen Text oder auf eine spezifische literarische Gattung als System verwiesen wird, so hat man es mit einem Phänomen der Intramedialität zu tun.¹¹⁵ Dasselbe gilt für die Bezugnahme eines Films auf einen anderen Film oder auf das System Film als solches sowie für den Bezug eines Bildes auf ein anderes, eines Musikstückes auf ein anderes oder eines Theaterstückes auf ein anderes.¹¹⁶

4.2. Formen der Intermedialität

Da beispielsweise die Theatralisierung eines Dramas und die filmische Schreibweise zwar auf Grund ihrer Eigenschaft, Mediengrenzen zu überschreiten, als intermediale Phänomene gesehen werden können, jedoch vollkommen verschiedene Formen der Intermedialität betreffen, nimmt Rajewsky eine Differenzierung des Intermedialen in die einzelnen Subkategorien „Medienkombination“¹¹⁷ und „Medienwechsel“¹¹⁸ vor, die im Folgenden im Detail beschrieben werden.

¹⁰⁸ Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Eine Begriffsbestimmung. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Hrsg. von Marion Bönninghausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. S. 8-29. Hier: S. 12.

¹⁰⁹ Ebd.: S. 12.

¹¹⁰ Ebd.: S. 12.

¹¹¹ Ebd.: S. 13.

¹¹² Ebd.: S. 13.

¹¹³ Ebd.: S. 12.

¹¹⁴ Vgl. Ebd.: S. 12.

¹¹⁵ Vgl. Ebd.: S. 12.

¹¹⁶ Vgl. Ebd.: S. 12f.

¹¹⁷ Ebd.: S. 14.

¹¹⁸ Ebd.: S. 15.

4.2.1. Medienwechsel

Das Phänomen des „Medienwechsels“¹¹⁹ kann nach Rajewsky auch als „Medientransfer oder Medientransformation“¹²⁰ bezeichnet werden. Die Intermedialität bezieht sich beim Medienwechsel auf den „Produktionsprozess des medialen Produkts, also den Prozess der Transformation eines medienspezifisch fixierten Prä’textes’ bzw. ‘Text’substrats in ein anderes Medium, d.h. aus einem semiotischen System in ein anderes“¹²¹. Dabei gibt es sowohl vor als auch nach dem Transformationsprozess keinerlei Restriktion bezüglich der involvierten Medien. Der ursprüngliche Text stellt beim Medienwechsel die „Quelle des medialen Produkts“¹²² dar, „dessen Genese ein jeweils medienspezifischer und obligatorischer Transformationsprozess intermedialen Charakters zugrunde liegt“¹²³. Rajewsky weist darauf hin, dass das mediale Produkt trotz seiner meistens semantischen Ähnlichkeiten mit der „Quelle“¹²⁴ und seiner „genetischen Beziehung“¹²⁵ zu dieser, nicht zwingendermaßen in Relation zu ihr, im Sinne eines intermedialen Bezuges, steht.¹²⁶

Im Rahmen der Beschäftigung mit dem intermedialen Phänomen des Medienwechsels sind die bei einem Medientransfer stattfindenden Veränderungen und Kontinuitäten besonders zu analysieren. Bogner spricht davon, dass „die Adaption des Ausgangstextes aufgrund der jeweiligen semiotischen, ästhetischen, technischen und organisatorischen Konventionen und Spielräume des Zielmediums mehr oder weniger stark restringiert“¹²⁷ werde. Auf der einen Seite sind zwar bei gewissen Medien Maßnahmen zur Reduzierung und Beschränkung notwendig, auf der anderen Seite „eröffne das Zielmedium neue Darstellungspotentiale und Gestaltungsmöglichkeiten und somit vielfältige Chancen der innovativen Fortschreibung des Ausgangstextes im neuen Medium“¹²⁸. Im Fokus stehen bei der Beschäftigung mit dem Medienwechsel die konstitutiven Bestandteile des medialen Ausgangsprodukts sowie das Hinzukommen neuer Elemente im medialen Zielprodukt.¹²⁹ Bogner betont die Behandlung und Untersuchung der „unterschiedlichen Perspektivierung, Segmentierung und

¹¹⁹ Ebd.: S. 15.

¹²⁰ Ebd.: S. 15.

¹²¹ Ebd.: S. 15.

¹²² Ebd.: S. 16.

¹²³ Ebd.: S. 16.

¹²⁴ Ebd.: S. 16.

¹²⁵ Ebd.: S. 15.

¹²⁶ Vgl. Ebd.: S. 15f.

¹²⁷ Bogner, Ralf Georg: Medienwechsel. In: Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Ansgar Nünning. Stuttgart/ Weimar: Metzler 1998. S. 355. Hier: S. 355.

¹²⁸ Ebd.: S. 355.

¹²⁹ Vgl. Rajewsky, I. O.: Intermedialität. Tübingen: Francke 2002. S. 22.

Strukturierung von Ausgangs- und Zieltext [bzw. -produkt] unter den jeweiligen medienspezifischen Voraussetzungen und Bedingungen“¹³⁰.

Bei den Theaterstücken „Der Schüler Gerber“ und „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ ist insofern ein Medienwechsel zu verorten, da im Rahmen der Adaption für das Jugendtheater *Next Liberty* in einem ersten Schritt Bühnenfassungen des Romans von Friedrich Torberg und der Erzählung von Heinrich Böll erstellt wurden. Die Dramatisierung des Romans „Der Schüler Gerber“ stammt von Felix Mitterer, die Bühnenfassung der Erzählung „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ von Regisseur Kristo Šagor. Der zweite Schritt dieser Medientransformation besteht in der Inszenierung. „Der Schüler Gerber“ inszenierte Regisseur Michael Schilhan, bei dem Stück „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ führte Kristo Šagor Regie.

4.2.2. Medienkombination

Nun wird das Theater als Phänomen der Medienkombination beschrieben. Diese Form der Intermedialität kann auch als „mediales Zusammenspiel, Medien-Fusion, Multi-, Pluri- oder Polymedialität“¹³¹ bezeichnet werden. Rajewsky bezeichnet neben dem Theater den Film, das Lied und die Oper als Medienkombinationen.¹³² Im Mittelpunkt der auf dem Zusammenschluss von mehr als zwei „konventionell als distinkt wahrgenommene[n] Medien“¹³³ basierenden Medienkombination steht „die Konstellation des medialen Produkts“¹³⁴, welches das Ergebnis der Addition von zwei Medien darstellt. Dabei tragen diese, je auf ihre spezifische Art, zur Zusammensetzung des neuen Medienprodukts bei. Dies kann von einer reinen Angrenzung über ein paralleles Existieren der Medien bis hin zu einem „genuinen Zusammenspiel der Medien“¹³⁵ reichen, bei welchem im Idealfall keines dominiert. Das Ergebnis der Medienkombination kann auf den Rezipienten wie ein „Ort des Hybriden“¹³⁶ wirken, in dem die medialen Qualitäten sich zwischen den Medien bewegen, oder sich wie ein „Nebeneinander verschiedener medialer Qualitäten“¹³⁷ anfühlen.

4.3. Medienspezifische Rezeptionskompetenz

Um die sich im Rahmen von theaterpädagogischen Workshops eröffnenden Erwerbswege der medienspezifischen Rezeptionskompetenz von Theateraufführungen zu beschreiben,

¹³⁰ Bogner, R. G.: Medienwechsel. S. 355.

¹³¹ Rajewsky, I. O.: Intermedialität.: S. 14.

¹³² Vgl. Ebd.: S. 14.

¹³³ Ebd.: S. 15.

¹³⁴ Ebd.: S. 15.

¹³⁵ Ebd.: S. 15.

¹³⁶ Ebd.: S. 15.

¹³⁷ Ebd.: S. 15.

erscheint eine Begriffsklärung dieser Art von Rezeptionskompetenz notwendig. Zunächst erfolgt eine Abgrenzung der Begriffe *Theateraufführung* und *Inszenierung*. Unter einer *Inszenierung* werden bei Denk und Möbius „alle vorbereitenden Tätigkeiten [...], die unter der Leitung eines Regisseurs stehen und die in der Regel auf die theatralische Realisierung eines dramatischen Textes abzielen“¹³⁸, verstanden. Eine *Aufführung* ist dagegen ein „Ereignis des Theatralischen“¹³⁹, das sich durch Einmaligkeit auszeichnet.

André Barz spricht in Bezug auf die Möglichkeiten, die eine Rezeption von Theateraufführungen bietet, von der Erfahrung, dass Theater eine Interpretation dramatischer Texte darstelle.¹⁴⁰ Bei einer Inszenierung handelt es sich stets um die Lesart des Regieteam, welche von jener der Rezipienten abweichen kann, wobei der literarische Text dem Regisseur dabei lediglich als Partitur dient.¹⁴¹ Im Forschungsteil der vorliegenden Arbeit soll daher im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung untersucht werden, inwiefern in den theaterpädagogischen Workshops zur Vorbereitung von Theateraufführungen Aspekte zu finden sind, die den SchülerInnen die Erfahrung ermöglichen, Theater als Interpretation literarischer Texte zu verstehen.

Eine weitere Möglichkeit sieht Barz in der Erfahrung der Rezipienten sowie in der Reflexion darüber, dass das Theater „ein System visueller, akustischer, verbaler und nonverbaler Zeichen“¹⁴² ist. Im empirischen Teil werden all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachtbaren Aspekte eruiert, die den SchülerInnen helfen, das Theater als System aus akustischen, visuellen und (non-)verbalen Zeichen wahrzunehmen. Außerdem sieht Barz die Chance von dem Zusehen von Theateraufführungen darin, Erfahrungen zu machen, die von den gewöhnlichen ästhetischen Erfahrungen abweichen.¹⁴³ Theater wolle die Gewohnheiten der Wahrnehmung hinterfragen, ihre Funktionsweisen irritieren, um zu einer neuen Perspektive von Wahrnehmung zu gelangen.¹⁴⁴ Im Rahmen der empirischen Forschung werden all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachtbaren Aspekte

¹³⁸ Denk, Rudolf/Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2017. S. 214f.

¹³⁹ Ebd.: S. 211.

¹⁴⁰ Barz, André: Theater im Deutschunterricht. Rezeption und Produktion. In: Medien im Deutschunterricht 2008. Themenschwerpunkt Theater intermedial. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Gabriela Paule. München: kopaed 2009. S. 23-34. Hier: S. 23f.

¹⁴¹ Vgl. Ebd.: S. 24.

¹⁴² Ebd.: S. 25.

¹⁴³ Vgl. Ebd.: S. 26.

¹⁴⁴ Vgl. Ebd.: S. 26.

ermittelt, die den SchülerInnen die Erfahrung einer neuen Perspektive von Wahrnehmung ermöglichen.

4.4. Intermediale Kompetenz

Da die SchülerInnen Rezipienten einer Theateraufführung von einem ursprünglich in Buchform erschienenen Roman bzw. einer Erzählung sind, die, wie in Kapitel 4.2.1. beschrieben wurde, eine Medientransformation durchlaufen haben, erscheint es wesentlich, die Aspekte der intermedialen Kompetenz aufzuzeigen.

Im Rahmen einer integrierten Medienerziehung im Deutschunterricht könne, nach Jutta Wermke, unter anderem die Transformation von literarischen Werken in andere Medien zum Gegenstand der Untersuchung intermedialer Vergleiche gemacht sowie eine eventuelle Funktionsverschiebung analysiert werden, die der Rezipient bei dieser Übertragung eines literarischen Textes in ein anderes semiotisches System wahrnimmt.¹⁴⁵ Ebenfalls von Interesse könne die Veränderung der Rolle des Autors oder der Autorin in den unterschiedlichen Medien sein.¹⁴⁶ Wesentlich sei es im Sinne der intermedialen Kompetenz, bei den Rezipienten die Genussfähigkeit, die Fähigkeit zur genauen Vorstellung und Wahrnehmung auszubilden.¹⁴⁷ Ob und inwiefern dies durch die Teilnahme an theaterpädagogischen Angeboten vor der Rezeption von Theateraufführungen unterstützt wird, ist an dieser Stelle zu untersuchen. Gleichzeitig werden als für die Ausbildung intermedialer Kompetenz notwendige Voraussetzungen die „Kenntnis, Erfahrung und Übung im Umgang mit unterschiedlichen Medien-Ästhetiken, -Qualitätsstufen, -Stilen, [und] -Genres [...]“¹⁴⁸ genannt. Außerdem sei das Aufzeigen unterschiedlicher Medien bei der Rezeption von Literatur von großer Bedeutung. Konkret werden „auditive, audiovisuelle [und] interaktive Medien“¹⁴⁹ angeführt, welche sich an andere Erscheinungsformen als an das Buch halten.

Da die SchülerInnen die literarischen Werke in unterschiedlichen Formen der medialen Transformation rezipieren, erscheint es wesentlich, die im Rahmen von theaterpädagogischen Workshops beobachtbaren Übungen dahingehend zu untersuchen, inwiefern dabei Aspekte der intermedialen Kompetenz gefördert und ausgebildet werden.

¹⁴⁵ Vgl. Wermke, Jutta.: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: KoPäd Verlag 1997. S. 140.

¹⁴⁶ Vgl. Ebd.: S. 140.

¹⁴⁷ Vgl. Ebd.: S. 140.

¹⁴⁸ Ebd.: S. 140.

¹⁴⁹ Ebd.: S. 140.

5. Theater- und dramendidaktische Konzepte

An dieser Stelle wird ein Überblick über die in der Dramendidaktik vorhandenen Zugänge und Konzepte sowie über die verschiedenen Arten der Rezeption gegeben.

5.1. Konzepte der Dramendidaktik

Während der Dramenunterricht bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts erzieherisch ausgerichtet war, kann zwanzig Jahre später, gleichzeitig mit der Herausbildung des gattungstheoretischen Ansatzes in der Dramendidaktik, eine vermehrte Rezeption von „erzählanalytischen Kategorien“¹⁵⁰ festgestellt werden.¹⁵¹ Ihr Gebrauch im Literaturunterricht sollte zu einer deutlicheren und verständlicheren Interpretation führen, die obendrein überprüfbar ist.¹⁵² Dieses Ziel verfolgten Stocker, Geißler und Müller-Michaels in den 1980er Jahren mit der Festlegung der „Strukturelemente“¹⁵³, die die basalen Merkmale des Dramatischen darstellten, nämlich Figuren, Handlung, Ort, Konflikt, Zeit und Dialog.¹⁵⁴ Gefragt wird dabei nach literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen, die mit den Klassenstufen an Komplexität zunehmen.¹⁵⁵ Einerseits werden in der gattungsorientierten Dramendidaktik die dramatischen Strukturelemente analysiert und andererseits wird den SchülerInnen historisches Gattungswissen vermittelt.¹⁵⁶ Denn nach Bogdal und Kammler spiele auch der historische Aspekt bei dem gattungstheoretischen Ansatz im Literaturunterricht eine Rolle.¹⁵⁷ Vor dem Hintergrund des im Unterricht vermittelten historischen Gattungswissens sollen die SchülerInnen die immer wieder vorkommenden dramatischen Strukturen in Texten bemerken und dadurch das alle dramatische Formen Einende erkennen.¹⁵⁸

Paule und Payrhuber sehen die literaturgeschichtliche Ausrichtung als eigenen Ansatz in der Dramendidaktik, bei dem Texte nach inhaltlichen Aspekten einteilt werden, um sie den SchülerInnen als stellvertretend für eine Epoche verständlich zu machen.¹⁵⁹ In den letzten Jahren wurde die gattungsorientierte Dramendidaktik durch Methoden eines handlungs- und

¹⁵⁰ Bogdal Klaus-Michael; Kammler, Clemens: Dramendidaktik. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2012. S. 177-189. Hier: S. 183.

¹⁵¹ Vgl. Ebd.: S. 183. Außerdem vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 68.

¹⁵² Vgl. Bogdal K.; Kammler, C.: Dramendidaktik. S. 183.

¹⁵³ Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart: 1975. S. 17.

¹⁵⁴ Vgl. Ebd.: S. 17.

¹⁵⁵ Vgl. Bogdal K./Kammler, C.: Dramendidaktik. S. 183. Außerdem vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 69.

¹⁵⁶ Vgl. Bogdal K./Kammler, C.: Dramendidaktik. S. 184.

¹⁵⁷ Vgl. Bogdal K./Kammler, C.: Dramendidaktik. S. 184.

¹⁵⁸ Vgl. Bogdal K./Kammler, C.: Dramendidaktik. S. 184. Außerdem vgl. Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht. S. 15.

¹⁵⁹ Vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 76. Außerdem vgl. Payrhuber, F.-J.: Das Drama im Unterricht. S. 123ff.

produktionsorientierten Unterrichts ergänzt sowie um das Verfahren der Szenischen Interpretation erweitert.¹⁶⁰

Ein weiteres Konzept der Dramendidaktik behandelt das Prinzip der Theatralität von dramatischen Texten. In ihrem semiotischen Ansatz plädiert Herta-Elisabeth Renk dafür, die Eigenschaft dramatischer Texte, aufführungsbezogen zu sein, zu berücksichtigen. Sie legt konstante „Ausdrucksfunktionen“¹⁶¹ fest, die dazu dienen, die Entstehung der „Wirkung des dramatischen Ausdrucks“¹⁶² zu begreifen. Zu diesen Funktionen zählen unter anderem die Personen, die Handlungsführung, die dramatische Rede und die nonverbalen Zeichen wie Mimik, Gestik sowie Bühnengestaltung.¹⁶³ Rezipienten müssten ein Gespür für die ästhetische Konstruiertheit dieser Funktionen entwickeln.¹⁶⁴

5.2. Arten der Rezeption

In der Dramendidaktik existieren verschiedene Konzepte zur Rezeption, die sowohl die implizite, die mentale als auch die aufgeführte Inszenierung fokussieren.¹⁶⁵ Bei Konzepten, die die dramatische Qualität eines literarischen Textes untersuchen, werden dazu passende spezifische Leseweisen ausprobiert und entwickelt.¹⁶⁶ Einen literarischen Text lesend aufzunehmen, verlangt von seinen Rezipienten, dass diese ihn produktiv und aktiv aneignend erfahren.¹⁶⁷ Die dabei spontan entstandenen und imaginativ vorhandenen Bedeutungen beinhalten daher sowohl textimmanente Elemente als auch individuelle Vorstellungen des Rezipienten.¹⁶⁸ Zu den Ansätzen der mentalen Inszenierung zählt jener der simulierten Inszenierung, bei der Rezipienten die Rollen der an einer Inszenierung mitwirkenden Personen in ihrer Vorstellung simulieren.¹⁶⁹ Die Tätigkeit der Vorstellungsbildung bleibt auf der Ebene

¹⁶⁰ Vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 76.

¹⁶¹ Renk, Herta-Elisabeth: Theaterdidaktik und Spiel. In: Handbuch für Deutschlehrer. Hrsg. von Jürgen Baumann. Stuttgart: Kohlhammer 1984. S. 393-427. Hier: S. 413.

¹⁶² Ebd.: S. 410.

¹⁶³ Vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 77.

¹⁶⁴ Vgl. Ebd.: S. 66.

¹⁶⁵ Vgl. Paule, Gabriela. Didaktik und Ästhetik des Theaters. Lesen und Verstehen theatraler Texte. In: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 2). S. 161-181. Hier: S. 161. Außerdem vgl. Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Hrsg. von Günter Lange und Swantje Weinhold. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006. S. 298-304.

¹⁶⁶ Vgl. Paule, G.: Didaktik und Ästhetik des Theaters. S. 161.

¹⁶⁷ Vgl. Ebd.: S. 66.

¹⁶⁸ Vgl. Ebd.: S. 66.

¹⁶⁹ Vgl. Paule, G.: Didaktik und Ästhetik des Theaters. S. 161. Außerdem vgl. Waldmann, G.: Produktiver Umgang mit dem Drama.

der mentalen Inszenierung in den Gedanken des Lesers oder der Leserin.¹⁷⁰ Das Lesen von Dramen oder anderen, einer Inszenierung zugrundeliegenden, literarischen Texten ermöglicht unterschiedlichste Lesarten, die einander überlagern oder im Gegensatz zu einander stehen können.¹⁷¹

Szenisch arbeitende Konzepte, bei denen die theatralen Zeichensysteme ausprobiert und hinsichtlich ihrer Wirkung untersucht werden, sind zum Beispiel das „Szenische Interpretieren“¹⁷², welches durch seinen produktiven Umgang zu einem fundierten Textverständnis führen und Interpretation ermöglichen soll. Die Rezipienten werden dadurch außerdem auf ihre Rolle als Theaterzuseher vorbereitet und auf die jeweilige Inszenierung eingestimmt.¹⁷³ Paule weist außerdem auf die enge Beziehung der drei angeführten Rezeptionsweisen hin, wodurch eine strikte Trennung zwischen ihnen nicht möglich sei. Eine lesende Rezeptionsweise bewirke bei den Rezipienten unmittelbar eine mentale Inszenierung, bei der Inszenierungstätigkeit müsse sich sehr genau an den zugrundeliegenden dramatischen Text gehalten werden und die Rezeption einer Theateraufführung kann einerseits Erstrezeption darstellen, andererseits Bestandteil einer mittels verschiedener Medien und Kanälen erfolgter Rezeption sein.¹⁷⁴

Die Theaterinszenierung unterscheidet sich als Rezeptionsweise von jener des Lesens durch die speziellen Anforderungen, die durch die Transformation des Textes in ein anderes semiotisches System an die Rezipienten gestellt werden. Sie verwandelt die mentalen Vorstellungen in ein sichtbares Produkt für die Rezipienten, da aus den realen theatralen Zeichen und Zeichensystemen ein sichtbares, sinnlich wahrnehmbares, komplexes Gebilde aus Zeichen entsteht.¹⁷⁵ Zum Prozess des Inszenierens zählen die Verfassung einer Dramatisierung des Textes, welche auf einer bestimmten Lesart basiert, und die Erstellung eines dazu passenden Konzepts der Inszenierung.¹⁷⁶

Der Rezipient wird bei der sehenden und hörenden Rezeptionsweise eines Dramas durch eine Theaterinszenierung mit der bestimmten Lesart des Regieteam konfrontiert, die als Resultat

¹⁷⁰ Vgl. Ebd.: S. 66.

¹⁷¹ Vgl. Ebd.: S. 66f.

¹⁷² Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 136. S. 22-32. Hier: S. 22.

¹⁷³ Vgl. Paule, G.: Didaktik und Ästhetik des Theaters. S. 161f.

¹⁷⁴ Vgl. Ebd.: S. 67.

¹⁷⁵ Vgl. Ebd.: S. 66.

