

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Theater

Herausgegeben von
Stefan Krammer und Ulrike Tanzer

Heft 1-2009
33. Jahrgang

Editorial

STEFAN KRAMMER, ULRIKE TANZER:
Theater als Methode und Gegen-
stand des Deutschunterrichts 5

Magazin

Aktuelles 116
Gedicht im Unterricht 118
Kommentar 123
ide empfiehlt 125
Neu im Regal 127

Theaterformen

- EVELYN DEUTSCH-SCHREINER: Das System Drama-Bühne.
Zum zweieinhalb Jahrtausende alten Verhältnis von Dramatik
und Theaterpraxis 9
- MERI DISOSKI: »Überall kann Theater stattfinden – sogar im Theater.«
Alternative Theaterformen 16

Theaterpraxis

- JULIA DANIELCZYK: Dramen lesen ist nicht dasselbe wie Dramen sehen.
Im Gespräch mit dem Dramaturgen Gerald M. Bauer 28
- BRIGITTE AUER: Das Schauspielhaus Wien: ein Autorentheater 33
- SYLVIA ROTTER: Theater für Kinder. Das Beispiel des Wiener Kindertheaters 38

Theatertexte

- CHRISTIAN SCHACHERREITER: Von Sophokles bis Jelinek.
Überlegungen zu einem Schulkanon der Dramatik 47
- WENDELIN SCHMIDT-DENGLER: Der böse Nestroy in der Schule.
Zwölf Thesen 54

Theaterszenarien

- KARL EIGENBAUER: Dramapädagogik und Szenische Interpretation 62
- IRMGARD BIBERMANN: Heldinnen und Helden wie wir.
Dramapädagogische Unterrichtseinheiten 76

Theateraktionen

- SONJA VUCSINA: Wie, Kater, du sprichst? – oder: Warum der Kater nur die
Stiefel braucht? Spielräume schaffen 83
- ANDREA MOTAMEDI, ANDRE BLAU: Alles Kabarett – Theater mit SchülerInnen ... 92
- CHRISTIAN HOLZMANN: Stück für Stück – Alles Theater 102
- CONSTANZE POSAUTZ: Improvisation und Sprache im Schülertheater 106

Service

- FRIEDRICH JANSHOFF: Drama, Theater, Dramaturgie.
Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 109

Das Thema »Theater« in anderen ide-Heften

ide 1-1995 Szenisches Lernen
ide 4-2005 Thomas Bernhard

Das nächste ide-Heft

ide 2-2009 Internet
erscheint im Juni 2009

Vorschau

ide 3-2009 Sekundarstufe I
ide 4-2009 Sprechen
ide 1-2010 Weltliteratur

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts

Theater ist eine Kunst für sich. Und die Vermittlung dieser Kunst ist eine ebensolche. Denn von welchen Vorstellungen gehen wir aus, wenn wir vom Theater sprechen? Etwa vom Theater – im eigentlichen Sinne des Wortes – als »Schaustätte«, als Gebäude, in dem Theater gespielt wird, oder vom Prozess des Theater-Spielens selbst? Oder etwa von einer moralischen Anstalt, einer Schule für Ästhetik oder gar von einem Ort der politischen Agitation? Oder denken wir etwa an Shakespeare, Schiller, Hauptmann und Bernhard und insbesondere an deren dramatische Texte? Welche Rolle spielt das Theater überhaupt noch in einer Mediengesellschaft, die den virtuellen Raum für sich erobert hat? Wie können performative Strategien theatraler Formen im Unterricht aufgegriffen werden? Mit derartigen Fragen sehen sich LehrerInnen konfrontiert, die das Theater zum Gegenstand oder auch zur Methode ihres Unterrichts machen wollen.

Dass das Theater eine Kunst an sich ist, kann leicht vergessen werden, wenn das Theater allein über literarische Texte vermittelt wird. Eine derartige Reduktion verwundert nicht, wenn wir

uns die Geschichte des Theaters unter den Bedingungen des Dramas vor Augen führen: »Von seinen Anfängen bis ins 20. Jahrhundert war das Theater überwiegend eine Domäne der Literatur: geachtet und kritisiert, entfaltet und interpretiert durch eine Poetik, die im Drama, wenn nicht die Vollendung, so doch die größte Herausforderung der Poesie sehen wollte.« (Turk 1992, VII) Wenn sich also das Theater Anfang des 20. Jahrhunderts programmatisch als »Kunst für sich« (Fuchs 1905, S. 40) definiert, dann hat das mit den Autonomiebestrebungen gegenüber der Literatur, gegenüber dem dramatischen Text zu tun. Die zur Jahrhundertwende aufkommende Sprachskepsis hat das (moderne) Drama gleichsam in eine Krise gestürzt, von der es sich kaum noch zu erholen scheint. Denn der langen textzentrierten Theatertradition sollte ein Ende beschert werden: Die historische Avantgarde fordert eine Re-theatralisierung des Theaters, um es von den Fesseln der Literatur zu befreien, Theaterleute wie Craig, Meyerhold und Artaud propagieren eine Entliterarisierung des Theaters, in dem es durch Desemantisierung der Sprache zu einer Auferstehung des Körpers kommt, der nun losgelöst von den Worten selbst zu sprechen beginnt.

Diese veränderte Einstellung dem Körper gegenüber führt nicht nur zu einer neuen Ästhetik des Performativen, sondern schlägt sich ebenso in der Produktion dramatischer Texte nieder. Die Arbeiten des absurden Theaters von Beckett und Ionesco oder szenische Texte der Wiener Gruppe veranschaulichen recht deutlich, inwiefern die formtypischen Gestaltungsmittel des Dramas unterwandert werden und die

Reduktion der dramatischen Kategorien vorgenommen wird. Experimente des postmodernen Theaters, wie etwa Arbeiten von Heiner Müller, Elfriede Jelinek, Robert Wilson und Jan Fabre, werden gleich als »postdramatisch« bezeichnet, weil sie scheinbar das Primat des Damentextes als verbindliches Textsubstrat für die Bühne verabschieden. Mit dieser Bezeichnung, die ein Theater nach dem Drama definiert, stellt Lehmann (1999) dem dramatischen Text letztlich den Totenschein aus.

Theater erleben

Bei dem Versuch, im und durch den schulischen Deutschunterricht das Drama retten zu wollen, sollte aber keineswegs auf das Theater als Kunst für sich vergessen werden. Wenn auch DeutschlehrerInnen – durch ihre germanistische Ausbildung – ein besonderes Naheverhältnis zur Literatur haben, gilt es im Deutschunterricht, nicht nur literarische Texte zu vermitteln, sondern die SchülerInnen mit einer Vielfalt an medialen Formen bekannt zu machen. Der österreichische Lehrplan sieht insbesondere in Hinblick auf Medienkulturkompetenzen vor, künstlerische Ausdrucksformen in den verschiedensten Medien zu rezipieren, zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei wird dezidiert auf das Theater verwiesen, dem nicht nur als Gegenstand eine wesentliche Rolle im Deutschunterricht zukommt, sondern das gleichsam zur Methode wird, wenn es darum geht, unterschiedliche Inhalte szenisch aufzuführen. Die Möglichkeiten, sich mit dem Theater im Deutschunterricht auseinanderzusetzen und

auch theatrale Formen einzusetzen, sind vielfältig, sie sprechen insbesondere die unterschiedlichen Kompetenzen an, die im Deutschunterricht in integrativer Weise miteinander verschränkt werden.

Um die Plurimedialität des Theaters begreifbar zu machen, gilt es, die SchülerInnen mit verschiedenen Theaterformen zu konfrontieren und diese auch innerhalb der Literatur- und Theatergeschichte zu kontextualisieren wie auch in Zusammenhang mit Theater- und Kulturbetrieben zu verorten. Wesentlich erscheint hier, dass die SchülerInnen auch mit jenen »Schaustätten« vertraut gemacht werden, an denen Theater stattfinden kann. Dass die Schule selbst solch ein Ort sein kann, sollte dabei nicht vergessen werden: Die Bandbreite an Beispielen dafür reicht von Gastspielen von Theatergruppen in der Schule über schuleigene Produktionen mit SchülerInnen und LehrerInnen bis hin zur szenischen Arbeit im Unterricht. Die Deutschdidaktik setzt insbesondere bei schul- und unterrichtsspezifischen Produktions- und Rezeptions-situationen an, wenn sie Konzepte im Umgang mit dem Theater entwickelt: Zu nennen wären hier Formen des szenischen Spiels und Interpretierens (Schau 1996, Scheller 1998) wie auch eine »aufführungsbezogene« Lektürepraxis, die das Lesen und Analysieren von dramatischen Texten mit Verfahren des Inszenierens verbindet (Frommer 1995). Der Fokus auf das Verhältnis zwischen dramatischem Text und Aufführung erweist sich als produktiv, wenn die SchülerInnen den semiotischen Prozess verstehen lernen, in dem ein Text, der aus sprachlichen Zeichen besteht, in einen Text aus theatralen

Zeichen transformiert wird. So können dramatische Textauszüge von den SchülerInnen in spielerischer Weise in Szene gesetzt oder aber in einem analytischen Prozess mit der entsprechenden Sequenz einer aufgezeichneten Aufführung verglichen werden. Auch im Akt des Schreibens von szenischen Texten können die SchülerInnen die Grenzgänge zwischen den unterschiedlichen Medien ausloten lernen.

Theater vorführen

Das vorliegende Heft nimmt unterschiedliche Perspektiven sowie Erfahrungen mit dem Theater auf und zeigt anhand von Beispielen, auf welche Weise Theater in der Schule und insbesondere im Deutschunterricht stattfinden kann.

Einleitend beschreibt die Theaterwissenschaftlerin *Evelyn Deutsch-Schreiner* in ihrem Grundsatzartikel das komplexe Verhältnis von Dramatik und Theaterpraxis. Sie analysiert dabei den Zusammenhang von Stücktext, Inszenierung und Aufführung vor dem Hintergrund der europäischen Theatertradition, die von der Subjekterfahrung und dem aufklärerischen Willen, die Welt zu gestalten, geprägt ist. Gleichsam komplementär zur hier skizzierten Tradition des Autorentheaters stellt *Meri Disoski* Alternativen zum »klassischen«, textzentrierten Theaterkanon vor: das Theater der Unterdrückten, Improvisationstheater und Playback-Theater.

Das Interview von *Julia Danielczyk* mit Gerald M. Bauer, dem designierten Chefdramaturgen am Theater in der Josefstadt, gibt Einblick in die konkrete Theaterpraxis im Allgemeinen und in

die dramaturgische Arbeit im Besonderen. Dabei wird aktuellen Entwicklungen ebenso Rechnung getragen wie dem traditionsreichen Haus in der Josefstadt. Zwei Porträts zeigen exemplarisch die Vielfalt der Wiener Theaterlandschaft: *Brigitte Auer* stellt in ihrem Beitrag das Schauspielhaus Wien vor, das sich der Gegenwartsdramatik und der Förderung junger deutschsprachiger AutorInnen verschrieben hat. *Sylvia Rotter* wiederum beschreibt Programmatik und methodischen Ansatz des Wiener Kindertheaters, das seit vielen Jahren schulische Bildungsarbeit leistet.