¹⁷⁶ Vgl. Ebd.: S. 66.

eines bereits stattgefundenen, abgeschlossen Rezeptionsprozesses gesehen werden kann.¹⁷⁷ Dieser ist durch die Inszenierung in eine konkrete Gestalt gegossen worden und nun von den Zuschauern rezipierbar, die ihrerseits das Dargebotene wieder auf verschiedene Art und Weise interpretieren. Dabei spielt die eigene Erwartungshaltung des Rezipienten eine entscheidende Rolle, da diese aufgrund der eventuellen Kenntnis von dem der Inszenierung zugrundeliegenden literarischen Textes eine andere sein kann als in dem Fall der Erstrezeption durch den Theaterbesuch. Wenn ein Zuschauer oder eine Zuschauerin im Theater den der Inszenierung zugrundeliegenden Text bereits gelesen oder auf andere Art und mit anderen Medien rezipiert hat, wird er oder sie die Inszenierung auf der Folie seiner oder ihrer individuellen Deutung und Interpretation wahrnehmen.¹⁷⁸ Da die SchülerInnen der Stichprobe der vorliegenden Forschung die Theateraufführungen ansehen, fungieren sie als Rezipienten der Inszenierungen, die auf Basis der literarischen Prosatexte entstanden sind. Die Inszenierung ihrerseits ist, wie bereits erwähnt, wiederum selbst das Ergebnis einer Rezeption des zugrundeliegenden literarischen Textes durch den Regisseur, die Bühnenbildnerin, die Kostümbildnerin und die anderen Mitglieder des Regieteam.

5.3. Szenische Verfahren

Durch szenische Verfahren kann einerseits eine Vorstellung vom Entstehungsprozess einer Inszenierung vermittelt und andererseits gelernt werden, theatrale Texte angemessen zu rezipieren. Durch die Lektüre auf seine dramatischen Qualitäten hin wird außerdem die Rezeption aus der Perspektive des Zusehers eingeübt.¹⁷⁹ Payrhuber betont, dass SchülerInnen ihre Rolle als Zuschauer von Theateraufführungen erst erlernen müssten.¹⁸⁰ Im Unterricht sollte daher methodisch vermittelt werden, was es bedeutet, „Adressat der Inszenierung“¹⁸¹ zu sein. Dafür schlägt er vor, SchülerInnen mit der szenischen Interpretation auf ihre Rolle als zusehende Rezipienten im Theater vorzubereiten. Dies gelinge durch das Erleben und Ausprobieren der dem Theater eigenen Vorgehensweisen, wie dem Transfer des Textes auf die Theaterbühne.¹⁸² Der Besuch der Aufführung im Theater selbst zeige den Zuschauern und Zuschauerinnen, dass die Inszenierung „eine praktisch-dramaturgische Interpretation [ist], in der ein Regisseur seine individuelle Deutung des Dramas konstituiert [...]“¹⁸³.

¹⁷⁷ Vgl. Ebd.: S. 66.

¹⁷⁸ Vgl. Ebd.: S. 67.

¹⁷⁹ Vgl. Paule, G.: Didaktik und Ästhetik des Theaters. S. 162.

¹⁸⁰ Vgl. Payrhuber, F.-J.: Das Drama im Unterricht. S. 78f.

¹⁸¹ Ebd.: S. 78.

¹⁸² Vgl. Ebd.: S. 77ff.

¹⁸³ Ebd.: S. 78f.

Bei der Rezeption einer Theateraufführung muss der Rezipient oder die Rezipientin gleichzeitig eine Vielzahl an Zeichensystemen wahrnehmen und verarbeiten.¹⁸⁴ Durch die simultanen Eindrücke und den Umstand der Flüchtigkeit der Aufführung werden an die ZuseherInnen hohe Anforderungen im Hinblick auf die Rezeption des theatralen Textes gestellt: Von der Wahrnehmung der Inszenierung als solche über das Lesen und in Beziehung-Setzen der in ihr vorkommenden Zeichen bis hin zur Interpretation der Regie.¹⁸⁵

SchülerInnen sollen vor allem zu „mündigen“¹⁸⁶ Theaterbesuchern gemacht werden, die gelernt haben, Theater zu „sehen“¹⁸⁷. Ein „kreatives Zuschauen“¹⁸⁸ soll, Roselt zufolge, sowohl die aktive Konstruktion von Bedeutung bei einer Inszenierung umfassen als auch das Bereit-Sein und Sich-Einlassen auf die Ästhetik des Theaters.¹⁸⁹

Lösener vertritt die Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler, die seit der Volksschule Erfahrungen als Theaterzuseher gemacht haben, fähig seien, theatrale Texte kompetenter zu lesen, in dem Sinne, dass sie bei der Lektüre mentale Inszenierungen bilden.

Die Erinnerung an gesehene Theateraufführungen stelle das „Material“¹⁹⁰ für die eigene Inszenierungsarbeit der Leserin oder des Lesers bereit.¹⁹¹

Die Methode der Szenischen Interpretation hat die Textinterpretation durch ein szenisches Spiel der Rezipienten zum Ziel, die bei diesem Vorgang individuelle Einstellungen und Haltungen wahrnehmen, ausleben und erschließen können.¹⁹² Bei dieser Form des szenischen Arbeitens werden die sichtbaren und angreifbaren theatralen Zeichen, wie Figuren und Requisiten, nicht symbolisch verwendet, wie dies bei der mentalen Inszenierung der Fall ist, sondern real erprobt.¹⁹³ Im Fokus steht dabei der Prozess der auf interpretierende Art und Weise erfolgten Beschäftigung mit dem Text, und nicht - wie bei einer Theaterprobe des Ensembles - das Ergebnis in Form einer Aufführung.¹⁹⁴ Die szenische Interpretation strebt die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit dem Vorgang der theatralen Zeichensetzung

¹⁸⁴ Vgl. Paule, G.: Didaktik und Ästhetik des Theaters. S. 162.

¹⁸⁵ Vgl. Ebd.: S. 162.

¹⁸⁶ Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 254.

¹⁸⁷ Ebd.: S. 254.

¹⁸⁸ Roselt, Jens: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht 56. H. 2. S. 46-56. Hier: S. 46.

¹⁸⁹ Vgl. Ebd.: S. 46f.

¹⁹⁰ Lösener, H.: Konzepte der Dramendidaktik. S. 301.

¹⁹¹ Vgl. Ebd.: S. 301.

¹⁹² Vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 92.

¹⁹³ Vgl. Ebd.: S. 92.

¹⁹⁴ Vgl. Ebd.: S. 92f.

an.¹⁹⁵ SchülerInnen lassen bei dieser Methode der Interpretation ihre mentalen Vorstellungen einer bestimmten gelesenen Szene eines Textes in Form von szenischen Darstellungen, sprachlichen Umsetzungen und körperlichen Haltungen für Außenstehende sichtbar werden.¹⁹⁶

Reinhold Klinge verfolgte mit seinem Ansatz des szenischen Interpretierens in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts das Ziel der unmittelbaren szenischen Umsetzung der Erstrezeption.¹⁹⁷ Diese könne so mit einer anderen Methode als dem Unterrichtsgespräch analysiert werden.¹⁹⁸

Ingo Scheller entwickelte das Konzept des Szenischen Interpretierens mit der Begründung weiter, die in literarischen Texten vorkommenden Personen, Orte, Dinge, Bilder, Situationen, Prozesse und Beziehungen müssten mental in „konkrete[n] Szenen“¹⁹⁹ vorgestellt werden, um bei den Rezipienten Verständnis zu erzielen.²⁰⁰ Denn diese würden sich von ihren inneren Vorstellungen angezogen oder abgestoßen fühlen, wodurch Identifikation oder Distanzierung erreicht werden könnte.²⁰¹ Ferner betont Scheller den Aspekt des Berührt-Seins, der durch Vorstellungsbildung bei der Lektüre literarischer Texte sowie durch die Verbindung des Eigenen mit dem Fremden erzeugt wird.²⁰² Darauf basierend sieht er die Möglichkeit durch Szenische Interpretation einen Vorgang auszulösen, in welchem SchülerInnen aufgrund in dem literarischen Text enthaltener „Lebensentwürfe, Handlungsmuster und Szenen“²⁰³ eigene, individuelle und persönliche Erfahrungen, „Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster“²⁰⁴ erleben können. Den zugrundeliegenden literarischen Text sieht er als „Partitur“²⁰⁵, als Material, mit dem gespielt und experimentiert werden kann, wodurch das Einfühlen in die Figuren und deren Handlungen ermöglicht wird.²⁰⁶ Lernen sei hier nicht dasselbe wie die auf ein Ziel oder auf einen bestimmten Inhalt bezogenen Tätigkeiten. Daher dürfe von diesen abweichendes Verhalten nicht als störend gewertet werden. Anderenfalls

¹⁹⁵ Vgl. Ebd.: S. 92f.

¹⁹⁶ Vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 92ff.

¹⁹⁷ Vgl. Klinge, Reinhold: Szenisches Interpretieren. In: Der Deutschunterricht, Heft 4. 1980. S. 87-97. Hier: S. 87f.

¹⁹⁸ Vgl. Ebd.: S. 87f.

¹⁹⁹ Scheller, Ingo.: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor 1998. S. 159.

²⁰⁰ Vgl. Ebd.: S. 159.

²⁰¹ Vgl. Ebd.: S. 19f.

²⁰² Vgl. Scheller, I.: Szenische Interpretation. S. 22.

²⁰³ Ebd.: S. 22.

²⁰⁴ Ebd.: S. 22.

²⁰⁵ Ebd.: S. 22.

²⁰⁶ Vgl. Ebd.: S. 23.

drohe die individuelle Komponente der Rezipienten in Bezug auf ihre Gedankenspiele und Emotionen verloren zu gehen. Der literarische Text fungiert dabei als Referenzpunkt der bei der szenischen Umsetzung vor sich gehenden Interpretation.²⁰⁷ Durch die Einbindung der individuellen Erfahrungen und Gefühle der Rezipienten, durch die handelnde Darstellung und Visualisierung ihrer Deutungen, durch die Rückbezogenheit auf den literarischen Text sowie auf den Deutschunterricht, in dem eine weitere Behandlung der Szenischen Interpretationen erfolgen kann, ist Schellers Verfahren mit Paule als „textbezogen, erfahrungsbezogen, handlungsbezogen, produktionsbezogen sowie subjekt- und gruppenbezogen“²⁰⁸ zu bezeichnen.

Die einzelnen Arbeitsweisen der Szenischen Interpretation müssen den Rezipienten erlauben, sich der Reihe nach sichtbar genaue Vorstellungen über die Handlungen der im Text vorkommenden Personen zu bilden, diese in szenisches Spiel zu übertragen und anschließend in die Reflexion der Umsetzung zu gehen. Scheller gibt das Bauen von Standbildern als Beispiel für die Visualisierung von Erfahrungen an, die Rezipienten während des Lesens machen.²⁰⁹ Ein Einblick in die Charaktereigenschaften der Figuren und ihre Handlungsmotive könne durch eine Analyse des sozialen und geschichtlichen Kontextes gegeben werden, um zu verhindern, dass Rezipienten vorhandene Leerstellen aus einem persönlichen Blickwinkel füllen. Dies könne beispielsweise mit dem Verfassen von Rollenmonologen und deren szenischer Umsetzung oder durch Phantasiereisen, bei welchen der Tagesablauf der Figuren imaginativ durchlebt wird, gelingen.²¹⁰ Das konkrete Hineinversetzen in Szenen aus dem Text kann mittels Erprobung verschiedener Arten des Einsatzes der Stimme und der Betonung erreicht werden, immer in Beziehung zu dem wechselnden psychischen und physischen Betragen der Figuren im Laufe der Handlung. Der Bezug zu dem der Szenischen Interpretation zugrundeliegenden literarischen Text ist dabei stets zu wahren, da dieser die Art der Interpretation und die methodischen Vorgehensweisen bestimmt.²¹¹

Albrecht Schau unterstreicht ebenfalls das Potenzial des szenischen Interpretierens für ein analytisches Textverständnis.²¹² Er entwirft sechs Ebenen, die die Beziehung zwischen dem

²⁰⁷ Vgl. Ebd.: S. 23.

²⁰⁸ Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 94.

²⁰⁹ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 59f.

²¹⁰ Vgl. Ebd.: S. 39f., S. 51f.

²¹¹ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 92f. Außerdem vgl. Paule, G.: Kultur des Zuschauens. S. 94.

²¹² Vgl. Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett 1996. S. 24.

„kognitiven Verstehen von Literatur“²¹³ und dem „ganzheitlichen Verstehen“²¹⁴, welches durch Verfahren des szenischen Interpretierens herbeigeführt wird, verdeutlichen.

Im Gegensatz zu Scheller und Klinge basieren seine Überlegungen auf der Annahme der Kulturhistorischen Schule, dass der Mensch ein „Tätigkeitssubjekt“²¹⁵ ist, welches sich ganzheitlich bildet, indem es sich die Welt durch Tun aneignet. Als Tätigkeitskomplexe versteht er das Ergebnis von verschiedenartigen Tätigkeiten, wie zum Beispiel die „mimisch-gestische Gestaltung“²¹⁶. Szenisches Interpretieren, das vor oder nach der Interpretation stattfinden kann, kommt in einem handlungsorientierten Unterricht zum Einsatz, in dem die genussvolle Aneignung und ein kritisches Verständnis von Literatur im Mittelpunkt stehen.²¹⁷ Der Vorgang des Szenischen Interpretierens bei Schau beginnt mit einer Diagnose des Textes, nach der eine Transformation in dargestellte Szenen erfolgt, die verschiedene Tätigkeiten verlangt.²¹⁸

5.3.1. Standbilder bauen

Zentral für szenische Verfahren ist Ingo Scheller, welcher das Bauen von Standbildern als von den Rezipienten eines literarischen Textes geformte „bildliche Darstellungen von sozialen Situationen, Personen, Konstellationen, Beziehungsstrukturen oder Begriffen“²¹⁹ bezeichnet. Durch das Bauen von Standbildern als Verfahren des szenischen Spiels kann die Fixierung, Darstellung oder Deutung von Imaginationen zu bestimmten Szenen oder Situationen aus dem gelesenen Text erreicht werden. Außerdem kann mit dieser Methode eine Unterbrechung der Handlung ausgelöst und dieser Moment detaillierter untersucht werden. Auch Beziehungen zwischen den im Text handelnden Personen können durch Standbilder visualisiert werden. Die Interpretation der gezeigten Szenen und handelnden Personen erfolgt größtenteils durch die Bedeutungen, die dem bildlich Dargestellten zugeschrieben werden.²²⁰ Standbilder können auf Anweisung des Spielleiters oder der Spielleiterin als Unterbrechung von Handlungsverläufen entstehen, wobei die Spielenden ihre Haltung einfrieren und in ihrer eingenommenen Position verharren. Die Deutung kann entweder aus der Sicht der Spielenden oder aus der der Beobachtenden geschehen. Eine andere Art des Bauens von Standbildern

²¹³ Ebd.: S. 24.

²¹⁴ Ebd.: S. 24.

²¹⁵ Ebd.: S. 23.

²¹⁶ Ebd.: S. 23.

²¹⁷ Vgl. Ebd.: S. 23f.

²¹⁸ Vgl. Ebd.: S. 22ff.

²¹⁹ Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 59.

²²⁰ Vgl. Ebd.: S. 59.

kann erfolgen, indem die Spielenden Haltungen zu bestimmten Gefühlen oder Situationen einnehmen und in diesen erstarren. Auch bei dieser Variante können die Spielenden selbst ihr Gezeigtes erklären oder außenstehende Beobachter ihre Einschätzung zu dem Gezeigten geben. Durch das Nachahmen der dargestellten Haltungen durch die Beobachter können die Haltungen gespiegelt werden, um diese nachvollziehen zu können. Situationsbezogene Standbilder können entstehen, wenn die TeilnehmerInnen eine bestimmte Szene oder eine Situation aus dem Text in einem Bild verkörpern.²²¹

Beim Bauen von Standbildern wird nicht gesprochen, sondern ausschließlich Gestik und Mimik dazu verwendet, den betroffenen Ausschnitt einer Szene, eine Beziehung zwischen Personen oder Gefühle einer Person in einer gewissen Situation zu visualisieren. Bei Scheller gibt es einen oder eine HauptspielerIn, der oder die die Haltung formt.²²² In den theaterpädagogischen Workshops, die im Rahmen dieser Arbeit empirisch untersucht werden, bauen die TeilnehmerInnen die Standbilder selbst, in dem Sinne, dass jeder oder jede SchülerIn selbst eine Haltung einnimmt und Mimik und Gestik an diese anpasst.

5.3.2. Statuen bauen

Augusto Boal versteht unter Statuen Skulpturen oder Denkmäler, welche den einer Beziehung, Haltung oder Szene zugrunde liegenden Gestus zum Ausdruck bringen.²²³ Durch sie können Verallgemeinerungen, Abstraktionen sowie bildliche Ausdrücke geschaffen werden. Vor allem die Gegensätze, die Beziehungen wie Distanz oder Nähe, Ab- oder Zuwendung, Liebe oder Hass beschreiben, können durch Statuen visualisiert werden.²²⁴ Bei Scheller baut ein oder eine TeilnehmerIn zuerst die Statue, indem sie ihre Kollegen und Kolleginnen nach eigenen Vorstellungen in Position bringt. Sobald er oder sie damit fertig ist, tritt er oder sie zurück und erklärt den Beobachtern die Darstellung. Diese dürfen Kritik äußern und Verbesserungsvorschläge unterbreiten, die begründet und sofort umgesetzt werden. Das Statuen-Bauen ist beendet, sobald die Mehrheit der TeilnehmerInnen mit dem Ergebnis zufrieden ist. Anschließend können weitere Analysen in Bezug auf die gebaute Statue folgen, wie zum Beispiel die Ergründung der Einstellungen der SchülerInnen zu dem mit der Statue dargestellten Thema. Dazu zeigen alle Beteiligten durch das Einnehmen einer Haltung, wie sie zu dem Dargestellten stehen. Außerdem können die Haltungen der Personen, die die Statue

²²¹ Vgl. Ebd.: S. 59ff.

²²² Vgl. Ebd.: S. 64.

²²³ Vgl. Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2016. S. 71ff.

²²⁴ Vgl. Ebd.: S. 71ff. Außerdem vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 68f.

gebaut haben, verändert werden. Dafür wird zuerst aus der eingenommenen Haltung heraus beschrieben, was gefühlt wird, bevor mit langsamen Bewegungen die Haltung geändert wird.²²⁵

5.3.3. Rollenmonolog

Ein weiteres Verfahren des szenischen Spiels ist das Verfassen von Rollenmonologen. Gleich einem Selbstgespräch unterstützt dies den Prozess des Überlegens und Nachdenkens, Planens und Reflektierens.²²⁶ Rollenmonologe sind Selbstgespräche, die aus der Sicht einer bestimmten Person aus einem literarischen Text heraus geführt, und eventuell anderen präsentiert werden. Dies hilft den Rezipienten, sich in die handelnden Personen einzufühlen, indem sie aus der Rolle heraus zum Beispiel die Emotionen, Wünsche, Pläne, Reflexionen zu etwas Erlebtem benennen.²²⁷ Bei Scheller findet der Rollenmonolog ausschließlich mündlich statt.²²⁸ Der Team-Monolog von Lorenz Hippe lässt jedoch auch die schriftliche Fixierung des in einer Gruppe entstehenden Monologs einer Figur aus dem Theaterstück zu.²²⁹ In einer Kleingruppe stellen sich die TeilnehmerInnen im Kreis auf, um einen Monolog einer Figur in einer ausgewählten Situation oder Szene zu improvisieren. Jeweils einzeln treten die SpielerInnen vor, sprechen einen Satz und treten wieder zurück, um jemand anderem zu ermöglichen, den Text dort fortzusetzen, wo er oder sie aufgehört hat. Der Text kann dabei auch in Form eines Protokolls aufgeschrieben werden.²³⁰

²²⁵ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 69.

²²⁶ Vgl. Ebd.: S. 68

²²⁷ Vgl. Ebd.: S. 68

²²⁸ Vgl. Ebd.: S. 68

²²⁹ Vgl. Hippe, Lorenz: Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim: Deutscher Theaterverlag 2011. S. 91.

²³⁰ Vgl. Ebd.: S. 91.

6. Forschungsteil

Nach dem Einblick in die theater- und dramendidaktischen Konzepte wird nun die empirische Forschung durchgeführt. Nach der Darlegung des Forschungsdesigns wird das gesammelte Material ausgewertet, analysiert und das Ergebnis in Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert.

6.1. Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Definitionsansätze zur Rezeptionskompetenz wird mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung und des systematisierenden Experteninterviews, dem ein ausdifferenzierter Leitfaden zugrunde gelegt wird, das Potenzial theaterpädagogischer Workshops für Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz empirisch untersucht. Die Forschung hält sich an die induktive Vorgehensweise, wodurch die Validität der Forschung sichergestellt ist.

6.1.1. Teilnehmende Beobachtung

Bei der vorliegenden empirischen Forschung ist die Wahl auf die teilnehmende Beobachtung gefallen. Diese Form des wissenschaftlichen Beobachtens zeichnet sich durch die Partizipation der oder des Forschenden an der zu beobachtenden Situation aus.²³¹ Die im Zuge der vorliegenden Arbeit verwendete Methode der teilnehmenden Beobachtung ist eine Feldbeobachtung, da die SchülerInnen und die Theaterpädagogin während eines theaterpädagogischen Workshops in ihrem „natürlichen sozialen Umfeld“²³² beobachtet werden. Es handelt sich dabei um eine „passive Beobachtung“²³³, da die Beobachterin nicht an dem zu beobachtenden Geschehen teilnimmt und nicht mit den Beobachteten in Interaktion tritt. Jedoch ist die Beobachterin im Raum ständig für alle Beteiligten sichtbar.²³⁴ In ihrer Funktionsweise ist die vorliegende teilnehmende Beobachtung eine Mischform aus „verdeckte[r]“²³⁵ und „offene[r] Beobachtung“²³⁶, da die Beobachtungssituation für die SchülerInnen, die an dem theaterpädagogischen Workshop teilnehmen, in dem Sinne transparent ist, dass sie zwar wissen, dass sie beobachtet werden, über das Ziel der Beobachtung aber nicht informiert worden sind. Es handelt sich eher um eine „strukturierte

²³¹ Schwinghammer, Ylva: Teilnehmende Beobachtung. In: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018 (= Empirische Forschung in der Deutschdidaktik 2). S. 165-177. Hier: S. 165.

²³² Ebd.: S. 165.

²³³ Ebd.: S. 165.

²³⁴ Vgl. Ebd.: S. 165.

²³⁵ Ebd.: S. 166.

²³⁶ Ebd.: S. 166.

Beobachtung“²³⁷, da dieser, im Vorhinein erstellte, zu beobachtende Aspekte in Form von Fragestellungen zugrunde liegen. Da bei dieser teilnehmenden Beobachtung keine technischen Hilfsmittel verwendet werden und „ausschließlich die Wahrnehmung des menschlichen Beobachtenden als Forschungsgrundlage dient“²³⁸, kann hier von „unvermittelter Beobachtung“²³⁹ gesprochen werden.

Während der teilnehmenden Beobachtung bei theaterpädagogischen Workshops mit SchülerInnen zur Vorbereitung von Theateraufführungen werden Notizen zu den durchgeführten theaterpädagogischen Übungen gemacht. Das eigentliche Beobachtungsprotokoll wird im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung verfasst.

Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei dieser werden an dem Material, an den Beobachtungsprotokollen, zunächst inhaltliche Aspekte identifiziert und anschließend konzeptualisiert. Dies geschieht durch das Erstellen eines Kategoriensystems. Die verschiedenen, im Theorieteil dargelegten, von Fachdidaktikern angeführten Aspekte der literarischen Rezeptionskompetenz, der medienspezifischen Rezeptionskompetenz für die Rezeption von Theateraufführungen und der intermedialen Kompetenz für den Vergleich von Texten, die eine mediale Transformation durchlaufen haben und in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen vorliegen, werden als Ober- und Unterkategorien des Kategoriensystems festgelegt, definiert und mit einer Kodierregel ausgedrückt. Dabei werden die Unterkategorien in Beziehung zu den Oberkategorien gesetzt. Anschließend werden den Kategorien jeweils repräsentative Stellen aus den Beobachtungsprotokollen als Ankerbeispiele zugeordnet. Abschließend erfolgt die Datenauswertung, die Ergebnisdarstellung und die Interpretation in Bezug auf die Forschungsfrage.

6.1.2. Experteninterviews

Die Wahl der Methode ist neben der teilnehmenden Beobachtung auf das systematisierende Experteninterview gefallen, da bei diesem „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“²⁴⁰ der ExpertInnen im Mittelpunkt steht. Außerdem ermöglicht diese Form des Interviews den systematischen und

²³⁷ Ebd.: S. 166.

²³⁸ Ebd.: S. 166.

²³⁹ Ebd.: S. 166.

²⁴⁰ Vgl. Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer 2002. S. 37.

lückenlosen Gewinn von Information.²⁴¹ Für die Durchführung der Experteninterviews wird ein ausdifferenzierter Leitfaden erstellt, der eine thematische Vergleichbarkeit der erhobenen Daten bewirken soll. Als ExpertInnen für die systematisierenden Experteninterviews werden Deutschlehrpersonen herangezogen, die mit ihren SchülerInnen zur Vorbereitung von Theateraufführungen an vom Jugendtheater *Next Liberty* angebotenen theaterpädagogischen Workshops teilnehmen. Nach den teilnehmenden Beobachtungen werden die Interviews mit den Deutschlehrpersonen durchgeführt und aufgezeichnet.

Die Transkription erfolgt nach der Durchführung der Experteninterviews. Anschließend werden diese nach der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei erfolgt an dem Material, an den Transkriptionen der Interviews, zunächst die Identifizierung und Konzeptualisierung bestimmter, inhaltlicher Aspekte und die anschließende systematische Beschreibung der transkribierten Interviews. Dafür wird das bereits erstellte Kategoriensystem verwendet und um die verschiedenen Themen und Fragestellungen aus den Interviewleitfäden erweitert, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. In einem weiteren Schritt erfolgt die Zuordnung der Textstellen aus den Transkriptionen zu den entsprechenden Kategorien.

Die Experteninterviews mit Lehrpersonen sollen zunächst klären, welche Vorbereitungen sie im Deutschunterricht für die Inanspruchnahme theaterpädagogischer Angebote schaffen. Außerdem soll durch die Experteninterviews mit den Deutschlehrkräften ermittelt werden, inwiefern diese die theaterpädagogischen Angebote in die weitere Unterrichtsgestaltung einfließen lassen. Bei diesem Aspekt ist von speziellem Interesse, inwiefern die Reflexion und Weiterverarbeitung der theaterpädagogischen Angebote im Unterricht erfolgt oder ob diese als singuläre Ergebnisse bestehen bleiben. Aus all den genannten Fragen soll anschließend abgeleitet werden, welche Aspekte der verschiedenen Rezeptionskompetenzen durch die Arbeit der Deutschlehrpersonen im Unterricht vermittelt und gefördert werden.

6.2. Datenverarbeitung und -auswertung

Ausgehend von den verschiedenen, in der Fachliteratur vorhandenen und im Theorieteil dargestellten Definitionsansätzen von literarischer Rezeptionskompetenz, medienpezifischer Rezeptionskompetenz für die Rezeption von Theateraufführungen sowie intermedialer Kompetenz bei der Rezeption eines literarischen Werks in gedruckter Form und in Form einer Theateraufführung, wird im Folgenden ein Kategoriensystem erstellt. Die einzelnen

²⁴¹ Vgl. Ebd.: S. 37.

Kategorien decken die verschiedenen Aspekte der erwähnten Rezeptionskompetenzen ab und sollen damit einerseits als Unterstützung dienen, aus den teilnehmenden Beobachtungen der theaterpädagogischen Workshops die darin vorhandenen Wege der Förderung der literarischen und der medienspezifischen Rezeptionskompetenz sowie der intermedialen Kompetenz zu eruieren. Andererseits hat dieses System die Funktion, jene Aussagen der Lehrpersonen, die sich auf die Thematisierung der in dem theaterpädagogischen Angebot behandelten Aspekte der genannten Rezeptionskompetenzen im Deutschunterricht beziehen, zu kategorisieren. Außerdem werden jene Aussagen der interviewten Theaterpädagogin den entsprechenden Kategorien zugeordnet, die Angaben über Zielsetzungen von bestimmten theaterpädagogischen Übungen enthalten.

Das Kategoriensystem besteht aus 10 Kategorien, wovon einige Unterkategorien besitzen. Die Kategorien 1 bis 6 beinhalten Aspekte der literarischen Rezeptionskompetenz, die Kategorien 7 bis 9 thematisieren Aspekte der medienspezifischen Rezeptionskompetenz von Theateraufführungen und die Kategorie 10 inkludiert einen Bestandteil der intermedialen Kompetenz. Im Folgenden werden die Kategorien definiert und mit den entsprechenden Stellen aus den Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen sowie aus den Transkriptionen der Experteninterviews gefüllt.

6.2.1. Interpretationshandlungen

Die erste Kategorie ist mit der Bezeichnung *Interpretationshandlungen* versehen und beinhaltet vier Unterkategorien: das expressive Interpretieren, das behauptende Interpretieren, das erklärende Interpretieren und das erörternde Interpretieren.²⁴² Nach Zabka kann literarische Rezeptionskompetenz durch die Vermittlung von Interpretationskompetenz erworben werden, die in den vier genannten Formen des Interpretierens in Erscheinung tritt.²⁴³ Unter expressivem Interpretieren wird die handelnd-produktive oder verbale Darstellung von imaginativen Vorstellungen zu einem rezipierten Text verstanden.²⁴⁴ Mit behauptendem Interpretieren ist die objektive, zutreffende Deutung des rezipierten Textes gemeint.²⁴⁵ Erklärendes Interpretieren stellt die Thematisierung und Erklärung eines speziellen Interpretationsansatzes dar.²⁴⁶ Erörterndes Interpretieren zielt auf die reflektierende Haltung des Subjekts in Bezug auf die Mehrdeutigkeit von ästhetischer

²⁴² Vgl. Zabka, T.: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. S. 18f.

²⁴³ Vgl. Ebd.: S. 18f.

²⁴⁴ Vgl. Ebd.: S. 21.

²⁴⁵ Vgl. Ebd.: S. 21ff.

²⁴⁶ Vgl. Ebd.: S. 26ff.

Sprache.²⁴⁷ In der Kategorie *Interpretationshandlungen* sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte, die den SchülerInnen eine oder mehrere Arten von Interpretationshandlungen in Bezug auf den rezipierten Text aufzeigen, bzw. beobachtete Situationen, in denen die SchülerInnen selbst Interpretationshandlungen ausüben, zu finden.

Ein Ankerbeispiel für die Unterkategorie *expressives Interpretieren* ist die folgende Stelle aus den teilnehmenden Beobachtungen der Workshops zu „Der Schüler Gerber“: Drei Gruppen werden gebildet und jede bekommt denselben Textauszug aus der Dramatisierung. Eine Gruppe soll die Szene anhand eines Textauszugs aus der Dramatisierung proben.²⁴⁸ Diese theaterpädagogische Übung ermöglicht den TeilnehmerInnen handelnd-produktiv und verbal ihre imaginativen Vorstellungen zu dem lesend rezipierten Textausschnitt aus der Dramatisierung auszudrücken, darzustellen und sichtbar zu machen. Ein Ankerbeispiel für die Unterkategorie *behauptendes Interpretieren* ist die von der Theaterpädagogin geleitete Nachbesprechung einer theaterpädagogischen Übung zur szenischen Präsentation eines Textausschnittes aus der Dramatisierung, in der sie die zusehende Gruppe fragt, was in dem vorgeführten Textausschnitt passiert sei. Ein Ankerbeispiel für die Unterkategorie *erklärendes Interpretieren* ist die Erklärung der Theaterpädagogin, die Inszenierung spiele in den 1970er Jahren, was die SchülerInnen an den Kostümen erkennen würden. Aber es gebe auch kleine Anspielungen auf die heutige Zeit, wie zum Beispiel ein Handy, weil das Thema heute immer noch aktuell sei, wie zum Beispiel Trumps Ausdruck der „Fake news“ (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). In den theaterpädagogischen Workshops zu „Der Schüler Gerber“ konnte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung eine theaterpädagogische Übung verfolgt werden, bei der, wie oben beschrieben, die SchülerInnen eine Personenbeschreibung einer Figur aus dem Theaterstück durchlesen und die beschriebene Person anschließend mit eigenen Worten charakterisieren (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die SchülerInnen beschreiben verbal, wie sie die Person in dem gelesenen Text wahrnehmen und welche Eigenschaften sie hat. Ihre imaginativen Vorstellungen, die die TeilnehmerInnen in dem Moment der Rezeption des literarischen Textes entwickeln, werden verbal zum Ausdruck gebracht, wodurch ihre Interpretationen den anderen SchülerInnen zugänglich werden. Bei dem Prozess des expressiven Interpretierens werden die, sich möglicherweise nicht zur Gänze

²⁴⁷ Vgl. Ebd.: S. 30.

²⁴⁸ Vgl. Tabelle 2 Workshop Schüler Gerber_28.03.2019 und Tabelle 3 Workshop Schüler Gerber_29.03.2019. Im Folgenden im Fließtext zitiert als: (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019).

deckenden, imaginativen Vorstellungen über den Charakter einer Figur aus dem gelesenen Text verbal ausgedrückt.

Auch Scheller betont die Bedeutung von Vorstellungsübungen für die Entwicklung von sinnlich konkreten Vorstellungen bei den Rezipienten.²⁴⁹ Er sieht sie einerseits als Voraussetzung für ein bewusst getätigtes Verhalten in Situationen mit anderen Menschen, andererseits für eine erfolgreiche Verarbeitung von Erlebtem und für die Entstehung von Erfahrungen. Um sozial handeln zu können, müsse die Fähigkeit zur Einfühlung in andere Menschen entwickelt worden sein.²⁵⁰ Bei Übungen, die in Gedanken Vorstellungen zu bestimmten Personen oder Ereignissen hervorrufen, wird sinnliches Material aus verschiedenen Erfahrungen und Erlebnissen des Teilnehmers oder der Teilnehmerin verbunden.²⁵¹

Beim beobachteten szenischen Schreiben in den Workshops zu „Der Schüler Gerber“, bei dem ein Dialog zwischen der Hauptfigur und ihrer Mutter oder ihrem Vater in der Szene, in der sie mit einem schlechten Zeugnis nach Hause kommt, ein Liebesbrief von der Hauptfigur an ein Mädchen und ein innerer Monolog zur Auswahl standen, der im Team zu einer vorgegebenen Szene aus dem Theaterstück verfasst werden sollte (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, eigene Vorstellungen von dem Gelesenen zu entwickeln und ihre Interpretation einer vorgegebenen Szene schriftlich auszudrücken. Die Textausschnitte, die als Angabe für das szenische Schreiben in den theaterpädagogischen Workshops dienen, stammen aus der Dramatisierung (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die Möglichkeit, den Brief entweder in der Sprache damaligen oder der heutigen Zeit weiterzuschreiben (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), lässt den SchülerInnen Interpretationsfreiheit. Dieselbe wird den SchülerInnen auch bei den szenischen Darstellungen des beim szenischen Schreiben produzierten Materials (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) gegeben. Expressives Interpretieren wird dabei durch den Vergleich der verschiedenen Versionen des Gezeigten in Bezug auf die Figurendarstellung ermöglicht. Die Möglichkeit zur Ausbildung dieser kommunikativ-pragmatischen Funktion des Interpretierens nach Zabka²⁵² ist außerdem in jener theaterpädagogischen Übung der Workshops zu „Der Schüler Gerber“ zu beobachten, in der die TeilnehmerInnen einerseits szenisch darstellen, was vor einer bestimmten Szene aus dem

²⁴⁹ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 39.

²⁵⁰ Vgl. Ebd.: S. 39.

²⁵¹ Vgl. Ebd.: S. 39.

²⁵² Vgl. Zabka, T.: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. S. 21.

Theaterstück passiert sein könnte und andererseits die Originalszene so umändern, dass die Hauptfigur von ihren MitschülerInnen Unterstützung erfährt (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Bei diesen Aufgabenstellungen müssen die TeilnehmerInnen ihre imaginativen Vorstellungen zu dem Textausschnitt zunächst verbal äußern, damit in der Gruppe jedes Mitglied über jede Vorstellung Bescheid weiß. Anschließend sollten sich die Gruppenmitglieder auf eine Variante der Vorstellung einigen und diese handelnd-produktiv, szenisch, darstellen.

In den beobachteten Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ wird die Entwicklung der Fähigkeit zu expressiven Interpretationshandlungen in der theaterpädagogischen Übung zum chorischen Sprechen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) möglich gemacht. Indem die SchülerInnen Textauszüge aus der Dramatisierung sprachlich gestalten, werden sie mit den verschiedenen Möglichkeiten zur Ausdrucksweise eines Textes konfrontiert. Durch eigenes Ausprobieren der unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten der Stimme erfahren sie, wie Vorstellungen oder Interpretationen eines gelesenen Textes verbal zum Ausdruck gebracht werden können.

Wenn im Zuge der teilnehmenden Beobachtung der Workshops auf jene Aspekte geachtet wird, die den SchülerInnen die Chance bieten, behauptende Interpretationshandlungen zu tätigen, die, Zabka folgend, auf die objektive, zutreffende Deutung des rezipierten Textes zielen²⁵³, ist im Workshop zu „Der Schüler Gerber“ jene theaterpädagogische Übung zu nennen, in der die TeilnehmerInnen einen Textauszug aus der Dramatisierung erhalten, diesen proben und szenisch umsetzen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Da die Aufgabe ist, eine Originalszene zu proben, müssen die SchülerInnen den Text in der vom Autor bzw. vom Verfasser der Dramatisierung getätigten Interpretation umsetzen. Geht man allerdings davon aus, dass die SchülerInnen, die im theaterpädagogischen Workshop selbst eine Szene aus dem Theaterstück proben und vorführen, dann die Inszenierung sehen, wird durch dieses Vorgehen eher die Fähigkeit zum erklärenden Interpretieren nach Zabka geschult, da die SchülerInnen durch einen eventuell unbewusst stattfinden Vergleich von ihrer Interpretation der Szene und jener des Regisseurs das Spezielle eines bestimmten Interpretationsansatzes herausheben und erklären können.²⁵⁴

²⁵³ Vgl. Ebd.: S. 21ff.

²⁵⁴ Vgl. Ebd.: S. 26ff.

Während der beobachteten Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ ist in der Übung, in der die SchülerInnen Textausschnitte aus der Dramatisierung mit chorischem Sprechen präsentieren und anschließend inhaltlich über das Gezeigte sprechen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019), eine Möglichkeit für die Herausbildung der Fähigkeit zu behauptenden Interpretationshandlungen zu erkennen, denn die TeilnehmerInnen thematisieren in der beschriebenen Übung die Fakten und Ereignisse der gezeigten Szene. Dadurch ist der Vorgang einer objektiven, zutreffenden Deutung des Textausschnittes gegeben, eine behauptende Interpretationshandlung wurde vollzogen.

Indem die SchülerInnen im Zuge des Workshops zu „Der Schüler Gerber“ zunächst Standbilder zu verschiedenen Gefühlen bauen und anschließend erfahren, dass die Hauptfigur genau diese Gefühle im Laufe der Handlung durchlebt und sich in drei bestimmten Kosmen bewegt (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), lernen sie das Spezielle an einem bestimmten Interpretationsansatz kennen, nämlich das Spezielle an der Interpretation des Regisseurs, der in seiner Inszenierung auf die Thematisierung der genannten Aspekte Wert legt. Scheller begründet das szenische Erkunden von Emotionen durch Standbilder mit dem Aspekt der Sensibilisierung für die Sprache der Gefühle.²⁵⁵ Menschen zeigen in verschiedenen Situationen unterschiedliche Emotionen, wie Liebe, Trauer, Wut, Überraschung und andere mehr. Da Gefühle abhängig vom jeweiligen Individuum, von dem Geschlecht, von der Kultur oder von der Schicht sein und außerdem in Vergessenheit geraten können, ist es seiner Ansicht nach wichtig, verschiedene Emotionen, eben beispielsweise durch szenische Verfahren, zu erkunden.²⁵⁶ Auch in der theaterpädagogischen Übung, bei der die TeilnehmerInnen eine Originalszene anhand eines Textauszugs aus der Dramatisierung proben und vorspielen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) und auf diese Art ihre eigene Interpretation des Textes zum Ausdruck bringen, besteht die Chance, dass die Fähigkeit zum erklärenden Interpretieren ausgebildet wird. Denn nach der Rezeption des Theaterstücks kann ein Vergleich zwischen der eigenen Interpretation der Szene, die die SchülerInnen selbst im Rahmen des Workshops gezeigt haben, und jener des Regisseurs und der Schauspieler in der Inszenierung erfolgen und damit das Spezielle des auf der Bühne gesehenen Interpretationsansatzes herausgehoben und erklärt werden. Die Theaterpädagogin sagt im

²⁵⁵ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 105.

²⁵⁶ Vgl. Ebd.: S. 105.

Experteninterview in Bezug auf die Aufgabenstellungen zum szenischen Schreiben: „Die Aufgaben sind so gestellt, dass sie dann einen Wiedererkennungswert haben in der Inszenierung. Aha, genau das ist der Brief und bei uns war der Brief [...], ist das so oder so weitergegangen“ (Z. 508-510). Sie betont das Potenzial dieser theaterpädagogischen Übung für das Ziehen eines Vergleichs zwischen der eigenen Interpretation einer Szene und jener des Regieteam in der Inszenierung.

In den Experteninterviews gibt die Lehrperson in Interview 5 an, dass sie in den theaterpädagogischen Workshops die Chance sehe, „[...] zu hinterfragen, warum das vielleicht so inszeniert wurde oder welche Möglichkeiten es sonst noch gegeben hätte, das darzustellen“ (Z. 410-412). Außerdem betont sie, dass sie in der Nachbereitung im Unterricht die SchülerInnen auf die Unterschiede, die sie zwischen ihren eigenen szenischen Interpretationen und jenen der SchauspielerInnen auf der Bühne bemerkt haben, anspricht und eventuelle Gemeinsamkeiten thematisiert: „[V]on den Szenen, die sie auch [...] vortragen haben müssen, was ihnen da aufgefallen ist, ob es da Unterschiede erkannt haben, wie das dann auch (Anmerkung von Julia Redl: auf der Bühne) dargestellt wurde“ (Z. 433-435).

In den Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ wird der Erwerb der Fähigkeit zum erklärenden Interpretieren nach Zabka²⁵⁷ einerseits, wie oben bereits erwähnt, dadurch ermöglicht, dass die theaterpädagogische Übung zur szenischen Umsetzung einer Szene aus dem Stück (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) als Grundlage für eine, an die Rezeption der Theateraufführung anschließende Reflexion über die möglicherweise verschiedenen Interpretationen ein- und derselben Szene dient. Andererseits werden die SchülerInnen durch das Betrachten und Besprechen des Organigramms mit allen in der Inszenierung vorkommenden Figuren, die von sechs Personen gespielt werden (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019), dahingehend geschult, auf das Spezielle eines bestimmten Interpretationsansatzes, in dem Fall auf die spezielle Figurendarstellung des Regisseurs, zu achten, dieses herauszuheben und zu erklären. Dazu können auch die Erklärungen der Theaterpädagogin zu bestimmten Requisiten oder Kostümen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019), die die SchülerInnen in der Inszenierung sehen, beitragen. Wie zum Beispiel die Erläuterungen der Theaterpädagogin zu dem als Requisit verwendeten Handy, obwohl die Inszenierung in den 1970er Jahren spielt (Vgl. Tab.

²⁵⁷ Vgl. Zabka, T.: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. S. 26ff.

1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Denn eine Inszenierung stellt die spezielle Lesart des Regieteam von einem Text dar, die die Rezipienten als eine von vielen möglichen Interpretationen erleben und bei der sie das Spezielle herausheben und erklären können. Ähnlich passiert der Erwerbsweg der Fähigkeit zum erklärenden Interpretieren bei jener Übung in den Workshops, bei der die SchülerInnen Textstellen vorlesen, die die TheaterpädagogInnen auf Basis der Erzählung erstellt haben, wobei aus der Sicht aller in der Inszenierung mitspielenden Personen etwas aus dem Leben der Hauptfigur erzählt wird (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Auch hier erfahren die Rezipienten, was das Spezielle des Interpretationsansatzes des Regieteam ist, woraus die Frage nach dem Warum und deren Beantwortung resultieren kann. Für den Fall, dass die SchülerInnen vor der Inanspruchnahme des theaterpädagogischen Workshops den Primärtext im Deutschunterricht rezipiert haben, besteht außerdem die Möglichkeit des Vergleichs zwischen der vom Autor des Werks gewollten Figurenkonstellation und jener, für die sich der Verfasser der Dramatisierung entschieden hat. Dadurch können die Rezipienten wiederum das Spezielle der verschiedenen Interpretationsansätze bemerken und versuchen, dieses zu begründen. Die Theaterpädagogin geht im Interview auf die Nachbesprechungen im Anschluss an die Theatervorstellungen ein: „[O]ft haben wir Schulen, die dann noch Zeit haben für eine Nachbesprechung, da laden wir dann Schauspieler dazu ein und jeder kann seine Perspektive noch einmal schildern“ (Z. 546-548). In dieser Konstellation ist die Möglichkeit für den Erwerb von einer erklärenden Interpretationsweise eindeutig zu bemerken, da, laut Theaterpädagogin, „die Ausgangslage [...] überall die gleiche [sei]“ (Z. 552-553), es aber Unterschiede in Bezug auf die Interpretation der Beteiligten gebe: „Wie sieht das ein 14-Jähriger, ein 17-Jähriger, wie sieht das der Regisseur, wie setzen es die Schauspieler um. In Wahrheit ist das ja auch ein gemeinsamer Prozess bis zu einer Premiere, weil jeder seine Interpretationen noch einmal mitbringt“ (Z. 553-555).