Christian Schacherreiter entwickelt einen Kanon dramatischer Texte, die im Deutschunterricht an höheren Schulen behandelt werden sollten. Dass der außerschulische »reale« Kanon des Theaterbetriebs hier eine wesentliche Orientierungsgröße darstellt, bedarf keiner weiteren Begründung. Zu den wichtigen Dramatikern des 19. Jahrhunderts gehört zweifellos Johann Nestroy. Ihm hat der viel zu früh verstorbene Germanist *Wendelin Schmidt-Dengler* wichtige Arbeiten gewidmet. Ein früher Aufsatz, der sich thesenhaft mit Nestroy in der Schule auseinandersetzt, ist in diesem Heft wiederabgedruckt.

Einblicke in die Schul- und Unterrichtspraxis liefern die folgenden Beiträge: Vor dem Hintergrund der angelsächsischen Tradition beschreibt *Karl Eigenbauer* in seinem Aufsatz Dramapädagogik und Szenisches Spiel als aktivierende Lehrmethoden im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, im Sozialen Lernen und im fächerübergreifenden Unterricht. Wie derartige Zugänge konkret im Unterricht eingesetzt werden können, zeigt *Irmgard Bibermann* mit

ihrem Unterrichtsmodell, das dem Begriff des Helden bzw. der Heldin szenisch nachgeht. *Sonja Vucsina* zeigt anhand konkreter Beispiele, wie neue Wahrnehmungsformen erkundet und außerschulische »Spielräume« erprobt werden können. Bilderbücher ebenso wie Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur eröffnen vielfältige Möglichkeiten für eine spielerisch-produktiv-handelnde Auseinandersetzung, sei es in Form eines Theaterstücks, eines Hörspiels oder eines Videoclips. Wie durch Kabarett- und Theaterarbeit die kommunikative und soziale Kompetenz der SchülerInnen gefördert werden kann, schildern *Andrea Motamedi* und *Andre Blau* anhand praktischer Übungen.

Zwei Erfahrungsberichte runden den Blick in die schulische Praxis ab. *Christian Holzmann* stellt ein Rezensionprojekt vor, das Einblicke in den Theaterbetrieb gewährt und dabei Auführungsbesuche und journalistisches Schreiben verbindet. Und *Constanze Posautz* schildert, wie trotz fehlendem Unterrichtsmaterial und schwieriger Besetzungssituation ein eigenes Theaterstück entstehen kann.

In bewährter Manier wird dieses Themenheft begleitet von einer Bibliographie von *Friedrich Janshoff*.

Stück für Stück sollen die Beiträge zeigen, welche tragende Rolle das Theater in der Schule und im Unterricht spielen kann.

Stück für Stück sollen sie Lust auf mehr Theater machen. Vorhang auf – das Spiel möge beginnen!

STEFAN KRAMMER
ULRIKE TANZER

Literatur

- FUCHS, GEORG (1905): *Die Schaubühne der Zukunft*. Leipzig: Schuster & Loeffler.
- FROMMER, HARALD (1995): *Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- LEHMANN, HANS-THIES (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt/M.: Verlag der Autoren.
- SCHAU, ALBRECHT (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- SHELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- TURK, HORST (Hg., 1992): *Theater und Drama. Theoretische Konzepte von Corneille bis Dürrenmatt*. Tübingen: Narr.

STEFAN KRAMMER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Wien und dort mit der Leitung des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch betraut.
E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

ULRIKE TANZER lehrt Neuere deutsche Literatur am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg. E-Mail: ulrike.tanzer@sbg.ac.at

Evelyn Deutsch-Schreiner

Das System Drama-Bühne

Zum zweieinhalb Jahrtausende alten Verhältnis von Dramatik und Theaterpraxis

Wenn man in Europa Theater sagt, dann denkt man gleichzeitig an das Drama. Das europäische Theater ist traditionell ein Autorentheater – ein Theater, in dem das Stück, die Handlung des Stückes, die Sprache und das Wort im Mittelpunkt stehen. Trotz wesentlicher Wechselwirkungen mit Architektur, Musik und Tanz bekam und bekommt das europäische Theater die wichtigsten Impulse durch die dramatische Literatur. Der literarische Text, das Wortkunstwerk als individueller Ausdruck der Dramatiker und Dramatikerinnen und mit ihren Namen untrennbar verbunden, hat dem europäischen Theater seinen Stempel aufgedrückt. Obwohl die einzelnen Staaten Wert auf ihre nationalen Theater legen (Nationaltheater) und Vorlieben haben bei ihren nationalen Dichtern, obwohl sie unterschiedlich organisiert sind und gefördert werden, gibt es eine gemeinsame europäische Theaterkultur, die Teil der europäischen Identität ist. Das europäische Theater ist geprägt von der Subjekt-erfahrung und dem aufklärerischen Willen, die Welt zu gestalten. Es gehört zur gemeinsamen Überzeugung, dass Theater im gesellschaftlichen Interesse steht und mit öffentlichem Geld gepflogen sowie in der Schule, zum Bildungskanon gehörend, unterrichtet werden soll.

Seit 2.500 Jahren liegen Theaterstücke vor, und jede Generation eignet sich die Texte der Dramatiker neu an und bringt sie aus ihrer Sicht auf die Bühne. Neue

Stücke kommen hinzu und in lebendiger Tradition werden nebeneinander alte und neue Stücke gespielt. Im Unterschied zum ostasiatischen, zum chinesischen Theater unterscheiden sich die einzelnen Aufführungen grundlegend voneinander: Sie sind, wie die Stücke, geprägt vom individuellen Kunstaussdruck der beteiligten KünstlerInnen und vom Zeitgeschmack der ZuschauerInnen. AbonnentInnen eines Stadt- oder Staatstheaters, die in einer Spielzeit Stücke aus verschiedenen Epochen – von Sophokles bis heute – und aus verschiedenen Ländern – von Ibsen bis Garcia Lorca – sehen, haben immer den Eindruck, gegenwärtiges Theater zu sehen, denn es wird nach der Relevanz für das Heute gefragt und die Ästhetik der Aufführung ist immer eine zeitgenössische.

1. Was kennzeichnet eine Theateraufführung?

Ein Theaterstück ist für sich abgeschlossen und manchmal ein großes Kunstwerk. Abgedruckt in Büchern oder Zeitschriften oder ins Internet gestellt, ist es urheberrechtlich geschützt und kann immer wieder gelesen und analysiert werden wie jedes andere gedruckte Werk. Theater hingegen ist mehr als das zugrunde liegende dramatische Werk. Durch die Inszenierung bekommt das Theaterstück eine andere Dimension und wird Teil eines Kunstprozesses, der sich vor und mit den ZuschauerInnen abspielt und in ihren Köpfen vollendet wird. Damit wird es zum einmaligen Ereignis, das im Hier und Jetzt stattfindet und an dem das an diesem Abend anwesende Publikum unmittelbar beteiligt ist. Der unverzichtbare Anteil des Publikums steckt schon im griechischen Wort *theatron*: Es bedeutet *Raum zum Schauen* und bezeichnet den Zuschaueranteil des antiken Theaters; in unserer Begrifflichkeit wurde es ausgeweitet auf den gesamten Theaterbau und auf das Phänomen Theater.

Die Stufenleiter lautet also: Stücktext – Inszenierung – Aufführung vor Publikum – Imagination in den Köpfen der ZuschauerInnen. Während man das Stück immer wieder lesen kann, ist eine Theateraufführung genau so nie wieder wiederholbar, sie hat transitorischen Charakter. Theater wird von lebenden Menschen für lebende Menschen gemacht und findet in einer gemeinsamen Jetztzeit statt. Nie wieder sitzt genau dasselbe Publikum im Theater, auch nicht wenn dasselbe Stück am nächsten Abend gegeben wird. Evident wird das, wenn ein Theater mit einer Aufführung auf einem Festival gastiert und das Festival-Publikum anders reagiert als das gewohnte zu Hause oder wenn in einer Vorstellung ein bestimmtes Publikumssegment überwiegt, etwa besonders viele Jugendliche anwesend sind oder Senioren.

Zum transitorischen Charakter einer Theatervorstellung gehört auch, dass die Schauspieler und Schauspielerinnen nie ganz gleich agieren. Obwohl ein Stück im Durchschnitt etwa zwei Monate Probenzeit hat und in einer zentralen Probenphase der Ablauf bis in den subtilsten Tonfall hinein, bis zur kleinsten Handbewegung und bis zu jedem Blickwechsel genau fixiert wird, können Menschen nicht zweimal hintereinander komplett gleich sein; sie sind ja keine Automaten. Gordon Craig (1872–1966), dem englischen Theaterreformer zu Beginn des 20. Jahrhunderts, war genau das ein Dorn im Auge. Er träumte von der »Übermarionette«, die als Kunstfigur viel perfekter als der Schauspieler sein könnte (Craig 1966).

Die Inszenierung ist ein eigenständiges Kunstwerk. Sie ist keineswegs bloß der in ein anderes Medium umgesetzte Text. Eine von einem Dichter, einer Dichterin erfundene Figur wird von einem realen Menschen dargestellt, der in diese »Rolle schlüpft«. Die fiktive Figur wird real in der Realität der Bühne und in den Köpfen der ZuschauerInnen. Die SchauspielerInnen stellen aber nicht nur ihre Körper, Stimmen und Emotionen zur Verfügung, sondern bringen sich selbst als ganze Personen ein und gestalten aktiv die zu spielenden Figuren oder das zu sprechende Textkorpus. Wie eine Textsequenz gesprochen, was betont wird, wie Pausen gesetzt werden und mit welchen nonverbalen Mitteln – Gebärde, Mimik, Körperhaltung, Bewegung – einem Satz oder einer Situation eine andere, vielleicht verblüffende Wendung gegeben wird, ist die Kunst der SchauspielerInnen und ihr Anteil am Gesamtkunstwerk Theateraufführung. Sie setzen mit ihrem Spiel bei den ZuschauerInnen Emotionen, Assoziationen und Erkenntnis frei. Hier ist die von Aristoteles entwickelte »Katharsistheorie« anzusiedeln. Instrumente der SchauspielerInnen sind ihre Körper, die vollkommen beherrscht werden sollten. So wie MusikerInnen regelmäßig üben, um ihre Instrumente perfekt spielen zu können, halten auch SchauspielerInnen ihre Körper und ihre Sprechapparate in Übung. Es unterscheidet allerdings darstellende KünstlerInnen (Schauspiel, Performance, Tanz, Opern- und Musicalgesang) von MusikerInnen, dass sie selbst Instrument und Gestaltende sowie das Kunstprodukt in einer Person sind.