6.2.2. Literarisches Lesen

Die Kategorie *Literarisches Lesen* hat drei Unterkategorien, die detaillierter ausdrücken, aus welchen Bestandteilen sich Literarisches Lesen zusammensetzt. Kämper-van den Boogaart und Pieper haben im Zuge eines Definitionsversuchs von literarischer Rezeptionskompetenz auf die Bedeutung von literarischem Lesen hingewiesen.²⁵⁸ Dieses bestehe unter anderem aus dem Wissen über die Regeln der Poetizität sowie aus dem Bereit-Sein, diese auch zu

²⁵⁸ Vgl. Kämper-van den Boogaart, M./ Pieper, I.: Literarisches Lesen. S. 46.

verfolgen.²⁵⁹ Daher dient die erste Unterkategorie mit der Bezeichnung *Wissen über die Regeln der Poetizität* dazu, das Wissen und das Erkennen von jenen Mitteln in einem Text, die diesem Poetizität verleihen, zu konkretisieren. Zu den Mitteln der Poetizität zählen der Klang, die Bildlichkeit, die Metaphorik, literarische Stilmittel, der Satzbau und die Erzähltechnik.²⁶⁰ Als Ankerbeispiel für diese Unterkategorie kann das szenische Schreiben in den Workshops zu „Der Schüler Gerber“ angeführt werden, bei dem ein Dialog zwischen zwei Figuren in einer bestimmten Szene, ein Liebesbrief von der Hauptperson an eine andere Figur und ein innerer Monolog zu einer vorgegebenen Szene aus dem Theaterstück zur Auswahl stehen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Durch die Einnahme von verschiedenen Erzählweisen und Erzählperspektiven besteht die Chance des Erwerbs von Wissen über bestimmte Regeln der Poetizität.

Die zweite Unterkategorie mit der Bezeichnung *Einlassen auf die Regeln der Poetizität* soll jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte beinhalten, die den Rezipienten ein Sich-Einlassen auf und Bereit-Sein für diese Regeln ermöglichen. Als Ankerbeispiel für diese Unterkategorie kann jene theaterpädagogische Übung herangezogen werden, bei der die SchülerInnen einen Textauszug mit chorischem Sprechen proben, indem sie verschiedene Stilmittel anwenden (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Indem die TeilnehmerInnen des Workshops dabei die verschiedenen Stilmittel des Textes erkennen und diese in irgendeiner Art sprachlich hervorheben, ist bei dieser Übung ein Sich-Einlassen auf die Regeln der Poetizität, wie sie Kämper-van den Boogaart und Pieper beschreiben, gegeben.²⁶¹ Damit ist festzuhalten, dass dieser Teilbereich des literarischen Lesens in den theaterpädagogischen Workshops geschult wird.

Nach Kämper-van den Boogaart und Pieper zählt auch die Fähigkeit, durch intra- und intertextuelle Bezüge Inferenzbildungsprozesse herzustellen, zum literarischen Lesen und damit zur literarischen Rezeptionskompetenz.²⁶² Daher trägt die dritte Unterkategorie des Literarischen Lesens den Titel *Herstellung von intra- und intertextuellen Bezügen*. In dieser Unterkategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte zu finden, die die Rezipienten schulen, intra- und intertextuelle Bezüge herzustellen. Als Ankerbeispiel für diese Unterkategorie kann jene Stelle aus dem beobachteten Workshop

²⁵⁹ Vgl. Ebd.: S. 48.

²⁶⁰ Vgl. Ebd.: S. 48.

²⁶¹ Vgl. Ebd.: S. 48.

²⁶² Vgl. Ebd.: S. 59.

angeführt werden, in der eine Schülerin feststellt, dass das Gehörte bzw. das Vorgelesene einen Zeitungsbericht darstellen soll (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Die Reflexion über den gehörten Text erfolgt durch die Herstellung des Bezugs zu einer anderen Textsorte und damit durch die Herstellung eines intertextuellen Bezuges.

In den theaterpädagogischen Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ wurden Textauszüge aus der Dramatisierung in Gruppen chorisch gestaltet. Die Theaterpädagogin fragt vor der Übung die SchülerInnen nach ihren Ideen, damit ein chorisch gesprochener Text gut klingt. Die SchülerInnen sagen, dass rhythmisches Sprechen wichtig sei, verschiedene Gefühle mit hineingenommen werden sollten, die Aussprache deutlich sein sollte, und es wichtig sei, wie viele Menschen etwas gleichzeitig sprechen. Die Theaterpädagogin ergänzt, dass Pausen wichtig seien, dass es ein sogenanntes Bühnenflüstern gebe, welches nicht so leise ist wie normales Flüstern, aber so klingen soll, und dass die Stimmlage wichtig sei. Sie schreibt die genannten Dinge in Stichwörtern auf bunte Kärtchen und legt diese auf den Boden. Anschließend proben die SchülerInnen in Gruppen die Präsentation ihres Textauszugs mit chorischem Sprechen, indem sie verschiedene Stilmittel anwenden (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Durch diese Übung werden zwei Merkmale von literarischem Lesen nach Kämper-van den Boogaart und Pieper abgedeckt: Einerseits die Aneignung von Wissen über einige Regeln der Poetizität und andererseits ein Sich-Einlassen auf dieselben²⁶³, da die SchülerInnen die sprachlichen Besonderheiten des Textes in irgendeiner Art betonen sollen. Um diese hervorheben zu können, müssen diese von den Rezipienten in einem ersten Schritt erkannt werden.

Auch in den theaterpädagogischen Workshops zu „Der Schüler Gerber“ werden Merkmale des literarischen Lesens abgedeckt, wodurch ein Aspekt der literarischen Rezeptionskompetenz geschult wird. Beim szenischen Schreiben, bei dem ein Dialog zwischen Kurt und seiner Mutter oder seinem Vater in der Szene, in der Kurt mit seinem schlechten Zeugnis nach Hause kommt, ein Liebesbrief von Kurt an Lisa und ein Innerer Monolog im Team zu einer vorgegebenen Szene aus dem Theaterstück zur Auswahl stehen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), nehmen die Rezipienten des Textes verschiedene Erzählweisen und Erzählperspektiven ein, wodurch ein Teilaspekt des literarischen Lesens Berücksichtigung findet. Scheller betont, dass das Schreiben eines Briefes aus einer Rolle heraus zur Klärung der

²⁶³ Vgl. Ebd.: S. 48.

Haltung einer bestimmten Figur aus dem Text diene.²⁶⁴ Die Rezipienten können sich auf ihre Adressaten einstellen, indem sie während des Schreibens ihre Gedanken und Gefühle detailliert zum Ausdruck bringen. Scheller verweist auch auf das Verfassen von Rollenmonologen, welches eine Klarheit bringende Funktion besitze und zur Einfühlung in die Rolle beitrage.²⁶⁵ Dabei hebt er besonders die Montage von eigenen Vorstellungen, Erlebnissen und Wünschen hervor, die helfen kann, „Leerstellen in der Rollenvorgabe auszufüllen“²⁶⁶. Dies sei wichtig, um „eine in sich schlüssige Lebenswelt und innere Haltung“²⁶⁷ für die jeweilige Figur zu kreieren, wobei die persönlichen Haltungen des Rezipienten einfließen dürfen.

Die in Interview 2 befragte Lehrperson gibt in Bezug auf das Erteilen von Schreibaufträgen in der Nachbereitung von rezipierten literarischen Werken oder Theaterstücken an, „dass [sie] den Kindern den Auftrag gebe, sich in eine Person aus dem Stück hineinzusetzen und aus der Perspektive dieser Person dann zum Beispiel die Geschichte fortzusetzen“ (Z. 100-102). Hier kann das Einnehmen einer bestimmten Erzählperspektive festgestellt werden, das einen Bestandteil des literarischen Lesens darstellt. Die Lehrperson in Interview 3 sagt zu den schriftlichen Nachbereitungen gelesener oder im Theater angesehener literarischer Werke: „[d]as würde passen, wenn wir den inneren Monolog noch nicht gehabt hätten. Ich hatte das als Thema der letzten Schularbeit [...]. Wenn es gerade passt, versuche ich es zu verbinden, es hat in dem Fall nicht gepasst“ (Z. 275-276, Z. 278-279). In diesem konkreten Fall setzt die Lehrperson eine Textsorte, die dem Einnehmen einer bestimmten Erzählperspektive dienen könnte, bewusst nicht ein.

Der Aspekt des literarischen Lesens *Einlassen auf die Regeln der Poetizität* wird in jener theaterpädagogischen Übung geschult, in der die SchülerInnen die Präsentationen zum szenischen Material proben und die Theaterpädagogin auffordert, mit dem Text zu experimentieren, auf die Gefühlswelt Gerbers zu achten und unterschiedliche Sprechweisen zu verwenden (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dabei lassen sich die TeilnehmerInnen auf die Regeln der Poetizität ein, indem sie unterschiedliche

²⁶⁴ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 49.

²⁶⁵ Vgl. Ebd.: S. 51.

²⁶⁶ Ebd.: S. 29.

²⁶⁷ Ebd.: S. 29.

Erzählperspektiven anwenden, mit literarischen Stilmitteln, dem Klang und dem Satzbau experimentieren.

In die Unterkategorie *Herstellung von intra- und intertextuellen Bezügen* fallen jene Gespräche während der theaterpädagogischen Workshops, bei denen die SchülerInnen angeregt werden, ausgehend von dem literarischen Text oder der Dramatisierung einerseits Bezüge zu anderen Texten und andererseits intratextuelle Bezüge herzustellen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Wenn die SchülerInnen das Motto Heinrich Bölls aus seiner Erzählung vorlesen und der gewollte Bezug zur Bild-Zeitung thematisiert wird (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019), kann dies als Herstellung von inter- sowie intratextuellen Bezügen gewertet werden, da diese Zeitung im Laufe der Handlung immer wieder auftaucht und darüber hinaus ein Medium aus dem realen Leben darstellt. Bei der Aufgabe, bei der die SchülerInnen eine Personenbeschreibung lesen, den Charakter dieser Person ihren MitschülerInnen mit eigenen Worten näherbringen, ohne den Namen der beschriebenen Person zu nennen und die anderen diese erraten sollen, merkt die Theaterpädagogin an, dass sie auch zusätzliche Informationen, über die die SchülerInnen auf Grund ihrer Lektüre verfügen, hinzufügen können (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dadurch wird die Herstellung intratextueller Bezüge geschult.

In Interview 4 gibt die Lehrperson an, als Nachbereitung zu dem gesehenen Theaterstück „[...] einen journalistischen Text, [...] dass die Schüler selber etwas dazu schreiben zu dem Vorfall, als wäre das tatsächlich passiert, also eigentlich einen Bericht oder einen Kommentar zu dem Zeitungsartikel, der da erschienen ist [...]“ (Z. 361-364), als Schreibauftrag zu geben. Auch diese Vorgehensweise im Deutschunterricht kann die Fähigkeit zum literarischen Lesen fördern: Durch die Herstellung intra- und intertextueller Bezüge zu anderen Textsorten, die einerseits in der Erzählung vorkommen und andererseits von den SchülerInnen selbst verfasst werden.

6.2.3. Literarisches Gattungswissen

Da Eggert literarische Rezeptionskompetenz im Zusammenhang mit literarischer Bildung sieht und die Bedeutung von literarischem Gattungswissen, welches zur schematischen Einordnung eines literarischen Textes verwendet werden kann, unterstreicht²⁶⁸, wird eine Kategorie mit der Bezeichnung *literarisches Gattungswissen* erstellt. In Hinblick auf jene zwei im Rahmen der vorliegenden Untersuchung herangezogenen literarischen Prosawerke, die dramatisiert und

²⁶⁸ Vgl. Eggert, H.: Lesekompetenz. S. 189.

inszeniert wurden, erscheint es notwendig, zwei Unterkategorien zu definieren: literarisches Gattungswissen *über die Gattung Prosa* und *über die Gattung Drama*. Unter *literarischem Gattungswissen* wird dem Verständnis von Gymnich und Neumann folgend „[d]as Wissen von den Bestimmungen und Eigenheiten der literarischen Gattungen“²⁶⁹ verstanden. In dieser Kategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte zu finden, die zur Entwicklung und Ausbildung von literarischem Gattungswissen bei den SchülerInnen beitragen können. Als Ankerbeispiel kann jene Stelle aus den teilnehmenden Beobachtungen angeführt werden, in der die Theaterpädagogin den SchülerInnen erklärt, dass die SchauspielerInnen in dieser Inszenierung in der dritten Person sprechen und es keine klassischen Dialoge, wie man es sonst aus dem Theater gewöhnt sei, gebe, da die sechs SchauspielerInnen in viele verschiedene Rollen schlüpfen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Die Erwähnung der, in der Inszenierung verwendeten, besonderen Sprechweise spielt auf ein Merkmal von Texten, die der Gattung Prosa angehören, an. Durch den Vergleich mit dem Dialog werden die SchülerInnen auf die Merkmale der Gattung Drama verwiesen, für welche der Dialog ein typisches Stilmittel darstellt.

In der theaterpädagogischen Übung im Workshop zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“, bei der die SchülerInnen Textausschnitte aus der Bühnenfassung, die jedoch in Form eines postdramatischen Textes realisiert ist, erhalten und diese szenisch umsetzen sollen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019), wird das Merkmal der Figurenrede in den verschiedenen Gattungen thematisiert. Die TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit, durch selbstständiges Ausprobieren und Erfahren, die Unterschiede zwischen einem dramatischen Text und einem Prosatext in Bezug auf die Figurenrede zu erkennen.

In den Workshops zu „Der Schüler Gerber“ wird auf die Eigenheiten der Gattung Drama insofern eingegangen, dass beim szenischen Schreiben ein Dialog zwischen Kurt Gerber und seiner Mutter oder seinem Vater in der Szene, in der er mit seinem schlechten Zeugnis nach Hause kommt, gewählt werden kann (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dieser Dialog kommt sowohl in dem Roman als auch in der Dramatisierung und der Inszenierung vor. Die SchülerInnen werden folglich auch bei dieser Übung mit den verschiedenen Arten der

²⁶⁹ Gymnich, Marion/Neumann, Birgit: Vorschläge für eine Relationierung verschiedener Aspekte und Dimensionen des Gattungsbegriffs: Der Kompaktbegriff Gattung. In: Gattungstheorie und Gattungsgeschichte. Hrsg. von Marion Gymnich, Birgit Neumann und Ansgar Nünning. Trier: 2007. S. 31-52. Hier: S. 40.

Figurenrede in den Gattungen Prosa und Drama vertraut bzw. auf ihre Unterschiede in Bezug auf die literarischen Gattungen aufmerksam gemacht.

In den Experteninterviews gibt die Lehrperson in Interview 3 an, dass sie bei Inanspruchnahme des theaterpädagogischen Angebots zur Vorbereitung auf Theateraufführungen den SchülerInnen eine Einführung in das Theater gebe: „[...] ich spreche dann immer Allgemeines vom Theater“ (Z. 240-241). In Interview 4 sagt die Lehrperson: „Ich lese gerne die Originaltexte und wenn es dann dramatisiert wird, [...] merken die Schüler gleich den Unterschied zwischen dem epischen Text und Drama“ (Z. 320-321). Diese Aussagen deuten auf eine, zumindest oberflächliche, Thematisierung der Gattungen Prosa und Drama im Deutschunterricht hin, wodurch, zumindest ansatzweise, literarisches Gattungswissen als Bestandteil von literarischer Rezeptionskompetenz nach Eggert geschult wird.²⁷⁰

6.2.4. Fähigkeit zur Identifikation

In Abrahams Definitionsansatz zum Begriff der literarischen Kompetenz spielt die Fähigkeit zur Identifikation eine wesentliche Rolle.²⁷¹ Eggert berücksichtigt bei seiner Definition von literarischer Rezeptionskompetenz den Bereich der subjektiven Involviertheit des Rezeptionssubjekts.²⁷² Durch die dargestellten Überlegungen von Abraham und Eggert ergibt sich eine weitere Kategorie im Kategoriensystem, die die Bezeichnung *Fähigkeit zur Identifikation durch subjektive Involviertheit des Rezeptionssubjekts* trägt. In dieser Kategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachtbaren Aspekte zu finden, die die subjektive Involviertheit der SchülerInnen bewirken können. Als Ankerbeispiel für diese Kategorie kann die theaterpädagogische Übung aus dem Workshop zu „Der Schüler Gerber“ herangezogen werden, bei der die SchülerInnen eine Beschreibung einer Person aus dem Theaterstück lesen und diese anschließend mit eigenen Worten charakterisieren (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Bei diesem Vorgang können eigene Erfahrungen oder Erinnerungen in Bezug auf ähnliche Charaktere bei den SchülerInnen aktiviert und mit den Eigenschaften der literarischen Figuren vermischt werden, wodurch, nach Scheller, eventuell vorhandene Leerstellen ausgefüllt werden können und eine Einfühlung in die Figur ermöglicht wird.²⁷³

²⁷⁰ Vgl. Eggert, H.: Lesekompetenz. S. 189.

²⁷¹ Vgl. Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 19.

²⁷² Vgl. Eggert, H.: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. S. 192.

²⁷³ Vgl. Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 29.

In jenem Workshop, vor welchem die SchülerInnen im Deutschunterricht den Roman gelesen hatten, konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen zu zweit eine Personenbeschreibung einer Person aus dem Theaterstück lasen und den Charakter dieser Person mit eigenen Worten ihren MitschülerInnen vorstellten, ohne den Namen der beschriebenen Person zu nennen (Vgl. Tab. 3_29.03.2019). Die anderen SchülerInnen sollten die beschriebene Person aus „Der Schüler Gerber“ erraten. Die Theaterpädagogin merkte hier an, dass auch zusätzliche Informationen, über die die SchülerInnen auf Grund ihrer Lektüre verfügten, hinzugefügt werden könnten. Bei der Präsentation spielte eine Gruppe eine kurze, selbst ausgedachte Szene vor, anhand derer die anderen SchülerInnen die Person erraten sollten. Die anderen Gruppen beschrieben die Personen verbal. Fast alle Personen wurden erraten (Vgl. Tab. 3_29.03.2019). Bei diesem Workshop, zu dem als Vorbereitung die Lektüre des Romans erfolgte, konnte die Ausbildung der Fähigkeit zur Identifikation durch subjektive Involviertheit der Rezeptionssubjekte beobachtet werden.

In diese Kategorie fällt außerdem die Übung zum szenischen Schreiben, bei der ein Dialog, ein Liebesbrief und ein innerer Monolog im Team zu einer vorgegebenen Szene aus der Dramatisierung verfasst werden (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Bei dieser Übung sollen Situationen beschrieben werden, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit im Erfahrungshorizont der SchülerInnen liegen und damit eine Einfühlung in die Figur, in ihre Gefühlswelt und ihre Handlungsabsichten möglich macht. Scheller betont den Einbezug von individuellen Erfahrungen und Erlebnissen des Rezipienten für die Entwicklung einer logischen, nachvollziehbaren Vorstellung von der Welt, in der sich die literarische Figur befindet, da dadurch „Leerstellen in der Rollenvorgabe“²⁷⁴ ausgefüllt werden können.²⁷⁵

An den Texten, die die SchülerInnen während des szenischen Schreibens verfasst haben, wird die subjektive Involviertheit der VerfasserInnen in die Situation, in der sich die fiktive Person in diesem Moment befindet, für die Beobachterin anschaulich. Eine Schülerin schreibt in dem Brief von Kurt Gerber an Lisa: „Warum redest du seit zwei Tagen nicht mehr mit mir? Können wir uns nicht mal treffen und mal ein Eis essen gehen oder ins Kino gehen? Du weißt, dass ich dich liebe, oder? Aber liebst du mich überhaupt noch? Ich bin mir nicht mehr sicher! Du ignorierst mich! Was willst du mir damit sagen? [...]“ (Vgl. Tab. 3_29.03.2019). Diese Textstelle verdeutlicht, wie stark sich die Verfasserin hier in die fiktive Person und in die Lage, in der sich

²⁷⁴ Ebd.: S. 29.

²⁷⁵ Vgl. Ebd.: S. 29.

diese befindet, einfühlt. Die Vorschläge, die sie macht, um ihr Problem zu lösen, stammen aus der individuellen Lebenswelt der Schülerin. Daran kann erkannt werden, dass sie sich vorstellt, wie es wäre, wenn sie sich selbst in dieser Situation befände und wie sie handeln würde. Die Theaterpädagogin betont im Experteninterview, dass das szenische Schreiben zum Ziel habe, „einen eigenen Text zu kreieren, der thematisch-inhaltlich [...] an die Inszenierung [anknüpft]“ (Z. 494-495), jedoch „eine persönliche, eigene Auseinandersetzung mit einem Thema“ (Z. 495-496) bewirken soll. Weiter führt sie aus, dass es ihrer Meinung nach zu den Aufgaben der Theaterpädagogik zähle, „immer die Situation und die Altersgruppen zu berücksichtigen“ (Z. 511-512), sich zu fragen, „was haben die Themen mit der Lebensrealität der Jugendlichen zu tun, weil dann [werde] es spannend [...] für sie, auch wenn Stücke 1974 geschrieben worden sind [...]“ (Z. 512-514). Die SchülerInnen können sich die Fragen stellen: „Was macht das mit mir, ist das noch immer so, wie es dort beschrieben war? Was hat sich verändert?“ (Z. 514-515) Im Mittelpunkt dieser Übungen stehe daher, laut der befragten Theaterpädagogin, die Herstellung eines Bezugs „über das eigene Befinden, die eigene Idee und den eigenen Impuls“ (Z. 516-517). Im Zuge der teilnehmenden Beobachtungen konnte allerdings nur implizites Thematisieren dieser Überlegungen in Form der Aufgabenstellungen zum szenischen Schreiben ausgemacht werden (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019).

Außerdem fällt das Bauen von Standbildern zu den Emotionen Liebe, Wut und Angst im Rahmen der theaterpädagogischen Workshops zu „Der Schüler Gerber“ in diese Kategorie (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die Fähigkeit zur Identifikation wird dabei durch die Einfühlung in die verschiedenen Gefühle geschult, die die Hauptfigur im Laufe der Handlung durchlebt. Dem Rezeptionssubjekt wird subjektive Involviertheit ermöglicht, da die Methode des Standbilder-Bauens selbst erlebte Situationen oder Gefühle bei den TeilnehmerInnen hervorrufen kann. Dies geschieht laut Scheller durch die Anregung verschiedener Gedächtnisschichten, welche als Speicherorte für emotionale, physische sowie szenische Bestandteile gemachter Erfahrungen fungieren.²⁷⁶ Bei Methoden der Einfühlung in eine Figur, wie beim Bauen von Standbildern, sollen die TeilnehmerInnen die innere und äußere Welt, die Situation, in der sich eine Figur befindet, und ihre Haltung in differenzierter Art und Weise entwerfen, so dass sie dafür eigenes, „vergessenes, halb- und vorbewusstes Erlebnismaterial [...] aktivieren“²⁷⁷ und dies auf die Figur projizieren müssen.

²⁷⁶ Vgl. Ebd.: S. 29.

²⁷⁷ Ebd.: S. 29.

Außerdem fällt die Probe für die Präsentationen zum szenischen Material, bei der die SchülerInnen mit dem Text experimentieren, auf die Gefühlswelt der Hauptfigur achten und unterschiedliche Sprechweisen verwenden sollen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), in die Kategorie *Fähigkeit zur Identifikation durch subjektive Involviertheit des Rezeptionssubjekts*. Durch die eigenen Erfahrungen, die die SchülerInnen in ihrem Leben mit der Verwendung von unterschiedlichen Sprechweisen in verschiedenen Situationen gemacht haben, können sie sich besser in die Figuren einfühlen und erfahren somit als Rezipienten subjektive Involviertheit. Hier wurde explizit auf die erwünschten Tätigkeiten hingewiesen, eine Thematisierung und Reflexion der individuellen Erfahrungen der SchülerInnen konnte jedoch nicht beobachtet werden.

Ähnlich verhält es sich in den theaterpädagogischen Workshops zu „Der Schüler Gerber“ bei dem Bauen von Standbildern zu der Situation vor, während und nach der Matheschularbeit sowie wenn eine Person zu Besuch in die Schule kommt (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dabei können die SchülerInnen auf eigene Erfahrungen aus ihrer individuellen Lebenswelt, aus ihrem Schulalltag zurückgreifen, um eventuell vorhandene Leerstellen auszufüllen und sich in die Rolle einzufühlen. Die Fähigkeit zur Identifikation durch die subjektive Involviertheit des Rezeptionssubjekts könnte hier folglich ebenso geschult werden, wenn entsprechende Erklärungen und Anweisungen erfolgten. Bei dieser Übung lag der Fokus in allen beobachteten Workshops auf dem inhaltlichen Aspekt, der mit dem Bauen von Standbildern zu einer bestimmten Szene aus dem Theaterstück vermittelt wurde.

Auch in den Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ erfolgt die Schulung der Fähigkeit zur Identifikation durch das Einfühlen in die Figuren mittels der Methode des Standbilder-Bauens. Dafür werden zunächst Beschreibungen der Figuren aus der Inszenierung ausgeteilt und durchgelesen. Anschließend bauen die SchülerInnen zu den Figuren Standbilder, in welchen sie je einen Satz aus ihrer Rolle sprechen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Wie bereits erwähnt kann diese von Scheller beschriebene Methode des szenischen Spiels der Einfühlung in eine Figur dienen.²⁷⁸ Die Aktivierung der für die Speicherung von Erlebnissen zuständigen Gedächtnisschichten führt dabei zu einer Montage des eigenen Erlebten und der Situation, in der sich die literarische Figur befindet und ermöglicht damit die subjektive Involviertheit des Rezeptionssubjekts.²⁷⁹

²⁷⁸ Vgl. Ebd.: S. 29.

²⁷⁹ Vgl. Ebd.: S. 29.

6.2.5. Imaginationsbildung

Abraham führt bei seinem Definitionsansatz zur literarischen Rezeptionskompetenz die Fähigkeit an, sich Vorstellungen über den rezipierten Text zu bilden.²⁸⁰ Auch Spinners Aspekte literarischen Lernens beinhalten die Entwicklung von Vorstellungen beim Lesen.²⁸¹ Der Rezipient müsse sich die sinnliche Wahrnehmung imaginativ vergegenwärtigen, um literarästhetische Erfahrung überhaupt machen zu können.²⁸² Die Vorstellungen, die der Leser oder die Leserin während der Rezeption eines literarischen Textes entwickelt, müssten sinnlich wahrnehmbar gemacht werden, wodurch ein erweitertes Verstehen des Gelesenen erreicht werde.²⁸³ Mit Methoden der Landschafts-, Raum-, Gegenstands- oder Figurenbeschreibungen, der Schilderung von Geräuschen oder Stimmen kann die Entwicklung von Vorstellungen erfolgen.²⁸⁴ Ein wichtiger Punkt sei außerdem die Verknüpfung und das In-Beziehung-Setzen der unterschiedlichen Imaginationen – immer unter dem Aspekt der Orientierung am Text.²⁸⁵

Daher wird in dem vorliegenden Kategoriensystem die Kategorie *Imaginationsbildung* erstellt, unter der, Spinner und Abraham folgend, die Bildung bzw. Entwicklung von Vorstellungen mit allen Sinnen während der Rezeption eines literarischen Textes verstanden wird.²⁸⁶ In dieser Kategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte zu finden, die die Entwicklung bzw. Bildung von Vorstellungen bei den SchülerInnen, die einen literarischen Text rezipieren, mit allen Sinnen ermöglichen. Die Unterkategorien dienen einer Differenzierung der Art und Weise, wie die Imaginationsbildung erreicht werden kann, nämlich *mit Hilfe des Seh- oder Tastsinns* oder *mit Hilfe von Musik*. Als Ankerbeispiel dient die Übung aus den theaterpädagogischen Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“, bei der die SchülerInnen in Gruppen die Präsentation ihres Textauszugs aus der Dramatisierung mit chorischem Sprechen proben (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Dabei entwickeln die Rezipienten Vorstellungen zum Gelesenen, indem sie bestimmte Wörter, die in der Handlung eine besondere Bedeutung besitzen, mit Hilfe ihrer

²⁸⁰ Vgl. Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 19f.

²⁸¹ Vgl. Spinner, K.: Literarisches Lernen. S. 8.

²⁸² Vgl. Ebd.: S. 8.

²⁸³ Vgl. Ebd.: S. 8.

²⁸⁴ Vgl. Ebd.: S. 8.

²⁸⁵ Vgl. Ebd.: S. 8.

²⁸⁶ Vgl. Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 19f. Außerdem vgl. Spinner, K.: Literarisches Lernen. S. 8.

Stimme hervorheben. In dieser Übung wird die Entwicklung von Vorstellungen zu dem Gelesenen ermöglicht und geschult.

In die Unterkategorien *Imaginationsbildung mit Hilfe des Sehsinns* und *mit Hilfe des Tastsinns* fällt das in den Workshops zu „Der Schüler Gerber“ beobachtbare Bauen von Standbildern zu den Emotionen, die die Hauptfigur des Theaterstücks durchlebt (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Diese Art der szenischen Erkundung kann einerseits zur Entwicklung von Vorstellungen mit verschiedenen Sinnen über die Gefühle der Figur in bestimmten Situationen beitragen, andererseits, laut Scheller, der Sensibilisierung „für die Sprache der Emotionen“²⁸⁷ dienen. Denn Menschen zeigen je nach Situation ihre Gefühle auf unterschiedliche Art und Weise. Dabei können neben individuellen Faktoren auch das Geschlecht, die soziale Schicht und weitere Aspekte eine Rolle spielen.²⁸⁸ In diese Unterkategorien fällt außerdem das Nachstellen des Bühnenbilds während des Workshops und das anschließende Bauen von Standbildern zu bestimmten Situationen aus dem Text unter Verwendung der Requisiten bzw. des nachgestellten Bühnenbilds (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Im Fall der theaterpädagogischen Workshops zu „Der Schüler Gerber“ war dies der nachgestellte Klassenspiegel. Bei dieser Übung müssen sich die teilnehmenden SchülerInnen in ihre Rolle einfühlen und aus ihr heraus, unter Berücksichtigung ihrer Einstellungen und Haltungen, eine Position im Raum einnehmen.

Die Übung zur szenischen Darstellung einer Szene aus der Dramatisierung unter Verwendung des nachgestellten Bühnenbilds (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) fällt ebenfalls in diese Kategorie, da die Rezipienten die entsprechende Stelle aus der Dramatisierung lesen und in einem ersten Schritt Imaginationen zu dem Gelesenen entwickeln müssen, bevor sie diese in der szenischen Umsetzung zum Ausdruck bringen.

Während der teilnehmenden Beobachtung konnte ein Potenzial für die Entwicklung der Vorstellungsbildung durch die Verwendung von Musik aus dem Theaterstück während des Schreibauftrags zum szenischen Schreiben (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) ausgemacht werden. Durch das Hören eines fröhlichen und eines melancholischen Musikstücks kann die Imaginationsbildung der SchülerInnen unterstützt werden, die in ihren

²⁸⁷ Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 105.

²⁸⁸ Vgl. Ebd.: S. 105.

Gruppen den Schreibauftrag zu vorgegebenen Szenen aus der Dramatisierung ausführen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das fröhliche wie das melancholische Musikstück nur zu bestimmten Szenen aus dem Theaterstück passt und daher nicht bei jedem Schreibauftrag unterstützend, im Sinne einer erleichterten Vorstellungsentwicklung, wirkt. Es wurde beobachtet, dass die SchülerInnen, die den Liebesbrief Kurt Gerbers an Lisa verfassten, irritiert waren, als sie das fröhliche Musikstück hörten (Vgl. Tab. 2_28.03.2019), da dieses nicht die Grundstimmung des Verfassers, so wie sie im angegebenen Textausschnitt vorhanden war, widerspiegelte, sondern in einem gegensätzlichen Verhältnis zu ihr stand.

Die Theaterpädagogin gibt in dem Experteninterview an, dass in den Workshops „[g]erne [...] mit Elementen aus der Inszenierung“ (Z. 598) gearbeitet werde. Sie führt anschließend genauer aus: „Beim ‚Schüler Gerber‘ war es Musik, die mit Klavier gespielt wurde, die aber verschiedene Stimmungen der Figuren sehr gut vermittelt, auch teilweise skurril oder schräg, dann wieder ganz konkret“ (Z. 598-600). Als Begründung für den Einsatz von Musik in den Workshops, vor allem bei szenischen Formaten, nennt sie die Auswirkung und den Einfluss von Musik auf die Stimmung der TeilnehmerInnen: „[J]ede Musik löst sowieso etwas in dem Hörer oder der Hörerin aus und vor allem wenn man es dann kombiniert mit Schreiben [...] macht es etwas mit der Stimmung, in der ich schreibe“ (Z. 601-603).

In den theaterpädagogischen Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ wird Musik aus dem Theaterstück abgespielt, um den SchülerInnen ein Zeichen für ihren Einsatz zu geben. Beim Ausklingen der Musik beginnen sie mit der szenischen Präsentation ihrer Textstellen aus der Dramatisierung (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Die Theaterpädagogin erklärt: „Sehr oft verwenden wir die Musik dann wirklich in den Szenen. [...] Man spielt die Einspielung ein, um einen Start zu geben. Bei ‚Katharina Blum‘, um ein bisschen in die Szene einzusteigen, um ein Fade-out zu machen, einfach eine Atmosphäre zu schaffen.“ (Z. 604-607). Die Musik soll das Sich-Einfinden in die Stimmung, die in der jeweiligen Szene herrscht, unterstützen, denn die Theaterpädagogin gibt außerdem an, dass die Musik auch eingesetzt werde, „um eine gewisse Stimmung zu vermitteln, die sich auch im Stück dann verdichtet“ (Z. 607-608).

6.2.6. Fähigkeit zur Partizipation an einer literarischen Anschlusskommunikation

Abraham nennt bei seinem Definitionsansatz zur literarischen Kompetenz die Fähigkeit, mit anderen in eine Kommunikation über das Gelesene treten zu können.²⁸⁹ Auch in Spinners elf

²⁸⁹ Vgl. Abraham, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. S. 19.

Aspekten literarischen Lernens, die als Bestandteile seiner Definition von literarischer Rezeptionskompetenz angesehen werden können, findet die Fähigkeit, „mit dem literarischen Gespräch vertraut [zu] werden“²⁹⁰ Beachtung. Er spricht in Bezug darauf sogar von einer „eigene[n] Teilkompetenz“²⁹¹, die nicht bloß als Methode oder Sozialform im Unterricht eingesetzt werden sollte. Die Fähigkeit, mit anderen über Erfahrungen zu sprechen, die während der Rezeption eines literarischen Werks gemacht wurden, sei außerdem Bestandteil der Teilnahme an der literarischen Kultur. Um an einem literarischen Gespräch teilzunehmen, sollen die SchülerInnen lernen, ihre eigenen Interpretationen zum Sinn des Gelesenen kundzutun, Sinndeutungen von anderen nachzuvollziehen und das Gespräch als gemeinsame Suche zu sehen.²⁹²

Aus den genannten Gründen wird eine Kategorie mit der Bezeichnung *Fähigkeit zur Partizipation an einer literarischen Anschlusskommunikation* gebildet. Unter dem Begriff einer literarischen Anschlusskommunikation wird hier, nach Sutter, „der diskursive Austausch über literarische Texte“²⁹³ verstanden. Da Spinner zur Teilnahme an einem literarischen Gespräch auch die verschiedenen Arten der Interpretation²⁹⁴ zählt, die Kategorie *Interpretationshandlungen* jedoch bereits all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachtbaren Aspekte beinhaltet, die den SchülerInnen eine oder mehrere Arten von Interpretationshandlungen in Bezug auf den rezipierten Text aufzeigen bzw. beobachtbare Situationen umfasst, in denen die SchülerInnen selbst Interpretationshandlungen ausüben, sind in der Kategorie *Fähigkeit zur Partizipation an einer literarischen Anschlusskommunikation* nur mehr all jene Aussagen der in den Experteninterviews befragten Lehrpersonen zu finden, die die Teilnahme der SchülerInnen an einer literarischen Anschlusskommunikation bzw. an einem literarischen Gespräch im Unterricht betreffen.

In Interview 1 sagt die Lehrperson, dass „[...] in Gruppenarbeit oder in einer Diskussionsrunde nachbesprochen [...]“ (Z. 27) werde. Eine andere Lehrperson gibt in Interview 2 an: „Je nachdem, wie intensiv das war, was die Kinder gesehen haben, bzw. wie intensiv es sie bewegt

²⁹⁰ Spinner, K.: Literarisches Lernen. S. 12.

²⁹¹ Ebd.: S. 12.

²⁹² Vgl. Ebd.: S. 12.

²⁹³ Sutter, Tilmann: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim, München: 2006. S. 80-105. Hier: S. 93.

²⁹⁴ Vgl. Spinner, K.: Literarisches Lernen. S. 12.

hat, gibt es schon immer wieder auch ein Nachbearbeiten, zum Beispiel im Gespräch, oft schon im Bus [...], wo Kinder oft so betroffen sind, dass sie kommen und reden wollen, [...] dann besprechen wir das auch in der Klasse [...]" (Z. 87-91). Die befragte Lehrperson in Interview 3 gibt an: „[...] Ich stelle nur sicher, dass es gelesen worden ist und bespreche dann, nachdem es alle gelesen haben, einmal den Inhalt durch, was ist aufgefallen, was hat gefallen, was hat nicht gefallen, gibt es etwas Besonderes [...]" (Z. 205-207). In Interview 4 sagt die Lehrperson: „Manchmal lesen die Schüler gern mit verteilten Rollen, wenn es ein dramatisierter Text ist, die Romane lesen wir nicht im Unterricht so ausführlich, eher zu Hause, und besprechen dann einzelne Stellen [...]" (Z. 328-330). Im Interview 5 gibt die Lehrperson an: „[...] nachbesprechen möchte ich es auf jeden Fall [...] von der Inszenierung her, aber auch vom Workshop. Dass ich da auch noch einmal einen guten Abschluss über das Thema habe oder schaffen kann" (Z. 417-418, Z. 421-422). Wie zu sehen ist, geben alle interviewten Lehrpersonen an, im Deutschunterricht eine Anschlusskommunikation in Form eines Gesprächs in Kleingruppen oder im Plenum zu dem gelesenen literarischen Text oder zu dem im Theater gesehenen Stück durchzuführen. Die Theaterpädagogin erwähnt im Interview die Nachbesprechungen mit den SchauspielerInnen im Anschluss an die Vorstellung, bei denen „jeder [...] seine Perspektive noch einmal schildern [kann]" (Z. 547-548).

6.2.7. Erfahrung von Theater als Interpretation literarischer Texte

Eine weitere Kategorie wird der *Erfahrung von Theater als Interpretation literarischer Texte* gewidmet, da Barz bei seiner Definition medienspezifischer Rezeptionskompetenz von der Möglichkeit spricht, durch die Rezeption von Theateraufführungen die Erfahrung zu machen, dass Theater eine Interpretation literarischer Texte darstellt.²⁹⁵ Damit meint er die Erkenntnis, dass es sich bei einer Inszenierung stets um eine spezielle Lesart des Regieteam's handelt.²⁹⁶ In dieser Kategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte zu finden, die den SchülerInnen die Erfahrung ermöglichen, Theater als Interpretation literarischer Texte und als spezielle Lesart des Regisseurs und seines Teams zu sehen und zu verstehen. Außerdem befinden sich alle Aussagen der befragten Lehrpersonen zu diesem Aspekt in dieser Kategorie.

In diese Kategorie fällt die Übung aus den theaterpädagogischen Workshops zu „Der Schüler Gerber“, bei der die SchülerInnen zu zweit je eine Beschreibung einer Person aus dem

²⁹⁵ Vgl. Barz, A.: Theater im Deutschunterricht. S. 23f.

²⁹⁶ Vgl. Ebd.: S. 24.

Theaterstück lesen und diese anschließend mit eigenen Worten charakterisieren (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dabei erfahren die SchülerInnen, welche Personen aus dem Roman in der Inszenierung mitspielen, wie der Regisseur mit der Figurenkonstellation aus der Romanvorlage umgeht, in welcher Hinsicht er diese verändert oder gleichlässt und wie er die Figuren interpretiert.

Eine weitere Übung in den Workshops zu „Der Schüler Gerber“, in der die Erfahrung möglich gemacht wird, dass Theater immer eine Interpretation eines literarischen Textes darstellt, ist jene, bei welcher der Klassenspiegel, der auf der Bühne zu sehen ist, nachgestellt wird und anschließend Gruppen gebildet werden. Nachdem jede Gruppe denselben Textauszug aus der Dramatisierung bekommen hat, probt eine Gruppe die Originalszene anhand dieses Textauszugs. Die zweite Gruppe soll zeigen, was vor dieser Szene passiert ist (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die SchülerInnen, die im Workshop die Originalszene nachspielen, können bei oder nach der Rezeption der Theateraufführung ihre Version der szenischen Umsetzung und jene der SchauspielerInnen in der Inszenierung miteinander vergleichen und dadurch die Inszenierung als spezielle Lesart des Regisseurs und seines Teams erfahren. Dasselbe gilt für die Gruppe, die darstellt, was vor der angegebenen Szene passiert sein könnte. Auch diese SchülerInnen können während oder nach der Rezeption der Theateraufführung ihre Umsetzung des Geschehens mit jener der SchauspielerInnen vergleichen, die wiederum in der speziellen Lesart des Regisseurs handeln, und damit erfahren, dass sich diese von ihrer eigenen Lesart unterscheiden kann und darf.

Die Theaterpädagogin hebt im Experteninterview hervor, dass sich die SchülerInnen „im Selbst-Erfahren [...] nicht nur ein Bild der Situation [machen], sondern [...] in der Aufmerksamkeit total geschärft [seien], was dann die Textstelle anbelangt“ (Z. 540-542). Wenn die SchülerInnen im Theaterstück diese Szene dann sehen, folgert sie weiter, denken sie sich vermutlich: „[J]a, genau das war die Textstelle, die wir bearbeitet haben, wir haben es so gemacht und die machen es so. Also das ist unsere Version und das ist deren Version“ (Z. 543-544).

In den Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ erfassen die SchülerInnen in zwei Gruppen je eine Textstelle aus der Dramatisierung zunächst inhaltlich und setzen diese anschließend szenisch um (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Anhand der Textstellen, die sie selbst in verteilten Rollen nachspielen, können die SchülerInnen den

rasanten Wechsel der SchauspielerInnen in der Inszenierung bemerken, der dazu führt, dass der Perspektivenwechsel stetig passiert und die Zuschauer die Handlung aus unterschiedlichen Sichtweisen erleben. Durch diese theaterpädagogische Übung wird den RezipientInnen die Erfahrung ermöglicht, Theater als Interpretation eines literarischen Textes und als spezielle Lesart des Regisseurs zu erkennen.

Eine Lehrperson sagt im Interview 3 in Bezug auf die Thematisierung der Inszenierung im Unterricht: „Hier bietet es sich an, danach dann einen Buch-Romanvorlage-Theater-Vergleich zu machen [...]. Das kann man dann so machen, Vergleich mit Buch, was war anders, da lasse ich dann meistens eine Tabelle machen: Romanvorlage [...] was war anders, warum war es wohl anders, [...] mögliche Gründe, warum bei dieser Inszenierung auf das nicht verzichtet wurde oder dazugetan wurde [...]“ (Z. 264-266). Eine andere Lehrperson gibt in Interview 5 in Bezug auf den theaterpädagogischen Workshop an: „Man lernt das einfach selber besser zu durchschauen und auch Dinge zu hinterfragen, warum das vielleicht so inszeniert wurde oder welche Möglichkeiten es sonst noch gegeben hätte, das darzustellen“ (Z. 410-412). Auf die Frage, wie auf die Inszenierung im Unterricht eingegangen wird, sagt sie, dass sie darauf eingehe, „[...] wie die Bühnengestaltung war, was ihnen da einfach noch aufgefallen ist. Und von den Szenen, die sie auch quasi vortragen haben müssen, was ihnen da aufgefallen ist, ob sie da Unterschiede erkannt haben, wie das dann auch dargestellt wurde“ (Z. 433-535). Die im Unterricht stattfindende Thematisierung der gesehenen Inszenierung und der Vergleich mit der Romanvorlage bzw. der Erzählung oder mit den im theaterpädagogischen Workshop von den SchülerInnen selbst umgesetzten Szenen schult die RezipientInnen dahingehend, zu erkennen, dass es sich bei einer Inszenierung stets um die spezielle Lesart des Regieteam handelt, die von der eigenen abweichen kann.