Als BühnenkünstlerInnen sind sie Teil der Inszenierung und bringen ihre Kreativität im Rahmen der vom Regisseur, von der Regisseurin geforderten Gesamtkonzeption ein. Das Konzept ist die Basis der Inszenierung, für die der Regisseur, die Regisseurin verantwortlich zeichnet. Das Konzept spiegelt den künstlerischen Zugriff wider und zeigt die persönliche Sichtweise auf das Stück. Es betrifft die Strichfassung, die Wahl des Raumes und des Bühnenbildes, der Kostüme, der Musik, des Lichts und die Spielweise der SchauspielerInnen. Die engsten MitarbeiterInnen aus Dramaturgie, Bühne, Kostüm, Musik, Lichtdesign sind auch KünstlerInnen, die ihr Können in das Konzept des Regisseurs, der Regisseurin einbringen oder dieses miteinander entwickeln. Der geschriebene Text ist zunächst nur ein Element und den anderen Künsten gleichwertig.

Regieführen erfordert ein bestimmtes Talent. Man muss imstande sein, sich zu einer Situation, zu einem Werk oder zu einem Stoff eine szenische Auflösung vorzustellen, und gleichzeitig das Know-How haben, diese Idee auf der Bühne umzusetzen. Ein besonderes Gefühl für den Rhythmus, die Raumspannung und die Musikalität der einzelnen Abläufe und ein sensibler Umgang mit den SchauspielerInnen, um bei ihnen ihre Kreativität loszutreten, sind erforderlich. Der Regisseur, die Regisseurin ist der liebende, der fordernde Gegenpart der SchauspielerInnen und während der Probenzeit ihr Adressat, ihr Publikum. Er/Sie hat immer das gesamte Ereignis Theateraufführung im Blick und arbeitet wirkungsästhetisch. Wie wirkt eine Szene auf das Publikum? Wie soll sie wirken, damit die Konzeption verwirklicht werden kann? Erfolg hat der Regisseur/die Regisseurin erst, wenn seine/ihre Absicht über die Rampe »hinüberkommt«, d. h. vom Publikum angenommen wird und die ZuschauerInnen in dem Spiel etwas gefunden haben, das sie interessiert, berührt,

anregt, unterhält. Die individuelle Regie, die künstlerische Handschrift der Regie, spielt im europäischen Theater eine große Rolle. Wurde oben gesagt, dass das europäische Theater ein Autorentheater sei, so kann mit eben solcher Berechtigung gesagt werden, dass das europäische (ebenso das nord- und südamerikanische) Theater ein Regietheater ist, obwohl es den Beruf RegisseurIn als solchen erst seit etwa 125 Jahren gibt.

Unsere Vorstellungen von Theater beruhen auf dem Modell des *Theaters der griechischen Antike* aus dem fünften Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung: ein Bewusstsein bildendes Theater im öffentlichen Interesse und mit staatlicher Förderung. Die Tragödien- und Komödienwettkämpfe, die im Zuge des Staatskult werdenden Dionysoskultes seit ca. 500 vor Christus zentraler Bestandteil bei den Dionysosfesten waren, bildeten nicht nur den religiösen, sondern auch den staatlichen Höhepunkt. Theater war eine Institution zwischen Kult und Polis und elementar im sozio-politischen Gefüge der Zeit verankert. Die Griechen handelten direkte Zeitgeschichte und Gegenwartsprobleme im Theater ab. So diente das erste Zeitstück der Welt *Die Perser* von Aischylos dazu, den Siegern – den Griechen – die Katastrophe des Krieges aus der Sicht der Besiegten – der Perser – vor Augen zu führen; *Die Troerinnen* von Euripides zeigen die schrecklichen Konsequenzen von Krieg am Beispiel der Frauen der besiegten Trojanischen Königsfamilie. Aischylos' Trilogie *Die Orestie* endet mit der Installation des Friedensprojekts Areopag, das Gericht, das 462 vor Christus gerade von Perikles reformiert und neu gegründet wurde. Dass Theater Identität stiftend sein kann, dass es ein Ort der Selbstdarstellung und Selbstbewusstwerdung, aber auch ein Ort der unauflösbaren Ambivalenz menschlicher Fragen ist, haben wir von den Griechen gelernt. Sophokles stellt einzelne Menschen in den Mittelpunkt, die sich nicht unterwerfen, sondern gegen Unrecht aufbegehren, wie etwa Antigone. Auch die Überzeugung, dass Theater politisch und moralisch mutig ein Forum der Auseinandersetzung sein soll, wo die Mächtigen gnadenlos verspottet werden, verdankt das europäische Theater dem griechischen Satiriker Aristophanes. Die Fabel, die Handlung, die Geschichte gefasst in Dialoge steht, seit es Aristoteles zum ersten Male in seiner »Poetik« beschrieben hat, im Mittelpunkt des dramatischen Geschehens.

Theater erhält seine Brisanz durch den Umstand, dass es sich in der Öffentlichkeit abspielt, gleichzeitig aber auch eine Versuchs- oder Laboranordnung ist: Der Theaterraum ist ein abgeschlossener Experimentierraum, in dem mit künstlerischen Mitteln – also unter der Bedingung des Spiels – etwas ausprobiert werden kann, was in der Wirklichkeit nicht oder so noch nicht akzeptiert ist. Beauchmarchais' Stück *Die Hochzeit des Figaro* nahm die Französische Revolution vorweg. Auch noch mit Mozarts Musik war die Demütigung des Grafen Almaviva durch seinen Diener Figaro brandgefährlich. Arthur Schnitzler gab 1900 für die Szenenfolge *Reigen* keine Aufführungserlaubnis; als sie in den frühen 1920er Jahren aufgeführt wurde, kam es zum größten Theaterskandal der Ersten Republik (vgl. Pfoser 1993). Nicht von ungefähr werden die gruppenspezifischen Kräfte und die enorme soziale und politische Sprengkraft des Theaters gefürchtet. Verbote von Theaterstücken waren immer wieder die Folge. Die Theatergeschichte könnte auch als eine Geschichte der Zensur geschrieben werden.

2. Zum Verhältnis von Drama und Theater

Dramatik und Theater haben ein enges, manchmal auch sehr kritisches Verhältnis zueinander. Zu Beginn der Theaterentwicklung im antiken Athen waren Autor, Regisseur und Schauspieler eine Einheit. Aischylos war Dichter, Leiter der Aufführung und anfangs einziger Schauspieler. Auch in späteren Zeiten waren Schreiben und Aufführen bei ein- und denselben Personen verankert: Shakespeare war nicht nur der playwright der Truppe der King's Men, sondern auch Schauspieler. Molière war Prinzipal seiner Truppe, Dichter und wichtigster männlicher Darsteller. Nestroy schrieb sich seine Rollen auf den Leib und Dario Fo schneidet sein Theater ganz auf seine Person zu. Goethe inszenierte, ebenso wie Brecht, Beckett oder Sarah Kane.

Das Verhältnis Text und Theateraufführung ist von gegenseitiger Herausforderung geprägt. Sehr oft waren es die Autoren, die Dichter (erst seit den 1980er Jahren gibt es auf den Theaterspielplänen Dramatikerinnen), die die Theaterkünste vorantrieben, indem sie ihre Unzufriedenheit mit dem Theater ihrer Zeit artikulierten. Lessing beklagte sich bitter über das Unvermögen der deutschen SchauspielerInnen im 18. Jahrhundert, die Texte perfekt zu lernen, Verse sinngemäß zu sprechen und die Figuren adäquat zu spielen.¹ Sein Vorhaben, am Hamburger Nationaltheater einen lebendigen Diskurs über Schauspielkunst, neue Stücke und Wirkungsästhetik zu etablieren, scheiterte auch an der Kurzsichtigkeit und an der Eitelkeit der SchauspielerInnen, die sich nicht kritisieren lassen wollten. Auch Friedrich Schiller lernte die unangenehmen Seiten der Theaterleute kennen, als er am Mannheimer Nationaltheater Dramaturg war. Es war Goethe in seiner Tätigkeit als Theaterdirektor am Weimarer Theater, der eine neue Art des Spielens, den klassischen Stil, durchsetzte. Dieser erhöhte Realismus versetzte die SchauspielerInnen überhaupt erst in die Lage, die anspruchsvollen neuen Stücke zu spielen. In den 1880er und 1890er Jahren verlangten die naturalistischen Dichter einen komplett anderen Schauspielertyp: einen, der die seelischen Regungen einer Figur sichtbar machen und sich psychologisch einfühlen konnte. Obwohl Bertolt Brecht und andere Reformer das ablehnten, setzte sich das psychologische Einfühlungstheater für lange Zeit durch. Ende des 20. Jahrhunderts war es vorbei. »Ich will kein Theater – ich will ein anderes Theater« (Jelinek 1989). Elfriede Jelineks Äußerung zu Beginn ihrer internationalen Karriere trifft auf viele DramatikerInnen zu. Wie schon zuvor durch Samuel Beckett und die AutorInnen des Absurden wurde das etablierte Theater, das sich als hilflos erwies gegenüber Texten, die nicht den traditionellen Dialog- und Handlungsdraturgien entsprachen, vehement herausgefordert. Heiner Müllers Stücke waren keine herkömmlichen Stücke mehr, sondern Kommentare zu vorhandenen, wie etwa *Titus Fall of Rome*, *ein Shakespearekommentar* oder *Die Hamletmaschine*. Werner Schwab schrieb »Theaterzernichtungslustspiele«, und Peter

1 Lessing, Hamburgische Dramaturgie 101.–104. Stück.

Handke Stücke ohne Worte.² Paradoxerweise lag eine Schwierigkeit im Umgang mit den neuen Texten zunächst darin, dass die AutorInnen dem Theater große Freiheit ließen, mit der dieses noch nichts anzufangen wusste: »Meine Stücke sind bewusst als Partitur angelegt, aus denen sich der Regisseur herausnehmen kann, was er will« (Reiter 1993), sagte Elfriede Jelinek und verlangte Theaterleute als »Coautoren, sie schaffen den Text selbst mit, indem sie eine Methode der Verarbeitung finden. Das kann chorisch sein, das kann aber auch intim sein, als Kammerspiel.«³ Und das Theater besann sich auf seine eigenen theatralen Fähigkeiten und nahm die Herausforderung an.

So wie es Zeiten gab, in denen die Beziehung Text und Theater sehr eng war, so gab es auch Zeiten, in denen der literarische Text keine Rolle spielte. Die *Commedia dell'Arte*, die im 16. und 17. Jahrhundert ganz Europa beeinflusste, beruhte auf der körperlichen und sprechtechnischen Virtuosität der SchauspielerInnen und nicht auf der Handlung oder der poetischen Sprache. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als sich das Theater auf seinen eigenen Kunstanspruch besann, wurde in den Theaterreformbewegungen und in den Theateravantgarden der literarische Text verdammt und die Entkoppelung von Theater und Dramatik verlangt, wobei an die körperlichen Traditionen des europäischen Theaters angeknüpft wurde. Auch Ende des Jahrhunderts, in den 1980er und frühen 1990er Jahren wurde der Text als Bezugsfeld für das Theater vernachlässigt. Die Aufgaben des Körpers, das Performative und die Grenzgänge des Theatralen gerieten ins Blickfeld. Der erweiterte Theater-, Kunst- und Kulturbegriff und nonverbale Bewegungskonzepte, Tanztheater, Formen von Psychodrama, Performance und Crossover brachten der Theaterpraxis unverzichtbare Bereicherungen. Die Errungenschaften der Historischen Avantgarden, wie Stil-Heterogenität, Varietät und Simultaneität statt narrativer Logik, Problematisierung von Zeit und Raum, Ablehnung von Linearität und Sinnkonstruktionen kamen endlich Ende des 20. Jahrhunderts zum Tragen.

Heute gibt es sowohl das Postdramatische Theater als auch ein neues Autorentheater. Man ist vorsichtig mit dem Begriff »Drama« und verwendet lieber »Theater-text« (Bayerdörfer 2007). Das Interesse am literarischen Gegenwartstheater ist gestiegen, und es gehen starke Impulse von den AutorInnen aus. Die AutorInnen bestimmen mit ihren Stücken mit ungewohnten Dramaturgien und Rollenverständnis, veränderten Figurenkonflikten, Dialogführungen sowie Sprachbehandlung die dramatischen Verfahren mit. Sie haben das Dialog- und Handlungstheater neu definiert. Das auf literarischem Text beruhende Theater behauptet sich in Europa gegen eine starke Tanz- und Performanceszene, fordert doch ein literarischer Text die künstlerischen Potentiale von SchauspielerInnen in besonderem Maße heraus. Andererseits überfordern aber poetische Aneignungen von Wirklichkeit noch im-

2 *Das Spiel vom Fragen oder Die Reise zum sonoren Land* (1988), *Die Stunde, da wir nichts voneinander wussten* (1991).

3 Interview in *Die Bühne*, Heft 4/2003, S. 30.

mer die herkömmliche Theaterpraxis und ein »Normal«-Publikum, weil der gewohnte psychologisch-realistische, auf Identifikation zielende Zugang erwartet wird. Es ist eine Ungleichzeitigkeit zu beobachten einerseits in einer Rezeptionsunwilligkeit von neuen Theaterentwicklungen und andererseits in der rapiden Veränderung der Medienlandschaft außerhalb des Theaters. Neue, bildfixierte Technologien verdrängen mit ihren technischen Verbreitungsmöglichkeiten das seit der Neuzeit dominierende Medium Schrift/Buchdruck und bewirken einen gesellschaftlichen Umbruch und vermutlich auch eine Veränderung des Theaters. Die Frage nach dem Zusammenhang von Theater, Literatur und Weltbild ist erneut zu stellen. Das europäische Texttheater in der Tradition der Aufklärung trifft auf durch die Macht der Bilder veränderte Wahrnehmungsgewohnheiten. Unser Theater, das traditionell auf literarische Vorlagen, auf Stoffe und Themen mit Bildern von Wirklichkeit reagiert hat, muss sich nun gegen die neue Bilderflut behaupten. Ob die neuen Erzählweisen in Theatertexten und Aufführungen weiterhin die Kraft besitzen werden, die Welt darzustellen, und ob sie imstande sein werden, dem Verschwinden des Subjekts durch die Imaginationsfähigkeit des Publikums in Bewegung etwas entgegenzusetzen, um das Theater als ästhetischen Ort zu nützen, wo neue/andere Sichtweisen auf das menschliche Zusammenleben erprobt werden, wird sich zeigen. Potentially dazu hat das zweieinhalb Jahrtausende alte System Drama/Bühne jedenfalls.

Literatur

- BAYERDÖRFER, HANS-PETER; DEUTSCH-SCHREINER, EVELYN; LEYKO, MALGORZATA (Hg., 2007): *Vom Drama zum Theatertext. Zur Situation der Dramatik in Ländern Mitteleuropa*. Tübingen: Niemeyer (= Theatron 52).
- BIRKENHAUER, THERESIA (2005): *Schauplatz der Sprache – das Theater als Ort der Literatur: Maetelinck, Cechov, Genet, Beckett, Müller*. Berlin: Vorwerk 8.
- BRAUNECK, MANFRED (1982): Theater, Spiel und Ernst. Ein Diskurs zur theoretischen Grundlegung der Theaterästhetik. In: Brauneck, Manfred: *Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle*. Frankfurt: Rowohlt (= rororo handbuch 62909), S. 15–55.
- CRAIG, GORDON (1966): *Über die Kunst des Theaters*. Berlin.
- FIELTIZ, SONJA (1999): *Drama. Text & Theater, Illusion, Mimesis*. Berlin: Cornelsen.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA; BALME, CHRISTOPHER (2003): *Theater als Paradigma der Moderne? Positionen zwischen historischen Avantgarden und Medienzeitalter*. Tübingen: Francke (= Mainzer Forschungen zu Drama und Theater 28).
- JELINEK, ELFRIEDE (1989): Ich will kein Theater. Ich will ein anderes Theater. In: Roeder, Anke (Hg.): *Herausforderungen an das Theater*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 143–161.
- LEHMANN, HANS-THIES (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt: Verlag der Autoren.
- PFOSE, ALFRED u. a. (1993): *Schnitzlers »Reigen«*. Band 1: Der Skandal. Band 2: Die Prozesse. Frankfurt: Fischer.
- POSCHMANN, GERDA (1997): *Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramatische Analyse*. Tübingen: Niemeyer (= Theatron 22).
- REITER, WOLFGANG (1993): Ästhetische Innovationen haben sich am Theater kaum etabliert. In: *Wiener Theatergespräche*. Wien: Falter, S. 18.

Meri Disoski

»Überall kann Theater stattfinden – sogar im Theater.«¹ Alternative Theaterformen

Forumtheater, Improvisationstheater, Puppen- und Marionettentheater, Action Theater, Pantomime, Playbacktheater, Schattentheater, Theatersport, Musiktheater, Fluxus, Performance, Zirkus, Happening, Figurentheater und und und ... Die Palette jener Theaterformen, die unter dem Label »alternative« firmieren, ist eine bunte und breite. Aber: alternative Theaterformen? Alternativ wozu?

Die hier vorgestellten Theaterformen und -formate sind Alternativen zum »klassischen Theater«, das von einer binären Theatersituation ausgeht: einem strikt in ZuseherInnen und SchauspielerInnen geteilten Theater. Dieses textzentrierte »traditionelle Theater«, das vom ersten Auftritt bis zu dem Moment, in welchem der Vorhang fällt, minutiös durchgeplant ist, gibt (dem Publikum) keinen Raum für aktive Beteiligung, für Einfallsreichtum, für Spontaneität, für Unerwartetes ... Die hier vorgestellten Theaterformen sind gegenteilig konzipiert: sie sind nicht textbasiert, setzen auf die Interaktion zwischen Publikum und SchauspielerInnen und sehen darüber hinaus unterschiedliche Formen der aktiven Partizipation seitens der ZuseherInnen vor.

Die Auswahl der besprochenen Formen reicht von Augusto Boals »Theater der Unterdrückten« über die von Keith Johnstone entwickelten Formen modernen Improvisationstheaters bis zu »Playback Theater« nach Jo Salas und Jonathan Fox. Während ein Teil dieser Formen einen explizit pädagogischen Ansatz (Forumtheater) verfolgt, versteht sich der andere Teil eher als Sprachrohr für Randgruppen, die

MERI DISOSKI ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachdidaktischen Zentrum Deutsch am Institut für Germanistik der Universität Wien. E-Mail: meri.disoski@univie.ac.at

1 Boal 1989, S. 48.

sichtbar gemacht werden sollen (Playback-Theater), andere Formen akzentuieren den Wettbewerb zwischen den SchauspielerInnen (was dem »Theatersport« oftmals vorgeworfen wurde).

Die Auswahl der von mir hier präsentierten alternativen Theaterformen muss als solche eine kleine bleiben, die viele Formen alternativen Theaters nicht berücksichtigt: Puppen- und Marionettentheater, Action Theater, Pantomime, Schattentheater, Musiktheater, Fluxus, Performance, Zirkus, Happening, Figurentheater und und und ...

1. Theater der Unterdrückten (*Teatro do Oprimido*) nach Augusto Boal

Der 1931 in Rio de Janeiro, Brasilien, geborene Augusto Boal gilt heute als einer der international bedeutendsten und anerkanntesten Theaterpädagogen. Boal, der an der Columbia University in New York Theaterwissenschaften und Chemie studierte, übernahm 1956 die Leitung des »Teatro de Arena« in São Paulo, das sich unter seiner Führung zu einem Kulturzentrum und Volkstheater entwickelte.

Boal und die dem Teatro Angehörigen wollten auch jene Bevölkerungsschichten erreichen, die sich Theater nicht leisten konnten, weshalb sie bald damit begannen, ihre Stücke auf öffentlichen Plätzen aufzuführen. Zur selben Zeit entstanden die zumeist von StudentInnen betriebenen Volkskulturzentren (*centro popular de cultura*), die der Motor für die Umsetzung eines der zentralen Anliegen der StudentInnenbewegung waren, nämlich der »Alphabetisierung der Landbevölkerung und der Favelabewohner der Großstädte nach der Methode von Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten: Alphabetisierung auch als Politisierung verstanden« (Thorau 1989, S. 10). Einen sehr stark mit Boal und den Angehörigen des »Teatro de Arena« im Allgemeinen verbundenen Schritt in Richtung Politisierung stellt die in diesem Umfeld einsetzende Entwicklung unterschiedlicher Volkstheatertechniken dar, wobei die Methode des »Simultanen Theaters«, eine Vorstufe des Forumtheaters, erstmalig die Gelegenheit bot, aus dem Publikum kommende Vorschläge in das Spiel mit einzubinden. Zu diesem Zweck wurde die Figur des »Jokers« kreiert, dem eine moderierende Aufgabe zukam, was zugleich ein Mehr an Nähe zum Publikum ermöglichte.

Am 31. März 1964 wurde der damalige brasilianische Präsident João Goulart durch einen von den USA unterstützten Militärputsch gestürzt. Die Militärdiktatur unter Marschall Humberto Castelo Branco unterdrückte u.a. die linke Opposition: Gewerkschaften, Studierendenorganisationen und das *Centro popular de cultura* wurden verboten. Vor diesem Hintergrund, in dieser politischen Situation entwickelte Boal Ende der 1960er Jahre mit dem »Zeitungstheater« die erste Technik seines »Theaters der Unterdrückten« (und die einzige, die er in Brasilien entwickeln sollte), die auf eine kritische Haltung Medienberichten gegenüber abzielt. Indem Zeitungsmeldungen oder einzelne Textausschnitte aus ihrem Kontext herausgelöst und kommentarlos vorgelesen werden, soll auf die Unstimmigkeit und Lückenhaftigkeit von Zeitungsmeldungen hingewiesen werden.