6.2.8. Wahrnehmung von Theater als semiotisches System

Barz führt bei seiner Definition von medienspezifischer Rezeptionskompetenz auch die Erfahrung an, das Theater als semiotisches System wahrzunehmen, das aus „visuelle[n], akustische[n], verbale[n] und nonverbale[n] Zeichen“²⁹⁷ besteht. Daher wird eine Kategorie mit der Bezeichnung *Wahrnehmung von Theater als semiotisches System* erstellt, worunter jene Erfahrungen verstanden werden, die den RezipientInnen helfen, das Theater als ein semiotisches System zu sehen. Die Informationen, die ein Rezipient auf der Bühne sieht,

²⁹⁷ Ebd.: S. 25.

haben plurimedialen Charakter und können in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen: Einerseits können sie durch ihre gegenseitige Ergänzung zu logischen, schlüssigen Botschaften werden, andererseits können sie heterogen organisiert sein und einander widersprechen. In dieser Kategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachtbaren Aspekte zu finden, die den SchülerInnen helfen, das Theater als semiotisches System wahrzunehmen. Als Ankerbeispiel für diese Kategorie fungiert jene beobachtete theaterpädagogische Übung, zu der im Hintergrund Musik aus dem Theaterstück, ein fröhliches und ein melancholisches Musikstück, läuft (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die SchülerInnen kommen daher bereits vor der Rezeption der Aufführung mit den akustischen Zeichen des Theaters in Berührung. Um die Erkenntnis sicherzustellen, dass das Theater ein semiotisches System ist, zu welchem auch die Musik zählt, müssten die Pädagogen und Pädagoginnen bereits während des theaterpädagogischen Workshops oder in der Nachbereitung im Deutschunterricht auf die Musik und ihre Funktion in den Szenen, in denen diese eingesetzt wird, eingehen.

In diese Kategorie fallen außerdem jene Übungen aus den theaterpädagogischen Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“, bei denen zwei Textauszüge aus der Dramatisierung in zwei Gruppen chorisch gesprochen gestaltet werden (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Wörter wie „die Zeitung“ sind manchmal fett gedruckt oder in Großbuchstaben geschrieben. Die Theaterpädagogin fragt nach den Ideen der SchülerInnen, damit ein chorisch gesprochener Text gut klingt. Anschließend proben die SchülerInnen in ihren Gruppen die Präsentation ihres Textauszugs mit chorischem Sprechen. Bei dieser Übung können die verbalen Zeichen des Theaters durch eigenes Ausprobieren und Erproben erfahren werden.

Im Experteninterview meint die Theaterpädagogin in Bezug auf die Bedeutung des eigenen Ausprobierens von unterschiedlichen Sprechweisen, die im Theater zum Einsatz kommen: „Ich sage immer, gebt euch nicht zufrieden, indem ihr einfach den Text lest und die Rollen verteilt, das ist nicht das Ziel der Aufgabe. Das Ziel der Aufgabe ist, ein Experimentierfeld aufzumachen, und zu probieren, denn nur durch das Probieren komme ich wieder auf neue Ideen. Und da geben wir halt ganz genau vor, was sind die Möglichkeiten, wie man an einen Text herangeht, also wie kann ich den Text, ohne ihn zu verändern, sprachlich auf die Bühne bringen? Ich kann das Sprechtempo verändern, die Lautstärke, die Emotion variieren, ich kann Pausen setzen, ich kann betonen, ich kann einen Kanon einführen, ein Echo, ich kann ganz viele

unterschiedliche Dinge beachten, die Tonhöhe, die Stimmzahl der Personen, spricht das eine Person oder sollen das alle gleichzeitig im Chor sprechen, um eine gewisse Wirkung zu erzeugen, wie zum Beispiel ‚Die Zeitung‘, die ja immer im Mittelpunkt von ‚Katharina Blum‘ steht, weil je mehr Menschen im Chor sprechen, desto eine größere Wirkung hast du dann einfach auch“ (Z. 524-536).

Bei den Warm-up-Übungen in den Workshops zu „Der Schüler Gerber“ gehen die SchülerInnen kreuz und quer durch den Raum und befolgen die Kommandos der Theaterpädagogin (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dadurch erleben die SchülerInnen, wie es sich anfühlt, den Raum mit ihren Körpern auszufüllen, so wie es die SchauspielerInnen auf der Bühne tun. Da der Raum zu den nonverbalen Zeichen des Theaters zählt, kann diese Übung als Ausgangspunkt für die Erfahrung, das Theater als semiotisches System wahrzunehmen, angesehen werden. Allerdings wäre auch an dieser Stelle ein Aufgreifen der theaterpädagogischen Übung im Deutschunterricht zielführend, um den SchülerInnen den Raum als nonverbales Zeichen des Theaters näherzubringen.

Ferner fällt auch das Nachstellen des Bühnenbilds im Rahmen der theaterpädagogischen Vorbereitung in diese Kategorie (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die Probe und die Präsentationen der Szenen, die die SchülerInnen anhand eines Textauszugs aus der Dramatisierung szenisch umsetzen, erfolgen dabei in dem Klassenspiegel, der auf der Bühne der Inszenierung von „Der Schüler Gerber“ zu sehen ist. Dies ermöglicht den RezipientInnen des Theaterstücks, bereits im Voraus mit den visuellen Zeichen des Theaters bekannt zu werden, um diese dann während der Rezeption der Theateraufführung verstärkt wahrzunehmen oder speziell zu beachten.

Die Theaterpädagogin spricht an, dass sie bemüht ist, „Materialien, die in der Inszenierung verwendet werden, in den Workshop in irgendeiner Form einfließen zu lassen“ (Z.567-568). Bei Jugendlichen werden in den Workshops „Bilder im Vergleich [gezeigt], wie hat es im Modell ausgeschaut, wie auf der Bühne und was ist die Idee dahinter?“ (Z. 570-571). Die Theaterpädagogin findet es „wichtig zu vermitteln, dass auch da alles eine Aussage hat, also jedes kleinste Detail eines Ausstatters ist bewusst da und kann mir einen Anstoß geben für eine Beobachtungsaufgabe: Aha stimmt, wenn ich das jetzt so sehe, dann schließt sich für mich der Kreis“ (Z. 572-575). Sie sieht sich und ihre Kolleginnen „als Vermittlerinnen, um diese

Anstöße zu geben, wenn wir sagen: Beobachtet einmal das genauer! [...] Was ist eure Interpretation von dem Bühnenbild oder dem Geschehen?“ (Z. 575-577).

Das Bauen von Standbildern zu verschiedenen Szenen aus dem Stück (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) fällt ebenfalls in diese Kategorie, da auch hier das nachgestellte Bühnenbild von den SchülerInnen bespielt wird und Requisiten verwendet werden können. Die Rezipienten werden folglich auch hier mit den visuellen und nonverbalen Zeichen des Theaters vertraut gemacht. Die Theaterpädagogin gibt im Interview an, dass durch das Nachstellen des Bühnenbildes vermittelt werde, „dass das nicht eine willkürliche Anordnung ist, wie die SchülerInnen sich jetzt den Klassenraum gestalten, sondern dass sie eine gewisse Art von Vorlage haben“ (Z. 580-581), was den Zweck habe „das wiederzuerkennen: Aha, stimmt in der Inszenierung ist das ja auch so“ (Z. 581-582). Die Lehrperson in Interview 5 sagt, dass sie in der Nachbesprechung im Deutschunterricht mit den SchülerInnen auch darauf eingehe, „[...] wie die Bühnengestaltung war, was ihnen da einfach noch aufgefallen ist“ (Z. 433).

6.2.9. Erfahrung einer neuen Perspektive von Wahrnehmung

Barz zählt zu der medienspezifischen Rezeptionskompetenz von Theateraufführungen auch die Fähigkeit der Rezipienten, eine neue Perspektive von Wahrnehmung zu erlangen.²⁹⁸ Darunter versteht er das Hinterfragen der Gewohnheiten der Wahrnehmung und die Irritation ihrer Funktionsweisen.²⁹⁹ Daher wird eine Kategorie mit der Bezeichnung *Erfahrung einer neuen Perspektive von Wahrnehmung* geschaffen, in welcher all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte zu finden sind, die es den SchülerInnen ermöglichen, eine neue Perspektive von Wahrnehmung zu erfahren, indem die „Gewohnheiten der Wahrnehmung“³⁰⁰ in Frage gestellt und ihre „Funktionsweisen irritiert“³⁰¹ werden.

Laut Scheller können Wahrnehmungsübungen bewusst machen, was Menschen in spezifischen Situationen mit allen Sinnen wahrnehmen und dazu beitragen, die Fähigkeit zu entwickeln, die soziale Situationen beeinflussenden, „sinnlich wahrnehmbaren Anteile“³⁰² zu bemerken.³⁰³ Denn im Alltag werde das Umfeld zwar meist nicht bewusst erlebt, jedoch

²⁹⁸ Vgl. Ebd.: S. 26.

²⁹⁹ Vgl. Ebd.: S. 26.

³⁰⁰ Ebd.: S. 26.

³⁰¹ Ebd.: S. 26.

³⁰² Scheller, I.: Szenisches Spiel. S. 38.

³⁰³ Vgl. Ebd.: S. 38.

wahrgenommen, indem unter anderem Stimmen, Geräusche, Räume, Menschen und Gegenstände gesehen werden, gehandelt wird, Geschmacksrichtungen und Gerüche unterschieden werden.³⁰⁴ Wahrnehmungsübungen unterstützen dabei, sich bewusst zu machen, auf welche Art Wahrnehmungen reduziert werden und wie sie das Verhalten der Menschen beeinflussen. Außerdem könne mit ihrer Hilfe eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen sinnlichen Beziehungen zwischen einem Menschen und einem anderen Menschen oder einem Menschen und einem Ding erfolgen.³⁰⁵ Wahrnehmungsübungen sind szenisch, da sich diejenigen, die sie ausführen, fokussieren und andere Wahrnehmungen ausblenden müssen, um die Sinneswahrnehmung von Räumen, Licht, Gerüchen, Geräuschen usw. bewusst erleben zu können.³⁰⁶ Wenn dies gelingt, werden Erinnerungen an bestimmte Situationen und mit diesen in Verbindung gebrachte sinnliche Erfahrungen aktiviert.³⁰⁷ Die jeweiligen Sinneserfahrungen können anschließend mittels Statuen, Bewegungen oder Körperhaltungen zum Ausdruck gebracht werden.³⁰⁸

Dies konnte in den theaterpädagogischen Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ beim Bauen von Standbildern (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) beobachtet werden. Daher fällt das im Anschluss an das Lesen der Personenbeschreibungen stattfindende Standbilder-Bauen zu den Figuren sowie das Sprechen eines Satzes aus der Rolle der Figuren (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) in die Kategorie *Erfahrung einer neuen Perspektive von Wahrnehmung*. Bei dieser Übung können die SchülerInnen die Fähigkeit erwerben, ihre gewohnte, von außen erfolgte Wahrnehmung einer Person in Frage zu stellen, indem sie sich beim Bauen eines Standbildes aktiv in die vorgegebene Figur hineinversetzen und ihre Gefühle sowie ihre Haltung nachvollziehen. Sie können dabei mit einer Körperhaltung den Charakter, die Einstellungen der Figur zum Ausdruck bringen, am eigenen Körper sinnlich wahrnehmen, wie sich diese Figur bewegt, ihre Mimik und Gestik einnehmen, anstatt lediglich eine Beschreibung der Person zu lesen.

Eine andere Übung aus den theaterpädagogischen Workshops zu diesem Stück, die ebenfalls in diese Kategorie fällt, ist jene, bei der Musik aus dem Theaterstück abgespielt wird und bei ihrem Ausklingen die Präsentationen der Textstellen aus der Dramatisierung beginnen (Vgl.

³⁰⁴ Vgl. Ebd.: S. 37.

³⁰⁵ Vgl. Ebd.: S. 37.

³⁰⁶ Vgl. Ebd.: S. 37f.

³⁰⁷ Vgl. Ebd.: S. 37f.

³⁰⁸ Vgl. Ebd.: S. 38.

Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Die SchülerInnen verändern dabei ihre Stimmlage, Stimmhöhe, Lautstärke und sprechen manche Wörter chorisch aus. Durch die bewusste Wahrnehmung der Musik, die das Zeichen zum Einsatz der SpielerInnen gibt, ist es diesen möglich, sich auf das Gehörte zu konzentrieren, sich auf ihren Auftritt vorzubereiten, sich in die Situation, in der sich ihre dargestellte Figur befindet, mit allen Sinnen einzufühlen. Auf diese Art eröffnet diese theaterpädagogische Übung den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, eine bewusstere Wahrnehmung als in alltäglichen Situationen zu erleben.

Ferner fallen in diese Kategorie die Warm-up-Übungen der Workshops zu „Der Schüler Gerber“, bei welchen alle TeilnehmerInnen im Raum umhergehen, jedem Schüler und jeder Schülerin eine Zahl zugeteilt wird, die Theaterpädagogin von Zeit zu Zeit Zahlen nennt und die SchülerInnen „bitte rette mich“ rufen müssen, während sie langsam zu Boden sinken (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Die anderen TeilnehmerInnen sollen mit ihren Körpern und Händen verhindern, dass dies passiert. Bei dieser Übung wird die Aufmerksamkeit für andere, im selben Raum befindliche Menschen geschult, da die TeilnehmerInnen beim Gehen auf andere achten und auf Anweisung der Theaterpädagogin in Blickkontakt mit ihren Mitmenschen treten sollen. Sobald eine Zahl erklingt und ein anderer Teilnehmer um Hilfe ruft, müssen sich alle beeilen, diesen zu retten. Auch dies erfordert von den TeilnehmerInnen eine hohe Aufmerksamkeit und eine verstärkte Konzentration auf das Gehörte und Gesehene. Eine weitere beobachtete Übung, die in diese Kategorie fällt, ist das Bauen von Standbildern in Kleingruppen zu den Emotionen Liebe, Wut und Angst (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Dabei gehen die SchülerInnen zunächst durch den Raum und auf Anweisung der Spielleiterin müssen sie sich zu zweit, zu dritt oder zu fünft zusammenfinden und ein gemeinsames Standbild erstellen. Dies erfordert von den TeilnehmerInnen eine genaue Wahrnehmung dessen, was ihre Kollegen und Kolleginnen mit ihrer Gestik und Mimik ausdrücken und gleichzeitig ein schnelles Reagieren darauf.

Im Experteninterview mit der Theaterpädagogin kann ebenfalls eine Stelle gefunden werden, die in die Kategorie *Erfahrung einer neuen Perspektive von Wahrnehmung* passt. In Bezug auf die beschriebene Übung zum Bauen von Standbildern zu Emotionen sagt die Theaterpädagogin: „Im ersten Schritt ist es überhaupt einmal dieses Sich-Einlassen auf das theatrale Spiel und auf die anderen Teilnehmer, weil es ist das Theaterspiel und auch in den Workshops immer auch ein Spiel des Miteinanders und dass man da auch Berührungängste

abbaut. Dass man sagt, im Moment bin ich mit meiner Stimme, mit meinem Körper aktiv beteiligt an der Situation und das ermöglicht mir einmal einen Einstieg, und da eignen sich Standbilder einfach ganz gut, weil du frierst diese Situation ein, du bleibst in der Körperlichkeit und spürst nach, was macht jetzt das mit mir und in mir [...] und kannst dadurch dann im Nachhinein auch besser folgen, wie es dann der Hauptfigur im Stück vielleicht auch gehen kann, weil die Körperlichkeit weckt ja Assoziationen zu diesem Gefühl. Es ist ein erstes Einspüren und Einfühlen in die Situation“ (Z. 482-491).

6.2.10. Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs

Jutta Wermke, die sich mit integrierter Medienerziehung im Deutschunterricht befasst, zählt die Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs zu den Merkmalen intermedialer Kompetenz.³⁰⁹ Sie versteht darunter die Analyse der Transformation von literarischen Werken in andere Medien, welche mittels einer Untersuchung der Funktionsverschiebung, die die Rezipienten bei diesem Vorgang wahrnehmen, durchgeführt werden kann.³¹⁰ Daher wird eine Kategorie mit der Bezeichnung *Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs* erstellt. In dieser Kategorie sind all jene während der theaterpädagogischen Workshops beobachteten Aspekte zu finden, die den SchülerInnen ermöglichen, einen intermedialen Vergleich herzustellen. Außerdem werden hier all jene Aussagen der interviewten Lehrpersonen und der Theaterpädagogin angeführt, die sich auf diesen Aspekt der intermedialen Kompetenz beziehen. Als Ankerbeispiel fungiert die theaterpädagogische Übung aus den Workshops zu „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“, bei der zwei Textauszüge aus der Dramatisierung in zwei Gruppen chorisch gesprochen gestaltet werden (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Dabei proben die SchülerInnen die Präsentation ihres Textauszugs mit chorischem Sprechen, indem sie verschiedene Stilmittel anwenden. Die TeilnehmerInnen sehen hier einerseits, wie der dramatisierte Text aussieht, den die SchauspielerInnen in dem Theaterstück in verteilten Rollen sprechen, und erfahren andererseits, inwiefern sich dieser von dem originalen Prosatext unterscheidet.

Nachdem sie das Theaterstück rezipiert haben, nutzen einige der interviewten Lehrpersonen im Deutschunterricht die Möglichkeit, einen intermedialen Vergleich zwischen Romanvorlage und Theaterstück zu ziehen. Die Lehrperson in Interview 3 gibt in Bezug auf die Nachbereitung

³⁰⁹ Vgl. Wermke, J.: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. S. 140.

³¹⁰ Vgl. Ebd.: S. 140.

des Theaterbesuchs von „Der Schüler Gerber“ an: „Hier bietet es sich an, danach dann einen Buch-/Romanvorlage-Theater-Vergleich zu machen“ (Z. 223-224). Sie führt ihre methodische Vorgehensweise zu dem intermedialen Vergleich genauer aus: „Das kann man dann so machen: Vergleich mit Buch, was war anders, da lasse ich dann meistens eine Tabelle machen“ (Z. 262-263). Ferner erwähnt sie, dass sie im Unterricht intermediale Vergleiche auch bei Transformationen literarischer Texte in andere Medien durchführe: „[B]eim Film mache ich das auch“ (Z. 264). Die Fragen, auf die die Lehrperson beim intermedialen Vergleich eingeht, und die Aspekte, die bei der Analyse berücksichtigt werden, sind: „[W]as war anders, warum war es wohl anders, [...], mögliche Gründe, warum bei dieser Inszenierung auf das nicht verzichtet wurde oder dazugetan wurde“ (Z. 264-266). Auch die befragte Lehrperson in Interview 4 gibt bezüglich des in ihrem Deutschunterricht thematisierten intermedialen Vergleichs an: „Ja, es geht sich zeitlich nicht immer aus aber manchmal ist ein Text-Film-Vergleich ganz interessant [...]. [W]enn die Stücke, die jetzt im Lehrplan sind, gerade nicht gespielt werden [Anmerkung von JR: im Next Liberty oder im Schauspielhaus Graz], dann greife ich auf einen Film zurück [...]“ (Z. 339-342).

Eine weitere Übung im beobachteten theaterpädagogischen Angebot, die mögliche Veränderungen bei der Transformation von einem literarischen Werk in das Medium Theater thematisiert und die SchülerInnen auf eventuelle Funktionsverschiebungen bei diesem Prozess aufmerksam macht, ist folgende: Die Theaterpädagogin hängt ein Organigramm mit allen in der Inszenierung vorkommenden Figuren, die von sechs Personen gespielt werden, an die Tafel (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Die SchülerInnen lesen nacheinander Textstellen vor, wobei jede Schülerin und jeder Schüler aus der Sicht einer anderen Figur etwas aus dem Leben Katharina Blums erzählt. Dabei können die RezipientInnen erfahren, inwiefern sich die Figurendarstellung bei der Transformation des Prosatextes zu seiner für die Bühne dramatisierten Form verändert. Beim Lesen der Charakterisierungen der im Theaterstück mitspielenden Personen können die SchülerInnen, die den Roman im Unterricht im Vorhinein gelesen haben (Vgl. Tab. 3_29.03.2019), bemerken, dass eine zusätzliche Figur vorkommt. Die Theaterpädagogin weist aber auch explizit auf diese Veränderung hin, indem sie sagt, dass im Stück eine Anna Weinberg mitspielt, die im Buch ein Junge ist (Vgl. Tab. 3_29.03.2019). Auch in den Workshops mit jenen Klassen, die die Buchvorlage nicht gelesen haben, weist die Theaterpädagogin auf diese Veränderung im

Transformationsprozess hin (Vgl. Tab. 2_28.03.2019). Dadurch wird sichergestellt, dass die SchülerInnen die Veränderung, die durch die Transformation des literarischen Primärwerks in das Medium Theater geschieht, wahrnehmen.

Wie oben angeführt, thematisieren einige Lehrpersonen im Deutschunterricht im Rahmen eines intermedialen Vergleichs die Unterschiede zwischen dem Roman bzw. der Erzählung und der rezipierten Inszenierung im Theater. Dabei gehen sie auf die möglichen Gründe ein, weshalb bestimmte Aspekte aus dem Originaltext in der Inszenierung weggelassen oder ergänzt werden.

In den Workshops zu „Der Schüler Gerber“ werden die TeilnehmerInnen angehalten, anhand eines Fotos, auf dem das Bühnenbild zu sehen ist, einen Vergleich zwischen der Raumdarstellung im Originaltext und jener im Theater vorzunehmen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Eine befragte Lehrperson gibt in Interview 5 an, im Deutschunterricht auf die rezipierte Inszenierung, im Speziellen auf das Bühnenbild, einzugehen und die SchülerInnen zu fragen: „[W]ie die Bühnengestaltung war, was ihnen da [...] noch aufgefallen ist“ (Z. 433). Eine weitere Übung, die in diese Kategorie fällt, ist das szenische Schreiben, bei dem Textausschnitte aus der Dramatisierung als Angabe herangezogen werden (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Hier können jene SchülerInnen, die den Roman bereits gelesen haben, bewusst oder unbewusst wahrnehmen, wie eine bestimmte Szene aus der Originalvorlage in der Dramatisierung umgesetzt wurde.

Im beobachteten theaterpädagogischen Angebot zu „Der Schüler Gerber“ läuft im Hintergrund zum szenischen Schreiben Musik aus dem Theaterstück (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Während die SchülerInnen in ihren Gruppen den Schreibauftrag zum Szenischen Schreiben ausführen, wird ein fröhliches und ein melancholisches Musikstück abgespielt. Da die SchülerInnen während dieser Übung im Rahmen des theaterpädagogischen Workshops mit jener Musik bekannt gemacht werden, die sie später im Theaterstück hören werden, handelt es sich hier folglich um die Bezugnahme auf das Ergebnis der Transformation des literarischen Werks, nämlich auf die Inszenierung. Hier könnte durch eine Analyse der entsprechenden Stellen im literarischen Primärtext ein intermedialer Vergleich zwischen den beiden Erscheinungsformen des literarischen Textes hergestellt werden. Dies könnte auch in der Nachbereitung im Deutschunterricht erfolgen. Es wurde jedoch keine Aussage von den

befragten Lehrpersonen gefunden, die bestätigt, dass im Deutschunterricht auf diese Weise vorgegangen wird. Keine der interviewten Lehrpersonen gab an, in ihrem Deutschunterricht zu thematisieren, auf welche Art und Weise im Roman die Stimmung vermittelt wird, die im Theater durch Musik erzeugt wird.