Nach dem zweiten Staatsstreich im Dezember 1968, oppositionelle Untergruppen hatten den bewaffneten Kampf gegen die repressive brasilianische Regierung

aufgenommen (vgl. Thorau 1989, S. 15), verschärfte diese ihre Vorgehensweise Oppositionellen gegenüber drastisch. Boal, der mit seinem Zeitungstheater der Mehrheitlich zum Schweigen verurteilten Bevölkerung das Wort zurückgegeben hatte und somit direkten Widerstand gegen die vom Regime ausgehende Unterdrückung leistete, wurde 1971 von der brasilianischen Geheimpolizei verschleppt und gefoltert. Nach dreimonatiger Haft kam er aufgrund zahlreicher internationaler Proteste wieder frei und kehrte Brasilien für lange Zeit den Rücken.

Boal entwickelte sein »Theater der Unterdrückten« im Exil, seine Formen »entstanden als Antwort auf die Repression in Lateinamerika, wo täglich Menschen auf offener Straße niedergeknüppelt werden, wo die Organisationen der Arbeiter, Bauern, Studenten und Künstler systematisch zerschlagen, ihre Leiter verhaftet, gefoltert, ermordet oder ins Exil gezwungen werden« (Boal 1989, S. 67).

Im Folgenden werden die wichtigsten Techniken des Boal'schen »Theaters der Unterdrückten«, die »unterdrückten Menschen zur Verfügung stehen soll[en]: als Informationsmedium, als Möglichkeit zu probeweisem Handeln, als Ort der Kritik und des Widerstands – und als Chance, Lösungen für konkrete Probleme zu finden« (Hochreiter 2008, S. 280) vorgestellt.

1.1 Statuentheater

Im Statuentheater verarbeitet Boal seine mit den Indigenos in Argentinien gemachten Erfahrungen, wo sprachliche Verständigungsschwierigkeiten alternative Kommunikationsformen notwendig machten. Die dem Statuentheater zu Grunde liegende Methode ist simpel: »Die mitwirkenden Zuschauer werden aufgefordert, eine Statuengruppe zu bilden, die ihre kollektive Vorstellung von Unterdrückung ins Bild setzt« (Boal 1989, S. 71), wobei jede Person die Möglichkeit bekommt, ihre Sichtweise bildlich darzustellen. Diese subjektiven Bilder werden dann Schritt für Schritt so lange modifiziert, bis ein für alle akzeptables »Realbild« entsteht. Aus diesem wird dann – und dies stellt die wichtigste Phase des Statuentheaters dar – ein von Unterdrückung freies Idealbild modelliert. Danach »kehrt man zurück zum *Realbild*. Jeder darf es so verändern, daß sichtbar wird, wie man, ausgehend von unserer konkreten Wirklichkeit, die *Wunsch-Realität* erschaffen kann« (ebd.). Die Intention des Statuentheaters ist es also, Unterdrückung, die sich auch körperlich manifestieren und repräsentieren kann, sichtbar zu machen. Darüber hinaus vergegenwärtigt das Statuentheater durch die Visualisierung eines Ideal-Bildes gewaltfreie Alternativen und überlegt Wege, die zu diesen führen können.

Die Technik des Statuentheaters ist eine dem Deutschunterricht nicht unbekannt: Im Rahmen der textbasierten Szenischen Interpretation kann u. a. auch mit Standbildern gearbeitet werden, wobei ein Standbild einen bestimmten Moment oder eine bestimmte Szene des behandelten Textes zum Ausdruck bringt. Nachdem das Standbild im Plenum diskutiert worden ist, können Vorschläge zu seiner Optimierung gemacht werden (vgl. dazu Albrecht Schau 1995, Ingo Scheller 1998 und den Beitrag von Karl Eigenbauer in diesem Band).

1.2 Unsichtbares Theater

Hier werden einstudierte Szenen, die unterschiedliche Formen von Unterdrückung behandeln, im öffentlichen Raum gespielt. »Unsichtbares« Theater soll auch solches bleiben: Es soll weder angekündigt werden noch als inszeniertes Stück durchschaubar sein. Eine vorher einstudierte, kurze Szene, in deren Zentrum eine Konfliktsituation steht, wird an einem vorher festgelegten öffentlichen Ort gespielt. Während die am Spielen der Szene beteiligten SpielerInnen die Szenerie verlassen, versucht der andere Teil der SchauspielerInnen, die jedoch als solche nicht erkennbar sind, das Publikum, das nicht weiß, dass es zum Publikum gemacht wird, in eine Diskussion über den Vorfall zu verwickeln und es so in das Geschehen mit einzubeziehen.

Unsichtbares Theater möchte Diskussionen anregen, Denkipulse geben und so zu einer Beschäftigung mit bestimmten Themen (wie etwa Sexismus oder Rassismus) anregen. Als oberstes Ziel des unsichtbaren Theaters sieht Boal das Aufzeigen von Unterdrückung an: »Dieses Theater muß ›unsichtbar‹ sein, damit es die Unterdrückung, die fast immer unsichtbar ist, sichtbar machen kann.« (Boal 1989, S. 116)

1.3 Forumtheater

Die vermutlich am breitesten rezipierte Technik des Theaters der Unterdrückten stellt das von Boal 1973 während seines Aufenthaltes in Peru entwickelte Forumtheater dar, in dem die größte Beteiligung der ZuseherInnen möglich ist. Während sich im unsichtbaren Theater die ZuseherInnen ihrer ZuseherInnen-Rolle nicht bewusst sind, sollen die ZuschauerInnen im Forumtheater »zu Mitwirkenden an der Handlung werden und sich dessen bewußt« (Boal 1989, S. 82) sein.

Im Rahmen einer Forumtheater-Aufführung spielen SchauspielerInnen zuerst eine Szene, die konkrete soziale oder politische Konfliktsituationen und Probleme behandelt und die schlecht ausgeht. Nachdem die Szene einmal durchgespielt wurde, gibt es nun für das Publikum eine kurze Beratungs- und Reflexionsphase. Danach werden die ZuseherInnen von der Spielleiterin/vom Spielleiter gefragt, was sie anders machen würden, steckten sie in der Haut einer der Figuren – im Forum werden also Ideen und Lösungsvorschläge gesammelt. In der jetzt folgenden »Forumphase« wird die Ausgangsszene erneut angespielt. Dabei können die ZuseherInnen jederzeit durch ein gerufenes »Stopp!« signalisieren, dass sie in die Rolle einer Figur, die ihnen unterdrückt zu sein scheint, schlüpfen und alternative Konfliktlösungsstrategien ausprobieren möchten. Im Forumtheater wird dabei davon ausgegangen, »dass *alle* etwas zu sagen haben, dass die Meinung aller wichtig ist. Dem griechischen ›Forum‹ nachempfunden, kann jede Frau, jeder Mann und jedes Kind Stellung beziehen, die Macht des Wortes und der Bühne ergreifen und mitteilen, was sie/er zeigen möchte.«²

² <http://www.arge-forumtheater.at/content/view/11/25/> [Zugriff: 3.3.2009]

Im Spiel und durch das Spiel »wird ein neuer Umgang mit Konfliktsituationen erlernt. Eine bunte Palette an wirksamen Handlungsmöglichkeiten und Lösungen in Konfliktsituationen wird entwickelt«.³

Für die Theaterpädagogin Ulli Klammer stellen die Methoden des Forumtheaters ein Repertoire an unterschiedlichen Techniken und Arbeitsweisen »zur Bewältigung von Schulkonflikten« (Klammer 1999, S. 59) zur Verfügung. Darüber hinaus wecke Forumtheater die Körpersprache und die theatrale Ausdruckskraft der SchülerInnen, erhöhe deren Konfliktbereitschaft, vergrößere das Verhaltensspektrum in Konflikten, zeige geschlechterspezifische Unterschiede und Betrachtungsweisen auf, fördere das Selbstbewusstsein und bereite nicht zuletzt viel Spaß bei der gemeinsamen Erarbeitung und Auseinandersetzung (vgl. ebd., S. 60).

1.4 Legislatives Theater

Nach seiner Rückkehr nach Brasilien im Jahr 1986 war Boal als Abgeordneter der brasilianischen Arbeiterpartei Mitglied des Stadtparlaments von Rio de Janeiro und in den Jahren von 1991 bis 1996 mit Agenden aus dem Kunst- und Kulturbereich betraut. Von der Erkenntnis ausgehend, dass Unterdrückung auf Gesetzen basieren bzw. durch diese gewährleistet werden kann, konzipierte Boal in dieser Zeit – die Brecht'sche Idee der politischen Einflussnahme von Theater übernehmend – die jüngste Form des »Theaters der Unterdrückten«: das Legislative Theater, das Boal als ein Forum für Auseinandersetzung, für kritische Diskussionen und für die Artikulation konkreter Wünsche denkt und mit dessen Hilfe Boal eine neue Form von Beziehung zwischen BürgerInnen und legislativen Instanzen zu entwickeln suchte. Im Rahmen seiner Aktivitäten als Abgeordneter führte Boal legislatives Theater in Kooperation mit verschiedenen Gruppen durch: Szenen, die mittels unterschiedlicher Techniken des Theaters der Unterdrückten erarbeitet wurden, wurden vor Publikum präsentiert. Aus den durch das Publikum vorgeschlagenen Lösungsansätzen entwickelte Boal Gesetzesvorschläge, die er im Stadtparlament einbrachte und die zum Teil auch umgesetzt wurden (vgl. Boal 1999, S. 104f.).

Auch die von Boal seit Beginn seiner Arbeit in Europa, die 1976 in Lissabon, Portugal, begann, neu entwickelten Techniken »Polizisten im Kopf« und »Regenbogen der Wünsche« seien hier kurz erwähnt. Es handelt sich dabei um Weiterentwicklungen der bereits vorgestellten Techniken, die jedoch eher der therapeutischen Ausrichtung im Theater der Unterdrückten zuzuordnen sind (nachzulesen in Boal 1999: *Der Regenbogen der Wünsche*).

3 <http://www.arge-forumtheater.at/content/view/11/25/> [Zugriff: 3.3.2009]

2. Improvisationstheater

Das Improvisationstheater ist eine Theaterform, bei der es – wie der Name schon sagt – um Improvisation geht: Szenen, die vorher nicht einstudiert wurden, werden ohne Vorbereitung, also aus dem Stegreif, auf der Bühne gespielt. Die Impulse, die Vorschläge für das darzustellende Thema, kommen dabei oftmals aus dem Publikum.

Die Geschichte der Improvisation im Theater ist eine lange: »Ursprünglich begann die Tragödie mit Improvisationen, ebenso die Komödie«, ist im vierten Kapitel der Poetik des Aristoteles nachzulesen und eine inzwischen vielfach bestätigte Annahme: »[...] allgemein wird davon ausgegangen, dass das ›Urtheater‹, dass frühe Formen von Theater, Ritual und Alltagsunterhaltung aus der Improvisation entstehen« (Dörger/Nickel 2008, S. 13). Entstanden aus den Dionysien, den kultischen Prozessionen und Umzügen zu Ehren des Gottes Dionysos, entwickelten sich Tragödie und Komödie schnell zu »theatralen Festspielen und literarischen Formen« (ebd., S. 17). Im Gegensatz zu Tragödie und Komödie basierte das im Mittelalter entstehende religiöse Theater auf einem vorher genau notierten Skript; improvisierende Elemente kamen erst später hinzu. Diese waren jedoch bereits von Beginn an im weltlichen Theater des Mittelalters vorhanden. In der auf die Antike zurückgreifenden Renaissance setzte sich ein dem Text verpflichtetes, ein verschriftlichtes Theater, das von der Bildungselite gestützt und getragen wurde, improvisierten Theaterformen gegenüber durch, konnte letztere jedoch nicht völlig von der Bühne verdrängen. In dieser Zeit entwickelte sich die Commedia dell'Arte, auch als Commedia all'improvviso bekannt, die sich auf bis in die Antike belegbare Traditionen und auf die »venezianische Volkskomödie des Ruzzante« (ebd., S. 23) berief. Zwar erfreute sich die Commedia dell'Arte in ganz Europa großer Beliebtheit, trotzdem wurde sie während der Aufklärung und der damit einhergehenden Emanzipation des Bürgertums weitgehend von der Bühne verdrängt. An die klassizistischen französischen Regelpoetiken (vor allem an Nicolas Boileaus' *L'art poétique*, 1674) anknüpfend, erschien 1730 Johann Christoph Gottscheds einflussreiches Werk *Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Teutschen*. Darin schrieb Gottsched die für das Theater normativen Regeln fest: Einhaltung der drei aristotelischen Einheiten von Ort, Zeit und Handlung sowie die der Ständeklausel. Diese Festschreibung drängte das Improvisationstheater zwar endgültig zurück, konnte es jedoch nicht vollends zum Verschwinden bringen.

Im 20. Jahrhundert erfolgt eine regelrechte Improvisationstheater-Renaissance: angefangen vom »revolutionären« russischen Theater (Konstantin S. Stanislawski) über das politisch-agitatorische Theater (Erwin Piscator), verschiedene schul- und sozialpädagogische Ausformungen (Martin Luserke in Deutschland, Neva L. Boyd und später deren Schülerin Viola Spolin in den USA) bis hin zu therapeutisch ausgerichteten Formen (»Psychodrama« nach Jakob Levy Moreno) – all diesen Formen ist eines gemein: ihr Rückgriff auf das Improvisationstheater.

Von den zahlreichen Formen des modernen Improvisationstheaters sollen im Folgenden mehrere (Sonder)Formen dargestellt werden: die von Keith Johnstone

entwickelten Formate »Theatersport«, sowie dessen Unterformen »Gorilla«, »Miccetro«, »The Life Game« und das von Jo Salas und Jonathan Fox entwickelte »Playback Theater«.⁴

2.1 »Theatersport«

Keith Johnstone gilt als Erfinder des modernen Improvisationstheaters, durch ihn erlangte Improvisationstheater als Bühnenform wieder einen großen Wirkungsbereich. Johnstone, der zwischen 1956 und 1966 Leiter der Dramaturgie und Schauspiellehrer am Royal Court Theatre in London war, wollte die SchauspielerInnen zu mehr Spontaneität animieren, zur Improvisation bringen. Den Kern von Johnstones Arbeit fasst Irving Wardle in seinem Vorwort zu Johnstones Buch *Improvisation und Theater* wie folgt zusammen: »Schalte den verneinenden Intellekt aus, und heiße das Unbewußte als Freund willkommen: Es wird dich an Orte führen, die du dir nicht hast träumen lassen, und es wird Dinge hervorbringen, die ›origineller‹ sind als alles, was du erreichen könntest, wenn du Originalität anstrebst« (Wardle 2002, S. 9).⁵

Johnstone entwickelte in den 1960er Jahren seine ganz persönlichen Verfahren und Methoden der Improvisation, die sich im »Theatersport« sowie in dessen Sonderformen »Gorilla«, »Miccetro« und »The Life Game« manifestieren.

Beim »Theatersport« handelt es sich um eine Improvisationsform, bei der zwei Teams von SchauspielerInnen gegeneinander um die Gunst des Publikums kämpfen, wobei die Vorschläge für das auf der Bühne dargestellte Geschehen aus dem Publikum kommen. Eine Moderatorin/ein Moderator begleitet das Geschehen, ebenso wie eine Musikerin/ein Musiker; die ZuseherInnen entscheiden darüber, welches der beiden Teams die Szene gewonnen hat.

»Gorilla Theatre is an improv format where 5–6 improvisers take turn being the director of improvised scenes. The remaining improvisers follow the instructions of the director.«⁶ Am Ende der Szene entscheidet das Publikum, ob die Regisseurin/der Regisseur erfolgreich war oder nicht: ruft das Publikum »Banane«, bekommt die Regisseurin/der Regisseur eine Banane auf ihren, seinen Punktezetteln. Kommen Rufe, die nach einer »Strafe« verlangen, wird der Regisseurin/dem Regisseur ein Stück Papier übergeben, »on the slips [of paper] are things that the director must do. For

4 Auf eine andere Form, die gut im Unterricht eingesetzt werden kann und ebenfalls mit Improvisation arbeitet bzw. damit arbeiten kann, sei an dieser Stelle hingewiesen: das Kabarett (siehe dazu den Beitrag von Andrea Motamedi und Andre Blau in diesem Band).

5 Eine ähnliche Meinung vertrat auch Michail A. Čechov, Neffe des Schriftstellers Anton Čechov und Mitarbeiter von Konstantin Stanislawski: »Für den improvisierenden Schauspieler sind die Vorgaben des Autors – Thema, Text, Charakter der handelnden Person – nur der Vorwand für die Entfaltung der eigenen schöpferischen Individualität. Seine Psychologie unterscheidet sich grundsätzlich von der eines Schauspielers, der auf der Bühne nicht zur Improvisation fähig ist.« (Čechov 2004, S. 105)

6 http://www.theatresports.org/en/about_formats.php [Zugriff: 1.12.2008].

example: »Go back to the point where your scene went wrong, and fix it.«⁷ Gewonnen hat jene Person, die am Ende des Abends die meisten Bananen auf ihrem Punktezetteln vorweisen kann.

Eine Gruppe von Improvisierenden wird beim »Micetro« für eine Szene ausgewählt. Nachdem die Szene gespielt worden ist, entscheiden die ZuseherInnen, wer wie viele Punkte bekommt. Während der Aufführung werden die SchauspielerInnen mit der geringsten Punkteanzahl ausgeschieden und zwar so lange, bis nur noch eine Person übrig bleibt: die Maestra/der Maestro!

»The Life Game« weist Ähnlichkeiten und Parallelen mit dem im Anschluss ausführlich vorgestellten »Playback Theater« auf, deswegen sei in aller Kürze nur soviel dazu gesagt: Eine Person aus dem Publikum (seltener auch: eine berühmte Persönlichkeit) wird von der Moderatorin/vom Moderator zu ihrem Leben interviewt. Die SchauspielerInnen sollen im Anschluss an die Befragung die Erzählung auf der Bühne improvisieren.

2.2 Playback-Theater

Die Playback-Theaterbewegung hat ihren Ursprung in den USA der 1970er-Jahre und ist eng mit den Namen von Jonathan Fox und Jo Salas verknüpft, die als BegründerInnen des Playback-Theaters gelten. Es war Jonathan Fox, der 1975 mit von ZuseherInnen erzählten Geschichten, die er von den SchauspielerInnen ad hoc auf der Bühne darstellen ließ, zu experimentieren begann – das Playback-Theater war geboren.

Die theoretischen Grundlagen bezieht das Playback-Theater vom experimentellen Theater und dessen Theoretikern: Richard Schechner, Antonin Artaud und Jerzy Grotowski. Letzterer engagierte sich für ein »armes Theater«, das der großen Bühnenmaschinerie, den opulenten Bühnenkostümen und der lukullisch aufgetragenen Schminke des »reichen Theaters« skeptisch gegenüberstand und die zentralen Elemente des Theaters in der Beziehung zwischen SchauspielerInnen und ZuseherInnen suchte: »Es [das Theater] kann nicht existieren ohne die Schauspieler-Zuschauer-Beziehung: eine perzeptuelle, direkte, »lebendige« Gemeinschaft« (Grotowski 1994, S. 18). Jonathan Fox bezieht sich auf Grotowskis Ausführungen zum »armen Theater« und findet Parallelen zur Non-Scripted-Theatre-Bewegung (NST-Bewegung)⁸, zu der auch das Playback-Theater gehört: Beide würden die Tendenz haben, im Freien zu spielen und sich den gegebenen Orten anzupassen (vgl. Fox 1996, S. 59). Diese Anpassung an den Spielort ist jedoch nur dann realisierbar, wenn der Bühnenaufwand ein geringer ist; eine Grundbedingung, die das Playback-Theater bestens erfüllt.

⁷ http://www.theatresports.org/en/about_formats.php [Zugriff: 1.12.2008].

⁸ Fox differenziert sechs Zweige des nichtschriftlichen Theaters: das »experimentelle Theater«, das »Bildungstheater«, das »komisch-satirische Theater«, das »therapeutische Theater«, das »Clowntheater« sowie den Zweig der »Volksbühne« – vgl. Fox 1996, S. 50–59.

Beeinflusst wurde Jonathan Fox darüber hinaus vom Arzt und Psychiater Jakob Levy Moreno, dem Begründer des Psychodramas und der Soziometrie. Dieser entwickelte das Psychodrama als gruppen- und einzelspsychotherapeutische Methode, wobei er vom Stegreiftheater im Wien des frühen 20. Jahrhunderts beeinflusst wurde. Das Stegreiftheater, dessen Wurzeln in der italienischen Commedia dell'Arte liegen, ist eine Theaterform, bei der die SchauspielerInnen improvisieren, also aus dem »Stegreif« spielen und stellt eine Vorform des modernen Improvisationstheaters dar.

Das Playback-Theater gehört zu diesen modernen Formen des improvisierten Theaters und basiert auf vom Publikum erzählten Geschichten. Der Name »Playback« weist auf die dahinter stehende Grundidee dieser Theaterform hin: Die ZuseherInnen erzählen persönliche Geschichten, die von der Theatergruppe unter Einhaltung bestimmter Regeln »zurückgespiegelt« und zurückgespielt werden (*played back*). Den ZuseherInnen kommt dabei insofern eine aktive Rolle zu, indem die von ihnen erzählten Erlebnisse, die unterschiedlichen Begebenheiten und Vorfälle aus ihrem Leben, von den SchauspielerInnen improvisiert und auf der Bühne szenisch umgesetzt werden, was mittels Gestik, Mimik, Körperausdruck, Stimme/Sprache und Musik geschieht.