6.3. Analyse

Mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung während theaterpädagogischer Workshops mit SchülerInnen zur Vorbereitung auf Theateraufführungen wurde die Vielzahl an Möglichkeiten, wie der Erwerb von literarischer, medienspezifischer Rezeptionskompetenz und intermedialer Kompetenz erfolgen kann, sichtbar. Im Folgenden wird dieses Potenzial nun in Bezug auf die Änderungen im Rezeptionsverhalten der SchülerInnen analysiert, nachdem diese an einem theaterpädagogischen Workshop zur Vorbereitung auf eine Theateraufführung teilgenommen haben. Dafür muss die Einbettung der im theaterpädagogischen Format angebotenen Möglichkeiten für den Erwerb von Rezeptionskompetenz in den Deutschunterricht beleuchtet werden. Konkret soll analysiert werden, inwiefern ein Wiederaufgreifen der Themen aus den Workshops im Deutschunterricht erfolgt und welchen Einfluss die Teilnahme an theaterpädagogischen Workshops auf die didaktischen Entscheidungen der Lehrpersonen hat. Darüber hinaus wird verstecktes und ungenütztes Potenzial eruiert, um in einem Ausblick mögliche Lösungswege für dessen Ausschöpfung vorzustellen.

Im Zuge des theaterpädagogischen Angebots des *Next Libertys* werden drei Formen von Interpretationshandlungen nach Zabka nachweislich geschult: das expressive, das behauptende und das erklärende Interpretieren.³¹¹ Durch theaterpädagogische Übungen, die die verbale, handelnd-produktive und szenische Darstellung von individuellen Imaginationen der SchülerInnen zu einem Textausschnitt aus der Dramatisierung implizieren, wird expressives Interpretieren geschult.³¹² Aber auch das Beschreiben von Personen mit eigenen Worten (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), das Verfassen von Texten im Zuge des szenischen Schreibens (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) und das chorische Sprechen eines Textausschnittes aus der Dramatisierung (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab.

³¹¹ Vgl. Zabka, T.: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. S. 21ff., S. 26.

³¹² Vgl. Ebd.: S. 21ff.

4_06.04.2019) tragen zu dem Lernprozess, expressive Interpretationshandlungen bei der Rezeption eines literarischen Textes zu tätigen, bei.

Neben der expressiven kommunikativ-pragmatischen Funktion des Interpretierens wird durch die Inanspruchnahme der Workshops auch die behauptende geschult. Die Fähigkeit, einen rezipierten Text objektiv zu interpretieren, wird hier durch das Proben einer Originalszene, bei dem die SchülerInnen den Text in der vom Autor bzw. vom Verfasser der Dramatisierung getätigten Interpretation umsetzen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), ausgebildet. Eine weitere Möglichkeit für die SchülerInnen, zu lernen, wie man einen literarischen Text objektiv und zutreffend deuten kann, bietet die von der Theaterpädagogin geführte inhaltliche Nachbesprechung zu den szenischen Präsentationen eines Textausschnittes aus der Dramatisierung (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019).

Die teilnehmende Beobachtung zeigt außerdem, dass die SchülerInnen durch das Bauen von Standbildern (Vgl. Tab. 1_26.03.2019, Tab. 2_28.03.2019, Tab. 3_29.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) für das Spezielle an dem Interpretationsansatz des Regisseurs in der Inszenierung sensibilisiert und mit der erklärenden Interpretationshandlung vertraut gemacht werden. Gesichert wird dieser Lernprozess durch die an die Übung anschließende Erläuterung der Theaterpädagogin, bei der sie die in der Inszenierung behandelten Aspekte thematisiert. Ferner schlägt die interviewte Theaterpädagogin vor, in der Nachbesprechung im Deutschunterricht mit den SchülerInnen einen Vergleich zwischen ihrer eigenen Interpretation einer Szene, die sie im Workshop bei der szenischen Darstellung ihrer selbst verfassten Texte ausgedrückt haben, und jener des Regieteam in der Inszenierung vorzunehmen. Da eine befragte Lehrperson angibt, in der Nachbereitung im Deutschunterricht auf die Differenzen zwischen den eigenen Deutungen der SchülerInnen aus dem Workshop und jenen der SchauspielerInnen im Theater einzugehen und diese zu thematisieren (Vgl. Z. 434-435), kann hier durch die Inanspruchnahme des theaterpädagogischen Angebots sowie durch die didaktische Entscheidung der Lehrperson bei der Nachbereitung ein verändertes Rezeptionsverhalten der SchülerInnen festgestellt werden.

Ein weiteres genutztes Potenzial für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz stellt der Einsatz eines Organigramms von allen in der Inszenierung vorkommenden Figuren mit den anschließenden Erklärungen seitens der Theaterpädagogin dar (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Hier erwerben die SchülerInnen die Fähigkeit zum erklärenden

Interpretieren, indem die Inszenierung als spezielle Lesart des Regieteam zum Thema gemacht wird und die Rezipienten diese Interpretation des literarischen Textes als eine von vielen möglichen Deutungen erleben.

Allerdings kann an dieser Stelle auch ungenütztes Potenzial für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz festgestellt werden. Die Möglichkeit des Erwerbsweg der Fähigkeit zum erklärenden Interpretieren durch die theaterpädagogische Übung, bei welcher die SchülerInnen etwas über die in der Inszenierung vorkommenden Personen erfahren, ist zwar gegeben, kann aber aufgrund fehlender Thematisierung in der Nachbereitung im Deutschunterricht nicht als ausgeschöpft betrachtet werden. Auch die Chance, aus den verschiedenen Figurenkonstellationen des Autors und des Verfassers der Dramatisierung einen Vergleich zu ziehen und dadurch eine erklärende Interpretationshandlung durchzuführen, wird im Deutschunterricht nicht genutzt.

Im Zuge der theaterpädagogischen Vorbereitung wird neben den drei Formen von Interpretationshandlungen auch das literarische Lesen nach Kämper-van den Boogaart und Pieper³¹³ nachweislich geschult. In der theaterpädagogischen Übung zum szenischen Schreiben (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) lernen die SchülerInnen, verschiedene Erzählperspektiven einzunehmen, wodurch sie eines jener Mittel kennenlernen und anwenden, die einem Text Poetizität verleihen. Gesichert wird dieser Lernprozess in der Nachbereitung im Deutschunterricht, denn eine Lehrperson gibt im Interview an, dass sie den SchülerInnen den Schreibauftrag gebe, „[...] sich in eine Person aus dem Stück hineinzusetzen und aus der Perspektive dieser Person [...] die Geschichte fortzusetzen [...]“ (Z. 100-102). Da den SchülerInnen durch die Einnahme von bestimmten Erzählperspektiven die unbewusste Aneignung von Wissen über bestimmte Regeln der Poetizität ermöglicht wird, ist die Basis für eine Rezeption des literarischen Textes durch literarisches Lesen geschaffen worden. Nachweislich erreicht werden könnte dies nur durch eine entsprechende, explizite Thematisierung der Regeln der Poetizität im Deutschunterricht. Ein geändertes Rezeptionsverhalten durch den Einsatz von literarischem Lesen wird durch die Thematisierung von verschiedenen Stilmitteln in den theaterpädagogischen Workshops (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) erreicht. Durch das selbständige Anwenden dieser Mittel beim chorischen Sprechen wird das Bereit-Sein und Sich-Einlassen auf die Regeln der

³¹³ Vgl. Kämper-van den Boogaart, M./ Pieper, I.: Literarisches Lernen. S. 46.

Poetizität sichergestellt. Im Rahmen des theaterpädagogischen Angebots trägt ferner die Behandlung der intra- und intertextuellen Bezüge, die in dem literarischen Text zu finden sind, zur Ausbildung der Fähigkeit der Rezipienten zum literarischen Lesen bei.

Durch die Inanspruchnahme des theaterpädagogischen Angebots zur Vorbereitung auf eine Theateraufführung erwerben die SchülerInnen Wissen über die literarischen Gattungen Prosa und Drama, welches, laut Eggert, der schematischen Einordnung eines literarischen Textes dienen soll.³¹⁴ Wie beobachtet werden konnte, geschieht dies in den theaterpädagogischen Workshops mit der Thematisierung der Figurenrede in den beiden genannten Gattungen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Da, wie in Kapitel 2.3 dargelegt wurde, in deutschsprachigen Theatern zurzeit die Tendenz zu beobachten ist, „Prosatexte aller Art“³¹⁵ aufzuführen und die Erzählung „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ in der Bühnenfassung als postdramatischer Text erscheint, wäre es interessant gewesen, die Lehrpersonen in den Interviews zu fragen, inwiefern sie in ihrem Unterricht auf den beschriebenen Trend zu sprechen kommen und ob sie die Merkmale postdramatischer Texte thematisieren. Eine Lehrperson gibt zwar an, dass ihre SchülerInnen durch die Lektüre und den Besuch der Theateraufführung „[...] den Unterschied zwischen dem epischen Text und Drama“ (Z. 320-321) sofort bemerken würden, eine theoretische Fundierung oder eine Ergebnissicherung erwähnt sie jedoch nicht. Die Theaterpädagogin hingegen zeigt in den Workshops die besondere Sprechweise der Figuren in dem Stück „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ auf und thematisiert den Unterschied zur Figurenrede in einem Drama (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Dadurch ändert sich das Rezeptionsverhalten der SchülerInnen dahingehend, dass sie durch ihr erworbenes literarisches Gattungswissen fähig sind, den rezipierten literarischen Text schematisch einzuordnen. An dieser Stelle wäre es interessant gewesen, die Lehrpersonen zu fragen, inwiefern sie in ihrem Unterricht auf die literarischen Gattungen eingehen und ob sie dabei die im Workshop thematisierte Figurenrede aufgreifen.

Das Rezeptionsverhalten der SchülerInnen kann außerdem durch einige theaterpädagogische Übungen, wie durch das Bauen von Standbildern oder das szenische Schreiben (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), verändert werden, da die subjektive Involviertheit der

³¹⁴ Vgl. Eggert, H.: Lesekompetenz. S. 189.

³¹⁵ Kahlefeldt, N.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019).

TeilnehmerInnen ihre Fähigkeit zur Identifikation unterstützt. Die Theaterpädagogin gibt beim Bauen von Standbildern Situationen an, die aus der Lebenswelt der SchülerInnen stammen und dadurch eine Einfühlung in die Figur erleichtert. Es gibt zwar keine der interviewten Lehrpersonen an, die angeführten theaterpädagogischen Übungen im Deutschunterricht zu reflektieren und die eigenen, individuellen Erfahrungen der SchülerInnen zu thematisieren, doch wäre dies in Hinblick auf die Ausbildung der Identifikationsfähigkeit im Rahmen des Erwerbs von literarischer Rezeptionskompetenz förderlich.

Bei der Übung, bei der die SchülerInnen mit eigenen Worten Figuren aus dem literarischen Text beschreiben (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), konnte beobachtet werden, dass einige den Charakter einer Person anhand einer kleinen, selbst ausgedachten Szene anschaulich machten. Da diese Szenen nicht aus dem Roman stammen, kann angenommen werden, dass die SchülerInnen sich ihrer eigenen Erfahrungen und Erinnerungen bedient haben, um sich mit der fiktiven Person zu identifizieren und diese anschaulich beschreiben zu können. Um diesen Prozess in Zukunft sicherzustellen, besteht die Möglichkeit, diese Übung im Deutschunterricht zu reflektieren oder sie zu adaptieren und mit der Anweisung zu versehen, eigene Erfahrungen einfließen zu lassen und diese anschließend zu thematisieren.

Eine Änderung im Rezeptionsverhalten der SchülerInnen wird ferner durch die Förderung der Imaginationsbildung bewirkt. Theaterpädagogische Übungen, wie das Bauen von Standbildern zu Szenen aus dem Stück und zu Emotionen der Hauptfigur (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), ermöglichen die Entwicklung von Imaginationen mit allen Sinnen und machen diese gleichzeitig für Außenstehende zugänglich. Bei dem Einsatz von zwei Musikstücken aus der Inszenierung während des szenischen Schreibens konnte beobachtet werden, dass dies auf der einen Seite die Imaginationsbildung unterstützte, auf der anderen Seite jedoch auch zu Irritation führte. Jene SchülerInnen, die einen Schreibauftrag bearbeiteten, zu dem die Musik emotional passte, konnten sich nachweislich besser in die Situation hineinversetzen und ihre imaginativen Vorstellungen schriftlich ausdrücken als jene SchülerInnen, die einen traurigen Liebesbrief verfassen wollten und dabei das fröhliche Musikstück hörten. Letztere merkten an, dass die Musik nicht zu ihrem Text passe und sie irritiere (Vgl. Tab. 2_28.03.2019). Hier ist folglich sowohl genutztes als auch ungenutztes

Potenzial für die Schulung der Imaginationsbildung bei der Rezeption eines literarischen Textes vorzufinden.

Da alle interviewten Lehrpersonen betonten, nach der Teilnahme an dem theaterpädagogischen Workshop und dem Theaterbesuch eine Nachbesprechung im Deutschunterricht zu führen (Vgl. Z. 27, Z. 89-90, Z. 206-207, Z. 417-418), liegt die Annahme nahe, dass dies zur Ausbildung der Fähigkeit zur Partizipation an einer literarischen Anschlusskommunikation führe. Dadurch wären die SchülerInnen in der Lage, nach der Rezeption eines literarischen Werks mit anderen LeserInnen über ihre Lektüreerfahrungen zu sprechen und ihre Interpretationen mit jenen der anderen auszutauschen. Da die Lehrpersonen allerdings keine detaillierten Angaben über die Nachbesprechungen gemacht haben, kann dies nur vermutet werden. Für eine gesicherte Behauptung müssten die Fragen, mit denen die Lehrpersonen die Nachbesprechungen anleiten, in Hinblick auf ihre Eignung für eine literarische Anschlusskommunikation analysiert werden. Überdies müssten die von der Theaterpädagogin erwähnten Nachbesprechungen mit den SchauspielerInnen beobachtet und dahingehend ausgewertet werden, inwiefern sich darin Aspekte einer literarischen Anschlusskommunikation befinden.

Durch die Teilnahme an einem theaterpädagogischen Workshop wird die Voraussetzung dafür geschaffen, dass SchülerInnen Theater als Interpretation literarischer Texte erfahren. Dies geschieht bei der Personenbeschreibung, bei der die SchülerInnen mit den Figuren, die in der Inszenierung mitspielen, vertraut gemacht werden sowie bei der szenischen Umsetzung von Originalszenen anhand der Dramatisierung (Vgl. Tab. 1_26.03.2019, Tab. 2_28.03.2019, Tab. 3_29.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019). Die Idee hinter diesen Übungen sei, laut Theaterpädagogin, dass die SchülerInnen die Szenen, die sie selbst gespielt haben, im Theaterstück wiedererkennen und miteinander vergleichen (Vgl. Z. 543-544). Da dieser Prozess für Außenstehende nicht beobachtbar ist, kann er nur durch eine anschließende Thematisierung im Deutschunterricht sichergestellt werden. Eine interviewte Lehrperson gab an, durch den Workshop lerne, „man [...] das einfach selber besser zu durchschauen und auch Dinge zu hinterfragen, warum das vielleicht so inszeniert wurde oder welche Möglichkeiten es sonst noch gegeben hätte, das darzustellen“ (Z. 410-412). Aus dieser Aussage kann einerseits abgeleitet werden, dass die Lehrperson selbst durch das theaterpädagogische

Angebot auf die Unterschiede zwischen literarischem Text und Inszenierung und die damit einhergehende Funktionsverschiebung aufmerksam gemacht wurde. Andererseits kann die Aussage auch so verstanden werden, dass die SchülerInnen durch die theaterpädagogischen Übungen lernen würden, die Inszenierung als eine von vielen möglichen Interpretationen des literarischen Textes zu sehen. Die interviewte Lehrperson vergleicht mit den SchülerInnen deren szenische Umsetzungen einer Textstelle aus der Dramatisierung mit der Interpretation des Regieteam im Theater und stellt damit sicher, dass sie bei ihrer Rezeption die Inszenierung als eine spezielle Lesart des Regisseurs erkennen (Vgl. Z. 433-435). Eine andere Lehrperson thematisiert im Unterricht das Theater als Interpretation literarischer Texte, indem sie einen Vergleich zwischen Inszenierung und Romanvorlage zieht (Vgl. Z. 223-224).

Die Inanspruchnahme von theaterpädagogischen Workshops zur Vorbereitung auf Theateraufführungen ermöglicht den SchülerInnen ferner, die Erfahrung zu machen, Theater als ein semiotisches System wahrzunehmen. Mit den akustischen Zeichen des Theaters werden sie beim szenischen Schreiben vertraut gemacht, da im Hintergrund Musik aus der Inszenierung abgespielt wird (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019). Um den Rezipienten die Funktion der Musik für die gezeigte Handlung jedoch bewusst zu machen, wäre, meiner Einschätzung nach, eine Thematisierung im Deutschunterricht zielführend. Durch jene theaterpädagogische Übung, bei der die TeilnehmerInnen mit ihren Bewegungen den Raum ausfüllen, wird die Grundlage für eine Erfahrung des Raumes als nonverbales Zeichen des Theaters geschaffen. An dieser Stelle könnten die Lehrpersonen im Unterricht auf diesen Aspekt eingehen, um die Wahrnehmung von Theater als semiotisches System zu schulen. Bei der Übung zum chorischen Sprechen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) wird sichergestellt, dass die SchülerInnen durch eigenes Erproben die verbalen Zeichen des Theaters erfahren. Auch bei der Umsetzung von Szenen aus der Dramatisierung in dem nachgestellten Bühnenbild (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019) wird die Grundlage für die Wahrnehmung von Theater als semiotisches System gelegt, da die Rezipienten dadurch mit den visuellen Zeichen dieses Mediums vertraut gemacht werden. Dieser Lernprozess könnte durch eine Thematisierung des Bühnenbilds, der vom Ausstatter bewusst eingesetzten Details und der dahinterstehenden Aussagen sichergestellt werden. Die Theaterpädagogin gibt im Interview an, sich und ihre Kolleginnen „als Vermittlerinnen“ (Z. 575) zu sehen, um „Anstöße zu geben“ (Z. 575), wie zum Beispiel die SchülerInnen

aufzufordern, etwas Bestimmtes auf der Bühne genauer zu beobachten. Hier haben die Deutschlehrpersonen die Aufgabe, in der Nachbereitung im Unterricht diese Details aus der Inszenierung aufzugreifen und zu thematisieren, um zu garantieren, dass die Rezipienten das Theater als semiotisches System wahrnehmen. Eine interviewte Lehrperson gibt an, in der Nachbereitung im Deutschunterricht auf die Bühnengestaltung einzugehen (Vgl. Z. 433). An dieser Stelle hätte durch Nachfragen eine detailliertere Antwort der Lehrperson bezüglich der Thematisierung des Bühnenbilds erfolgen können.

Im Zuge der theaterpädagogischen Vorbereitung auf Theateraufführungen erwerben die SchülerInnen die Fähigkeit, eine neue Perspektive von Wahrnehmung einzunehmen. Die Infragestellung der „Gewohnheiten der Wahrnehmung“³¹⁶ und die Irritation ihrer Funktionsweisen³¹⁷ passiert in den beobachteten Workshops beim Bauen von Standbildern zu Figuren und zu Emotionen, bei der szenischen Umsetzung von Textstellen aus der Dramatisierung sowie bei den Warm-up-Übungen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019).

Die Theaterpädagogin betont im Interview, dass die Wahrnehmung mit allen Sinnen in weiterer Folge das Einfühlen in die Gefühlswelt einer Figur in einer bestimmten Szene im Theaterstück ermöglicht (Vgl. Z. 633). Mit Hilfe der Körperlichkeit werde eine Assoziationsbildung zu gewissen Emotionen erreicht (Vgl. Z. 636). Das Bauen von Standbildern, so wie es in den beobachteten Workshops eingesetzt wurde, zeigt Außenstehenden, inwiefern sich die TeilnehmerInnen in die vorgegebene Figur und ihre Haltung hineinversetzen. Dieser Prozess impliziert den Erwerb der Fähigkeit, die eigene, gewohnte Wahrnehmung zu hinterfragen. Eine bewusstere Wahrnehmung als die alltägliche wird in den theaterpädagogischen Warm-up-Übungen (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), bei welchen die Aufmerksamkeit für die anderen TeilnehmerInnen gestärkt wird, und in jenen, bei denen Musik aus der Inszenierung das Zeichen zum Einsatz der TeilnehmerInnen gibt (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019), geschult.

Neben den genannten Aspekten, die zu einer Änderung im Rezeptionsverhalten der SchülerInnen führen, sind jene theaterpädagogischen Übungen zu erwähnen, die als

³¹⁶ Ebd.: S. 26.

³¹⁷ Vgl. Ebd.: S. 26.

Grundlage dafür angesehen werden können, die Fähigkeit zu erwerben, einen intermedialen Vergleich herzustellen. Dazu zählen das szenische Schreiben (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), das Lesen von Personenbeschreibungen (Vgl. Tab. 1_26.03.2019, Tab. 2_28.03.2019, Tab. 3_29.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) und das Zeigen eines Organigramms mit allen Figuren des Theaterstücks sowie eines Fotos des Bühnenbilds. Die Erklärung der Theaterpädagogin bezüglich der Veränderung bei der Figurendarstellung in der Inszenierung (Vgl. Tab. 1_26.03.2019 und Tab. 4_06.04.2019) trägt zur Schulung der Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs bei. Außerdem stellen die interviewten Deutschlehrpersonen durch eine an das theaterpädagogische Angebot anschließende Thematisierung der Medientransformation - in Form von Vergleichen zwischen der Romanvorlage und der Inszenierung (Vgl. Z. 223-224, Z. 430-435) - die Förderung von intermedialer Rezeptionskompetenz sicher.

Die theaterpädagogische Übung zum szenischen Schreiben, bei der im Hintergrund Musik aus dem Theaterstück abgespielt wird (Vgl. Tab. 2_28.03.2019 und Tab. 3_29.03.2019), besitzt großes, aber ungenütztes Potenzial für den Erwerb von intermedialer Rezeptionsfähigkeit. Denn sowohl während als auch nach den Workshops wurde nicht näher auf die Funktion der Musik oder auf die Veränderungen bei der Transformation von einem literarischen Werk in das Medium Theater eingegangen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass der Fokus während des theaterpädagogischen Workshops auf dem Schreibprozess liegt und daher eine Thematisierung der Musik nur schwer möglich wäre. Doch die interviewten Deutschlehrpersonen gaben weder an, in der Nachbereitung zu thematisieren, auf welche Art im literarischen Prätext die Stimmung erzeugt wird, die die Inszenierung durch Musik vermittelt, noch, dass sie die SchülerInnen auf eventuelle Funktionsverschiebungen bei dem Transformationsprozess aufmerksam machen.