Im Rahmen von Playback-Aufführungen kommt es zwar zu der für das Theater charakteristischen Teilung des Raumes in einen ZuseherInnenraum und die »klassische« Bühne, doch wird diese Trennung relativiert, indem beispielsweise die Sessel der ZuseherInnen halbkreisförmig angeordnet sind, damit sie einander und auch die SchauspielerInnen besser sehen. Es darf außerdem nicht vergessen werden, dass es ja erst die Interaktion mit dem Publikum ist, die die Grundlage für die szenische Darstellung und somit die Grundlage jeder Playback-Aufführung darstellt, denn ist niemand bereit eine Geschichte zu erzählen, »dann kann es kein Playback Theater geben – aber das kommt so gut wie nie vor« (Fox 1999, S. 9). Darüber hinaus können die ZuseherInnen auch selbst zu SchauspielerInnen werden, wie Jo Salas festhält: »Bei fast allen Aufführungen forderten wir die Zuschauer auf, mit den Schauspielern Plätze zu tauschen und eine Geschichte zu spielen. Die Spontaneität der Zuschauer-Schauspieler, ihre »Anfänger-Gemüter«, bildeten oft den Höhepunkt des Abends« (Salas 1998, S. 26). Die Interaktion mit dem Publikum, die aktive Partizipation der ZuseherInnen, stellt also eines der drei für das Playback-Theater konstituierenden Elemente dar.

Playback-Theateraufführungen, die im Durchschnitt ein bis zwei Stunden dauern, beginnen meist mit einer Aufwärmphase, in welcher das Publikum durch die Spielleiterin/den Spielleiter begrüßt wird. Fast immer gibt es in dieser Phase auch Aufwärmspiele für das Publikum sowie musikalische Intermezzi. Im Anschluss daran setzen sich die (meistens zwischen vier bis sechs) SpielerInnen auf die Bühne, wobei sie mit dem Gesicht zum Publikum gewandt sind. Während auf einer Seite der Bühne eine Musikerin, ein Musiker (es können auch mehrere sein) sitzt, nimmt auf der anderen Seite die Spielleiterin/der Spielleiter der Aufführung (*conductor*), »der als eine Art Zeremonienmeister fungieren wird« (Fox 1999, S. 9) und mit dem Maestro der Commedia dell'Arte vergleichbar ist, Platz. Daneben befindet sich der »heiße

Stuhl«: ein freier Stuhl für jene Personen aus dem Publikum, die ihre persönlichen Geschichten erzählen (*teller*) und von der Leiterin/dem Leiter dabei interviewt werden.⁹ Während der Erzählung bzw. des Interviews besetzt die Erzählerin/der Erzähler die in der Geschichte vorkommenden Personen mit SpielerInnen ihrer/seiner Wahl. Nach Beendigung der Befragung erklingt Musik; in dieser Übergangsphase bereiten sich die SchauspielerInnen kurz vor und suchen sich Requisiten aus einer zu diesem Zweck bereitgestellten Kiste, die während der Erzählphasen gleichsam als Sitzgelegenheit für die SchauspielerInnen fungiert, aus. Nun spielen die SchauspielerInnen die Szene, was auf verschiedene Art und Weise realisiert werden kann: mit oder ohne Sprache, in einer ganzen Sequenz oder in mehreren Abschnitten, mit oder ohne Musik ... Während die Szene von den SchauspielerInnen gespielt wird, schweigen die Spielleiterin/der Spielleiter und die Erzählerin, der Erzähler und zwar »solange bis die Darsteller am Schluss den Fokus der Aufmerksamkeit wieder an sie zurückgegeben haben; dann sind noch einige abschließende Kommentare möglich« (Fox 1991, S. 33). Der Umstand, dass die vom Publikum erzählten Geschichten unmittelbar nach der Erzählung und im Extremfall ganz ohne Vorbereitungszeit umgesetzt werden, oder, kurz und vereinfacht gesagt: Die Improvisation der SchauspielerInnen stellt das zweite Hauptelement des Playback-Theaters dar.

Die bereits mehrfach erwähnte Musik ist im Playback-Theater nicht nur »Hintergrundmusik« oder Intermezzo, ihre Rolle ist nicht die einer »Lückenfüllerin«: »Die Musik ist ein konstantes Element während der Aufführung, sie unterstützt, formt und bereichert alles, was geschieht« (Salas 1998, S. 113), akzentuiert die ausgebildete Musiktherapeutin Jo Salas die Bedeutung der Musik. Die musikalischen Einlagen haben eine strukturierende Funktion, sie geben der Playback-Aufführung ihr Gerüst: Musik wird zur Einleitung, während bzw. zwischen einzelnen Szenen und auch am Schluss gespielt. »Musik, die Verwendung von Tüchern, die Anordnung auf der Bühne, die sich wiederholenden Teile des Playback Prozesses« (Fox 1996, S. 39) und andere Usancen, denen während einer Playback-Aufführung entsprochen wird (wie etwa, dass die Erzählerin/der Erzähler am »heißen Stuhl« Platz nimmt oder auch dass die SchauspielerInnen nicht sprechen, während die Spielleiterin/der Spielleiter die Erzählerin oder den Erzähler interviewt etc.), sind die Zutaten, aus denen sich das dritte Hauptelement des Playback-Theaters zusammensetzt: das Ritual. Der Terminus »Ritual« ist jedoch ein im und für das Playback-Theater nicht näher definierter Begriff – seine Anwendung scheint deshalb nicht unproblematisch zu sein, werden die Komplexität und die Hintergründe des Ritualbegriffs bedacht.

9 Der im Playback-Theater unentbehrliche »heiße Stuhl« nimmt auch in der dramapädagogischen Technik des »Alter Ego« einen prominenten Platz ein. Dabei stellt eine auf dem »heißen Stuhl« sitzende Schülerin/ein auf dem »heißen Stuhl« sitzender Schüler eine Figur aus dem behandelten Text dar und wird interviewt (vgl. dazu Ingo Scheller 1998 und auch den Beitrag von Karl Eigenbauer in diesem Band).

Jo Salas, Jonathan Fox und die anderen Mitglieder der ersten Playback-Theater-Gruppe haben von Beginn an versucht, in verschiedenen Kontexten und Einrichtungen aufzutreten – eine mittlerweile zur Tradition avancierte Intention: Playback-Gruppen arbeiten mit den unterschiedlichsten Bevölkerungsschichten und sozialen Einrichtungen, Playback wird in der Therapie, in der Erziehung oder in politischen Bereichen angewandt. Jo Salas berichtet beispielsweise von Playback-Aufführungen auf dem NGO-Forum der 4. Frauenkonferenz der Vereinten Nationen in Peking (1995)¹⁰, von Aufführungen in Israel mit EmigrantInnen aus dem Mittleren Osten oder von solchen mit »Bandenmitgliedern« in US-amerikanischen Städten (vgl. Salas 1999, S. 9).

Fox und Salas sehen im Playback-Theater primär ein Sprachrohr für Randgruppen, das es Menschen ermöglicht, ihre Geschichte zu Gehör zu bringen. Im Unterschied zu Boals Theater der Unterdrückten, das explizit auf sozio-politische Veränderungen und Verbesserungen abzielt und von dem Fox zweifelsohne beeinflusst war/ist, »fehlt« dem Playback-Theater der lösungsorientierte Ansatz Boals – was ihm oft als Mangel ausgelegt worden ist.

3. Überall kann Theater stattfinden – sogar in der Schule.

Ist in der Deutschstunde die Rede von Theater, wird traditioneller Weise meistens auf »klassisches« Theater zurückgegriffen. Das hier abgewandelte Boal-Zitat möchte einerseits dazu anregen, die eben vorgestellten alternativen Theaterformen im Deutschunterricht zu thematisieren, sie zu besprechen, vielleicht sogar mit ihnen zu arbeiten, und möchte andererseits auch dazu ermutigen, die vielen hier nicht näher erläuterten Formen gemeinsam mit den SchülerInnen zu ergründen: Puppen- und Marionettentheater, Action Theater, Pantomime, Schattentheater, Musiktheater, Fluxus, Performance, Zirkus, Happening, Figurentheater und und und ... Es bleibt viel zu entdecken!

Literatur

ARTAUD, ANTONIN (1996): *Das Theater und sein Double*. Aus dem Französischen übersetzt von Gerd Henninger, ergänzt und mit einem Nachwort versehen von Bernd Mattheus. München: Matthes & Seitz.

ARISTOTELES (1961): *Poetik*. Übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen von Olof Gigon. Stuttgart: Reclam.

¹⁰ Mit dem von Deborah Pearson und Robyn Weir organisierten internationalen Playback-Frauenteam und dessen Auftritt auf der Frauenweltversammlung hatte Playback-Theater eine neue Ebene der Aufmerksamkeit erreicht. Die in den Folgejahren stattfindende Expansion des Playback-Theaters lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen: a) vermehrt angebotene Ausbildungseminare und b) regelmäßig stattfindende internationale Zusammenkünfte, was letzten Endes zur Gründung der »School of Playback Theatre« und in weiterer Folge zum Aufbau des »International Playback Theatre Network« führte.

- BOAL, AUGUSTO (1989): *Das Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Hg. und aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt: Suhrkamp.
- DERS. (1999): *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Aus dem Englischen von Christa Holtei. Hg. und bearbeitet von Jürgen Weintz. Seelze: Kallmeyer.
- ČECHOV, MICHAIL A. (2004): *Die Kunst des Schauspielers*. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus.
- DÖRGER, DAGMAR; NICKEL, HANS-WOLFGANG (2008): *Improvisationstheater. Das Publikum als Autor*. Ein Überblick. Berlin-Milow-Straßburg: Schibri.
- FOX, JONATHAN (1991): Die inszenierte persönliche Geschichte im Playback Theater. In: *Psychodrama. Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel*, H. 1/Juni 1991, S. 31–44.
- DERS. (1996): *Renaissance einer alten Tradition – Playback Theater*. Köln: inScenario.
- FOX, JONATHAN; DAUBER, HEINRICH (Hg., 1999): *Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FREIRE, PAULO (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- GROTOWSKI, JERZY (1994): *Das arme Theater*. Berlin: Alexander-Verlag.
- HOCHREITER, SUSANNE (2008): Stopp! Forumtheater und Queer Theory. In: *Queer Reading in den Philologien. Modelle und Anwendungen*. Hg. von Anna Babka und Susanne Hochreiter. Unter Mitarbeit von Meri Disoski, Ursula Knoll, Julia Malle, Renaud Lagabrielle und Maria Katharina Wiedlack. Göttingen: V&R unipress, S. 279–282.
- HOPPE, HANS (2003): *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*. Münster: LIT (= Forum Spieltheaterpädagogik, 1).
- JOHNSTONE, KEITH (2000): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und die Kunst des Geschichtenerzählens*. Berlin: Alexander Verlag.
- DERS. (2002): *Improvisation und Theater*. Mit einem Vorwort von Irving Wardle und einem Nachwort von George Tabori. Deutsch von Petra Schreyer. Berlin: Alexander Verlag.
- KLAMMER, ULLI (1999): Forumtheater an Schulen. In: *Forumtheater in Österreich. Praxis – Projekte – Gruppen*. Hg. von Michael Wrentschur/ARGE Forumtheater Österreich. Wien: in medias, S. 59–61.
- DIES. (2006): Theaterpädagogik – lebendige Interaktion. Soziales Lernen und Konfliktbewältigung durch prozessorientierte Methoden. In: *GermanistInnen-Forum 29/2006: Drama und Theater*, S. 24–28.
- MORENO, JAKOB LEVY (1997): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart: Thieme, 5. unveränderte Aufl.
- SCHAU, ALBRECHT (1995): *Szenisches Interpretieren*. Stuttgart: Klett.
- SCHELLER, INGO: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- THORAU, HENRY (1989): Augusto Boal oder Die Probe auf die Zukunft. In: *Das Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Hg. und aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9–16.
- SALAS, JO (1998): *Playback-Theater*. Deutsch von Christiane Landgrebe. Bearbeitet von Petra Schreyer und Ingrid Wewerka. Berlin: Alexander Verlag.