6.4. Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Forschung legen ein großes Potenzial für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz durch die Inanspruchnahme theaterpädagogischer Workshops zur Vorbereitung auf Theateraufführungen offen. Die literarische Rezeptionskompetenz der TeilnehmerInnen könnte durch die Sicherstellung des Erwerbs von erklärenden Interpretationshandlungen in Form von einem Aufgreifen der in den Workshops durchgeführten Übungen erworben werden. Eine Möglichkeit zur Förderung der Fähigkeit zum literarischen Lesen wird in der Thematisierung der Regeln der Poetizität, die die

SchülerInnen in den Workshops bereits angewendet haben, im Deutsch- oder Literaturunterricht erkannt. Das nicht genützte Potenzial für Rezipienten, subjektiv in das Gelesene involviert zu sein und dadurch die Fähigkeit zur Identifikation zu erwerben, kann zukünftig durch eine von den Lehrpersonen angeleitete Reflexion der individuellen Erfahrungen der SchülerInnen bei der Einfühlung in eine Figur für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz fruchtbar gemacht werden. Um bei den SchülerInnen die Fähigkeit zur Teilnahme an einer literarischen Anschlusskommunikation auszubilden, wird die Integration der verschiedenen Interpretationshandlungen, die durch die Kooperation von Schule und Theater nachweislich geschult werden, in eine literarische Anschlusskommunikation als wesentlich erachtet. Durch ein Wiederaufgreifen und Thematisieren von der in einer theaterpädagogischen Übung zu hörenden Musik und der zu sehenden Bühnengestaltung gelänge es, den SchülerInnen die Erfahrung zu ermöglichen, das Theater als ein System akustischer, visueller, verbaler und nonverbaler Zeichen wahrzunehmen, wodurch ein wesentlicher Aspekt der medienspezifischen Rezeptionskompetenz erfüllt würde. Ferner würde eine Behandlung der Musik aus dem theaterpädagogischen Workshop im Deutschunterricht zu einer Ausschöpfung des verborgenen Potenzials für den Erwerb von intermedialer Rezeptionskompetenz führen. Dadurch würde sichergestellt werden, dass die SchülerInnen die Unterschiede in der Realisierung diverser Situationen und Stimmungen in den verschiedenen medialen Erscheinungsformen eines literarischen Textes bemerken.

7. Zusammenfassung

Die aktuell zu beobachtende Tendenz, literarische Prosawerke für die Bühne zu adaptieren³¹⁸, führte zu der Frage, welche Möglichkeiten im Deutsch- und Literaturunterricht für die Förderung des Erwerbs von literarischer Rezeptionskompetenz, medienspezifischer Rezeptionskompetenz in Bezug auf die Rezeption von Theateraufführungen sowie intermedialer Kompetenz für den Vergleich von literarischen Werken in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen bestehen. Planen Lehrpersonen mit ihren SchülerInnen den Besuch einer Theateraufführung, nützen einige das theaterpädagogische Angebot der jeweiligen Institution. Das Jugendtheater *Next Liberty* in Graz bietet theaterpädagogische Workshops für Schulklassen zur Vorbereitung auf Theateraufführungen an. Durch diese Zusammenarbeit eröffnen sich neue Wege für den Erwerb der verschiedenen Arten von Rezeptionskompetenz. Im Rahmen der vorliegenden Forschung wurde das beschriebene Potenzial in Hinblick auf Änderungen im Rezeptionsverhalten der SchülerInnen mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung und mit Experteninterviews ausgelotet. Als exemplarisch für die erwähnte, in der aktuellen Theaterpraxis zu verzeichnende Tendenz, nicht-dramatische literarische Werke aufzuführen, werden die Theaterstücke „Der Schüler Gerber“ und „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ herangezogenen, zu welchen die SchülerInnen an vorbereitenden theaterpädagogischen Workshops teilnehmen. Da der Roman von Friedrich Torberg und die Erzählung von Heinrich Böll im Zuge der Adaption für die Bühne den intermedialen Prozess des Medienwechsels durchlaufen haben, wurde das Phänomen der Intermedialität anhand der einschlägigen Ausführungen Irina Rajewskis in einem eigenen Kapitel behandelt.

Für die im Forschungsteil durchgeführte Analyse der in den theaterpädagogischen Workshops vorhandenen Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Rezeptionskompetenz erschien es relevant, eingangs einen theoretischen Überblick über die in der Fachdidaktik vertretenen Definitionsansätze zu diesem Begriff zu geben. Aus den Ausführungen Thomas Zabkas zur Interpretationskompetenz, Michael Kämper-van den Boogaarts und Irene Piepers zum literarischen Lesen, Hartmut Eggerts zum Gattungswissen, Kaspar H. Spinners zum

³¹⁸ Kahlefeldt, N.: Romanadaptionen auf deutschen Bühnen. <https://www.boersenblatt.net/2015-01-08-artikel-drama.857031.html> (18.06.2019). Außerdem vgl. Eisenach, A.: Romanadaptionen fürs Theater. Auf der Zauberbergbühne. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buehne-und-konzert/warum-romanadaptionen-fuers-theater-ein-glueck-sind-15448936.html> (18.06.2019). Außerdem vgl. Döring, R.: Romane auf der Bühne – Quote statt Klasse? <https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/529133/romane-auf-der-buhne-quote-statt-klasse> (18.06.2019).

literarischen Lernen sowie Ulf Abrahams zur literarischen bzw. poetischen Kompetenz wurden wesentliche Aspekte der literarischen Rezeptionskompetenz, der medienspezifischen Rezeptionskompetenz von Theateraufführungen und der intermedialen Kompetenz abgeleitet und als Kategorien in einem Kategoriensystem definiert. In dieses System wurden all jene beobachteten theaterpädagogischen Übungen eingefügt, bei denen eine Schulung der jeweiligen Aspekte der Rezeptionskompetenz festgestellt werden konnte.

Aus den im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung durchgeführten Experteninterviews mit Deutschlehrpersonen, die mit ihren SchülerInnen das theaterpädagogische Angebot in Anspruch genommen haben, wurden jene Aussagen in das Kategoriensystem eingeordnet, die diverse didaktische Entscheidungen für den Deutschunterricht als Folge von der Inanspruchnahme des theaterpädagogischen Angebots betreffen. Gemeinsam mit den Auskünften der Theaterpädagogin über die Zielsetzungen der theaterpädagogischen Übungen wurde das Material in Hinblick auf bereits genutztes sowie auf noch ungenutztes Potenzial für den Erwerb von literarischer und medienspezifischer Rezeptionskompetenz sowie intermedialer Kompetenz analysiert:

Der Erwerb von expressiven, behauptenden und erklärenden Interpretationshandlungen wird beim szenischen Schreiben, beim szenischen Darstellen von Textstellen aus der Dramatisierung unter der Verwendung des chorischen Sprechens und beim Bauen von Standbildern gefördert. Als zentral für die Sicherung des Erwerbs dieser kommunikativ-pragmatischen Funktionen des Interpretierens werden hier die an die jeweiligen Übungen anschließenden Erklärungen der Theaterpädagogin sowie die didaktische Entscheidung der interviewten Lehrpersonen, die im Workshop aufgetretenen Aspekte in der Nachbereitung zu thematisieren, angesehen. An dieser Stelle kann jedoch auch ungenutztes Potenzial für den Erwerb von erklärenden Interpretationshandlungen durch ein fehlendes Aufgreifen und Interpretieren von der im Workshop behandelten, speziellen Figurenkonstellation des Theaterstücks seitens der Lehrpersonen festgestellt werden.

Als noch nicht vollständig genutztes Potenzial theaterpädagogischer Workshops kann außerdem jene Änderung im Rezeptionsverhalten der SchülerInnen gewertet werden, die durch den Erwerb der Fähigkeit zum literarischen Lesen ausgelöst wird. Sowohl während des szenischen Schreibens im Workshop als auch bei nachbereitenden Schreibaufträgen im Deutschunterricht nehmen die SchülerInnen verschiedene Erzählperspektiven ein und eignen sich dabei unbewusst Wissen über eine Regel der Poetizität an. Eine bewusste Aneignung

dieser Regeln könnte nur durch eine explizite Thematisierung sichergestellt werden, so wie dies bei der theaterpädagogischen Übung zum chorischen Sprechen im Workshop der Fall ist. Auch das Potenzial für den Erwerb von literarischem Gattungswissen, wodurch die Rezipienten, laut Eggert, lernen, einen literarischen Text schematisch einzuordnen³¹⁹, wird nur teilweise ausgeschöpft, da in den theaterpädagogischen Workshops die Figurenrede in der Gattung Prosa und Drama zwar kurz angesprochen wird, jedoch keine der interviewten Lehrperson angab, dieses Thema im Deutschunterricht wieder aufzugreifen.

Ähnlich verhält es sich mit der Förderung der Ausbildung der Identifikationsfähigkeit durch die beim Bauen von Standbildern oder beim szenischen Schreiben vorhandene subjektive Involviertheit. Auch hier fehlt eine Thematisierung der individuellen Erfahrungen der SchülerInnen im Deutschunterricht, um eine Veränderung im Rezeptionsverhalten zu garantieren.

Genutztes Potenzial für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz lässt sich hingegen bei der Förderung der Imaginationsbildung verorten, die durch das Bauen von Standbildern ermöglicht und Außenstehenden zugänglich gemacht wird.

In Bezug auf die Ausbildung der Fähigkeit zur Partizipation an einer literarischen Anschlusskommunikation kann keine gesicherte Aussage getätigt werden, da zwar alle interviewten Lehrpersonen angaben, im Deutschunterricht eine Nachbesprechung durchzuführen, jedoch nicht näher auf ihre Vorgehensweise eingingen. An dieser Stelle hätte im Interview gezielt nach dem Inhalt der Nachbesprechungen im Unterricht gefragt werden müssen.

Im Gegensatz dazu werden jene theaterpädagogische Übungen von den befragten Lehrpersonen im Deutschunterricht aufgegriffen, die, laut Angabe der Theaterpädagogin, die Wiedererkennung von bestimmten Szenen im Stück und den Vergleich mit der eigenen szenischen Umsetzung während des Workshops zum Ziel haben. Durch einen Vergleich der szenischen Umsetzung der SchülerInnen mit jenen der SchauspielerInnen oder mittels einer Gegenüberstellung von einer Textstelle aus der Romanvorlage und einer Szene in der Inszenierung stellen die Lehrpersonen sicher, dass die SchülerInnen Theater als Interpretation literarischer Texte erfahren.

Der Grundstein für die Erfahrung, das Theater als semiotisches System wahrzunehmen, wird in den Workshops durch den Einsatz von Musik gelegt. Da die akustischen Zeichen des

³¹⁹ Vgl. Eggert, H.: Lesekompetenz. S. 189.

Theaters jedoch in der Nachbereitung im Deutschunterricht nicht thematisiert werden, kann dieser Aspekt der medienspezifischen Rezeptionskompetenz nicht als geschult angesehen werden. Ähnlich verhält es sich bei der Vermittlung der nonverbalen und visuellen Zeichen des Theaters, die zwar in den theaterpädagogischen Workshops in verschiedenen Übungen auftreten, jedoch in der Nachbereitung keine Thematisierung erfahren.

Ein weiterer Aspekt der medienspezifischen Rezeptionskompetenz, die Fähigkeit zur Einnahme einer neuen Perspektive der Wahrnehmung, wird zum Beispiel beim Bauen von Standbildern geschult. Denn bei diesem Prozess fühlen sich die TeilnehmerInnen physisch und psychisch in eine Figur ein, anstatt sie aus der gewohnten Perspektive zu beschreiben.

Darüber hinaus ist die Schulung der Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs durch die Thematisierung der Medientransformation, die an die Erklärungen der Theaterpädagogin zur Figurendarstellung sowie zur Bühnengestaltung in der Inszenierung anschließt, sichergestellt.

Im Zuge der empirischen Forschung wurde vorhandenes, aber nicht ausgeschöpftes Potenzial bezüglich der Schulung von intermedialer Kompetenz ausgemacht, da in den Workshops Musik aus der Inszenierung abgespielt wurde, die Deutschlehrpersonen jedoch dies nicht zum Anlass nahmen, die Funktion der Musik im Theaterstück zu thematisieren.

Bibliographie

Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. von Heidi Rösch. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 9). S. 13-26.

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

Abraham, Ulf: Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung. Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 2). S. 139-160.

Artelt, Cordula; Schlagmüller, Matthias: Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen der PISA-2000-Daten. Hrsg. von Cordula Artelt, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 169-196.

Beimdick, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. 2. Auflage. München: Ehrenwirth 1980.

Beth, Hanno; Pross, Harry: Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1976.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2016.

Boelmann, Jan M.: Literarisches Verstehen. Spuren einer Suchbewegung. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 203-220.

Bogdal Klaus-Michael; Kammler, Clemens: Dramendidaktik. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2012. S. 177-189.

Bogner, Ralf Georg: Medienwechsel. In: Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hrsg. von Ansgar Nünning. Stuttgart/ Weimar: Metzler 1998. S. 355.

Bönnighausen, Marion; Rösch, Heidi: Einleitung. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Hrsg. von Marion Bönnighausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004 (=Diskussionsforum Deutsch 15). S. 2-6.

Bönnighausen, Marion: Intermediale Kompetenz. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. von Heidi Rösch. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 9). S. 51-69.

Bönnighausen, Marion: Theater(spielen) im Literaturunterricht. In: Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Hrsg. von Heidi Rösch. Freiburg: Fillibach Verlag 2010. S. 11-31.

Brüggemann, Jörn; Frederking, Volker: Literatur, Literarität und Medialität. In: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 2). S. 3-22.

Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: dtv 2012. S. 121-133.

Denk, Rudolf; Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2017.

Drama, Theater, Film. Festschrift anlässlich der Verabschiedung von Rudolf Denk im Herbst 2010. Hrsg. von Joachim Pfeiffer und Thorsten Roelcke. Würzburg: Königshausen & Neumann 2012.

Duczek, Alfred: Verstehen durch gestalten. Zur Bedeutung theatraler Spiel- und Arbeitsformen im Fach Deutsch. In: Deutschunterricht konkret. Literatur und Medien. Hrsg. von Ekkehard Blattmann und Volker Federking. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000. S. 115-135.

Dürr, Susanne: Die Vermittlungsebene von Texten analysieren. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 229-259.

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler 2003.

Eggert, Hartmut: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag 2009.

Faulstich, Werner: Grundwissen Medien. 5. Auflage. München: Fink 2004.

Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018 (= Empirische Forschung in der Deutschdidaktik).

Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1 Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). S. 324-380.

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmitt 2008.

Göbel, Klaus: Drama – Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen. In: Deutschunterricht. H. 5. S. 324-327.

Göbel, Klaus: Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Das Drama in der Sekundarstufe. Hrsg. von Klaus Göbel. Kronberg/Ts. 1977. S. 1-21.

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT 2004.

Gymnich, Marion; Neumann, Birgit: Vorschläge für eine Relationierung verschiedener Aspekte und Dimensionen des Gattungskonzepts: Der Kompaktbegriff Gattung. In: Gattungstheorie und Gattungsgeschichte. Hrsg. von Marion Gymnich, Birgit Neumann und Ansgar Nünning. Trier: 2007. S. 31-52.

Haß, Ulrike: Zum Verhältnis von Theater, Pädagogik und Theaterpädagogik. Aufgabenstellungen. In: Theaterpädagogik und Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater. Hrsg. von Jörg Richard. Frankfurt am Main 1990. S. 14-24.

Hippe, Lorenz: Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim: Deutscher Theaterverlag 2011.

Hoffmann, Anna R.: Außerschulische Lernorte. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 129-144.

Intermedialität. Theorie und Praxis eines intermedialen Forschungsgebietes. Hrsg. von Jörg Helbig. Berlin: Schmidt 1998.

Jahn, Bernhard: Grundkurs Drama. Stuttgart: Klett 2009.

Josting, Petra: Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht. München: Kopaed 2007.

Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. von Heidi Rösch. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 9). S. 71-89.

Kammler, Clemens: Literarische Kompetenz(en). In: Medien im Deutschunterricht 2006. Hrsg. von Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting und Jutta Wermke. München: Kopaed 2006. S. 173-181.

Kammler, Clemens: Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1 Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). S. 201-237.

Kämper-van den Boogaart, Michael; Pieper, Irene: Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch Sonderheft Nr. 2 (2008). S. 46-65.

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

Köppert, Christine: Entfalten und entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Unterricht. München: Vögel 1997.

Krah, Hans: Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 261-287.

Kreft, Jürgen: Grundprobleme in der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982.

Kumschlies, Kirsten: „Es war sehr schön in dir zu leben...“. Literarische Kompetenz und Szenische Interpretation. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008.

Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006.

Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Hrsg. von Günter Lange und Swantje Weinhold. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006. S. 297-318.

McLuhan, Herbert Marshall: Die magischen Kanäle. Understanding Media. 2. Auflage. Basel: Econ 1964.

Meier, Christel; Henschel, Sofie; Roick, Thorsten; Frederking, Volker: Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Hrsg. von Irene Pieper und Dorothee Wieser. Frankfurt am Main: Peter Lang 2012 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22). S. 237-258.

Meyer, Petra Maria: Intermedialität des Theaters. Entwurf einer Semiotik der Überraschung. Düsseldorf: Parerga 2001.

Müller, Jürgen: Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus-Publ. 1996.

Müller, Karla: Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 87-104.

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

Nies, Martin: Explizite und implizite Textbedeutung verstehen. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 63-85.

Olsen, Ralph: Literarisches Lernen im nicht mehr literarischen Theater. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2 (2015). H. 2. S. 109-128.

Paule, Gabriela: „Escape“ von Rainer Lewandowski. Erzähltheater als theaterdidaktische Chance. In: Zeitgenössische Kinder- und Jugendtheatertexte. Theaterpädagogische Annäherung für Schule und Unterricht. Hrsg. von André Barz und Hans Hoppe. Münster: LIT-Verlag 2007. S. 81-98.

Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009 (= Medien im Deutschunterricht 5).

Paule, Gabriela: Didaktik und Ästhetik des Theaters. Lesen und Verstehen theatraler Texte. In: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel

Krommer und Christel Meier. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 2). S. 161-181.

Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Rheinbreitbach: Dürr und Kessler 1991.

Pissarek, Markus: Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 135-168.

Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hrsg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Pross, Harry: Medienforschung. Film – Funk – Presse – Fernsehen. Darmstadt: Habel 1972.

Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Tübingen: Francke 2002.

Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Eine Begriffsbestimmung. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Hrsg. von Marion Bönnighausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004. S. 8-29.

Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart. Berlin: Cornelsen 2008. S. 163-183.

Roselt, Jens: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht 55 (2004). H. 2. S. 46-56.

Roselt, Jens: Intermediale Transformationen zwischen Text und Bühne. In: Dramatische Transformationen. Zu gegenwärtigen Schreib- und Aufführungsstrategien im deutschsprachigen Theater. Hrsg. von Stefan Tigges. Bielefeld: Transcript 2008. S. 205-214.

Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett 1996.

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 136 (1996). S. 22-32.

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor 2012.

Schilcher, Anita: Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 199-228.

Schilcher, Anita; Dürr, Susanne: Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 105-134.

Schmidt, Siegfried J.: Medienkulturwissenschaft. In: Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Hrsg. von Ansgar Nünning und Vera Nünning. Stuttgart: Wetzler 2003. S. 351-370.

Schreier, Margit; Rupp, Gerhard: Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Wandel. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim, München: Juventa 2002. S. 251-274.

Schwinghammer, Ylva: Teilnehmende Beobachtung. In: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018 (= Empirische Forschung in der Deutschdidaktik 2). S. 165-177.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200 (2006). S. 6-16.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen. In: karlsruher pädagogische beiträge (2010). H. 75. S. 17-28.

Staiger, Michael: Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: Literaturdidaktische Orientierungen. Hrsg. von Michael Gans. 3. Auflage. Ludwigsburg: Edition Kallenberg 2017. S. 179-240.

Steiner, Anne: Drama und Theater. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 221-229.

Sutter, Tilmann: Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim, München: 2006. S. 80-105.

Titzmann, Michael: Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 169-197.

Titzmann, Michael: Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung. In: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Hrsg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 289-318.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: KoPäd Verlag 1997.

Wermke, Jutta: Literatur- und Medienunterricht. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2012. S. 93-104.

Zabka, Thomas: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 9 (2003). H. 15. S. 18-32.

Zulechner, Felix: Szenisches Interpretieren als leibhaftig Kommunikation mit dem literarischen Text. In: Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Hrsg. von Daniela A. Frickel und Jan M. Boelmann. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013. S. 431-447.

ANHANG

Abstract

Ausgehend von der aktuellen Tendenz in der Theaterpraxis, nicht-dramatische literarische Texte aufzuführen, wird untersucht, welches Potenzial theaterpädagogische Workshops für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz, medienspezifischer Rezeptionskompetenz für die Rezeption von Theateraufführungen sowie intermedialer Kompetenz bergen. Exemplarisch wird das auf die Stücke „Der Schüler Gerber“ und „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ vorbereitende theaterpädagogische Angebot des Jugendtheaters *Next Liberty* mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung auf die Schulung der aus den Ausführungen Thomas Zabkas zur Interpretationskompetenz, Michael Kämper-van den Boogaarts und Irene Piepers zum literarischen Lesen, Hartmut Eggerts zum Gattungswissen, Kaspar H. Spinners zum literarischen Lernen sowie Ulf Abrahams zur literarischen bzw. poetischen Kompetenz abgeleiteten Aspekte der Rezeptionskompetenz hin analysiert. Die mit Lehrpersonen geführten Interviews geben Aufschluss über die Weiterverarbeitung der Ergebnisse der theaterpädagogischen Workshops im Deutsch- und Literaturunterricht und tragen dazu bei, das genutzte Potenzial der theaterpädagogischen Workshops für den Erwerb von literarischer Rezeptionskompetenz auszuloten. Die empirische Untersuchung hat ergeben, dass durch die genannte Zusammenarbeit der beiden Institutionen expressive, behauptende und erklärende Interpretationshandlungen geschult werden, eine Förderung der Imaginationsbildung stattfindet, die Erfahrung von Theater als Interpretation literarischer Texte ermöglicht und die Fähigkeit zur Einnahme einer neuen Perspektive der Wahrnehmung erworben wird. Außerdem findet eine Schulung der Fähigkeit zur Herstellung eines intermedialen Vergleichs statt.

Im Zuge der empirischen Forschung werden im Rahmen der Kooperation von Schulen und dem Jugendtheater *Next Liberty* allerdings auch nicht ausgeschöpfte Förderungsmöglichkeiten für den Erwerb von literarischer, medienspezifischer und intermedialer Rezeptionsfähigkeit ausgemacht. Darunter fällt die Schulung von erklärenden Interpretationshandlungen, literarischem Lesen und literarischem Gattungswissen sowie die Ausbildung der Identifikationsfähigkeit durch subjektive Involviertheit und die Erfahrung von Theater als semiotisches System. In einem Ausblick werden Ansätze zur Ausschöpfung dieses Potenzials durch ein verstärktes Einfließen der Ergebnisse aus den theaterpädagogischen Workshops in den Deutsch- und Literaturunterricht vorgelegt.