Internet

- <http://www.actiontheater.com/>
<http://www.arge-forumtheater.at/content/view/11/25/>
<http://www.playbacknet.org/>
<http://www.playbackschool.org/>
http://theatresports.org/en/about_formats.php

Julia Danielczyk

Dramen lesen ist nicht dasselbe wie Dramen sehen

Im Gespräch mit dem Dramaturgen Gerald M. Bauer

Julia Danielczyk: Deine bisherige Arbeit am Theater zeichnet sich durch eine große Bandbreite aus: Nach Deinem Engagement als Dramaturg am Schauspielhaus Wien hast Du ja auch bei den Wiener Festwochen und beim steirischen Herbst gearbeitet, anschließend als stellvertretender Intendant und Chefdramaturg am Schlossparktheater in Berlin, dann wieder in Wien in führenden Funktionen am Theater der Ju-

JULIA DANIELCZYK ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Handschriftensammlung der Wienbibliothek im Rathaus, Lehrbeauftragte am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien und Theaterkritikerin bei der *Furche*. E-Mail: julia.danielczyk@univie.ac.at

GERALD MARIA BAUER studierte Philosophie, Theater- und Musikwissenschaft an der Universität Wien sowie an der Freien Universität Berlin. Bereits während seines Studiums ist er am Theater tätig. Zuerst als Regieassistent am Wiener Volkstheater, dann – von 1993 bis 1996 – als Dramaturg am Schauspielhaus Wien. Darauf folgen Engagements bei den Wiener Festwochen sowie beim Festival »steirischer Herbst«. Nach der erfolgreichen Beendigung seines Studiums übersiedelt er nach Berlin und wird stellvertretender Intendant und Chefdramaturg am Schlossparktheater Berlin. Neben seinen Theatertätigkeiten ist er nicht nur Lektor am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft der Universität Wien, sondern publiziert auch in Theatermagazinen sowie in der Schriftenreihe *Maske und Kothurn*. 2004 wird sein Text *Searching for the Enemy* von der irischen Boomerang Company unter der Regie von Trish Edelstein im Rahmen des Kulturprojektes »Magic Net« uraufgeführt und unmittelbar danach zum Fringe Festival in Dublin eingeladen. Von 2002 bis 2008 ist er stellvertretender künstlerischer Leiter und Chefdramaturg des Theaters der Jugend. In der Saison 2006/07 übersetzt und inszeniert er Louis Sachars *Bradley – letzte Reihe, letzter Platz*, im Jahr darauf, vom selben Autor, *Löcher – Die Geheimnisse von Green Lake*. Zahlreiche Publikationen, zuletzt – gemeinsam mit Birgit Peter – Herausgeber eines Buches über die Geschichte des Theaters der Jugend in Wien (2008). Gerald M. Bauer ist designierter Chefdramaturg am Theater in der Josefstadt.

Gerald M. Bauer
© Rita Newman



gend und schließlich bist Du als Chefdramaturg am Theater in der Josefstadt gelandet. Was bedeuten diese vielen Erfahrungen für Dich? Worin siehst Du die Unterschiede zwischen Berlin und Wien? Wie würdest Du die jeweiligen Arbeitsbereiche und Aufgaben in ihren Unterscheidungen charakterisieren?

Gerald M. Bauer: Es hat viel mit meiner Biographie und Interessenlage zu tun: Wie Du selbst gesagt hast, hat sich da viel verändert. Ich habe an einem Haus (Schauspielhaus) begonnen, das als zweitbestes im deutschsprachigen Raum bekannt war, das sich als Autorentheater verstand und quasi zur Avantgarde zählte. Aber das große Manko war, dass die Autoren nicht langfristig betreut wurden. Dann ging ich nach Berlin, wo es eher schwierig war, weil Berlin sozusagen die Bronx ist, was Theater betrifft. D. h. konkret, wer es dort kann, kann es überall! Das Schlossparktheater war das kleine Haus des Schillertheaters (vergleichbar mit dem Akademietheater zum Burgtheater in Wien). Wir mussten dort ein klassisches Repertoire zusammenstellen und auch Stars zeigen. Der Auftrag dort war, Literaturtheater zu machen, also der Stimme eines Autors und dem, was er zu sagen hat, nachzuhören und keinen theatralen Interpretationsfuror draufzusetzen – also wo es dann heißt, da bleiben von Shakespeare nur mehr fünf Sätze übrig. Ich habe mir dann Auszeit vom Erwachsenentheater genommen, weil mich die Spielformen der Beliebigkeit wahnsinnig gelangweilt haben und letzten Endes habe ich beim Kindertheater eine andere Herausforderung gesucht, nämlich in der Konkretheit, Dinge zu benennen, wo es auch um ein anderes Potential der Verantwortung geht.

Kinder und Jugendliche zu langweilen ist nämlich ein Verbrechen, um nicht zu sagen, es geht in Richtung Missbrauch. Man kann ja auch versuchen, engagiertes Kindertheater unterhaltsam anzubieten. Im Theater der Jugend bin ich drauf gekommen, dass mich der Originalitätswahn im Erwachsenentheater nicht so interessiert.

Mir geht es um eine Suche nach der Wahrheit in der menschlichen Auseinandersetzung und das ist ja auch das, was Theater kann. Und das ist, was ich gerne weitergeben möchte: Dramen lesen ist nicht dasselbe wie Dramen sehen, das Theater hat hier als Medium etwas ganz anderes zu bieten als die Lektüre, selbst wenn man mit verteilten Rollen liest. Die Theaterlandschaft in Wien ist groß und vielfältig, Wien

hat das bedeutendste Kinder- und Jugendtheater europaweit. Diese Chance sollte man nutzen!

JD: Kannst Du uns sagen, wie Deine Arbeit als Chefdramaturg ganz konkret aussieht?

GB: Als Dramaturg bist Du quasi Außen- und Innenminister des jeweiligen Theaters, an dem Du tätig bist. Dramaturg zu sein heißt eine Haltung vorzutragen, die Haltung von einem Haus, denn nur dann hat eine Bühne auch eine Stoßkraft. Zum Beruf des Dramaturgen gibt es ja zahlreiche Untersuchungen, die interessanterweise aber sagen, dass der Dramaturg der am meisten entfremdete Beruf ist. Was heißt das genau? Zum einen ist der Dramaturg heute nicht mehr das, was er einmal war, also der Anwalt einer literarischen Vorlage, sondern er ist viel, viel mehr geworden: Denn alles, was letztendlich die Öffentlichkeitswirksamkeit eines Hauses ausmacht, ist in seinem Zuständigkeitsbereich. Das sind Nischen in vielen Bereichen, bis hin zur graphischen Gestaltung, also alles, was letztendlich nach außen geht und das sollte eine Einheitlichkeit haben. Oft hat das mit künstlerischen Bereichen sehr wenig zu tun und betrifft hauptsächlich Organisation und Ablauf.

Eine weitere Aufgabe wäre, dass er im Künstlerischen für die Vermittlung zwischen der künstlerischen Leitung des Hauses und der Produktion zuständig ist, also dem Regisseur als Bindeglied zwischen diesen beiden Positionen zur Verfügung steht. Das hat mir immer sehr gut gefallen, diese Ansicht vom Dramaturgen als Moderator, der auch seismographisch Raumspannungen erfassen soll. Mit einer gewissen Distanz, um Kreativität zu kanonisieren. Hingegen sind die Rollen- und Funktionszuschreibungen von Regisseur und Schauspieler bedeutend konkreter. Insofern finde ich den Moderator-Begriff nicht verkehrt. Berufsimmanent ist auch – und das ist ganz wichtig –, dass es sehr auf die jeweilige Person ankommt, die sich selber auch ihre Aufgaben definiert. Das hängt von den vorhandenen Strukturen auch ab.

JD: Wie sieht Dein Arbeitstag dann durchschnittlich aus?

GB: Es gibt wirklich viele Dinge, die vorderhand an einen Bürojob denken lassen. Im Theater der Jugend war ich auch so etwas wie der Kreativdirektor, was die ästhetische Linie betraf. Insgesamt gilt, dass man als Dramaturg viele Stücke liest, nur dazu komme ich zumeist erst nach der Arbeit, also oft erst spät abends zu Hause. Die meiste Zeit verbringe ich damit, Gespräche zu führen zwischen Schauspielern, Regisseuren, Graphiker usw. Das Programmheft ist ein Ergebnis, das dann haptisch zu fassen ist, aber die Arbeit daran macht nur einen geringen Prozentteil der Arbeitszeit aus.

JD: Inwiefern nimmst Du auch inhaltlich Stellung und greifst in den Produktionsprozess ein?

GB: Die Produktion ist ein Prozess und der Dramaturg ist sicher nicht der Subregisseur, der hintenrum den Schauspielern erklärt, wie es geht. Aber der Dialog zwi-

schen uns beeinflusst den Prozess massiv. Der Dramaturg braucht auch die Vision, es gibt ein schlagendes banales Argument, nämlich die Frage: Was interessiert mich und uns als Theater? Welche Anregungen kann ich als Dramaturg geben, was kann ich mitbringen? Das ist das Wichtigere. Es gibt ja auch Unterschiede, ob man Produktions- oder Chefdramaturg ist, als Chefdramaturg ist man natürlich für die künstlerische Gesamtlinie mehr verantwortlich als in der Funktion des Produktionsdramaturgen.

JD: Das heißt, dass Du auch die Theaterliteratur und die Stücke gut kennen musst, um zu wissen, welche Ensemblemitglieder Du einsetzt und vor allem wie?

GB: Ja, die Spielplangestaltung gehört zu meinem Job und ist ein wahnsinnig komplexes Gebiet, auch von hunderttausend Faktoren abhängig. Hier gibt es letztendlich keine allgemeinen Regeln. Da sind eben auch viele pragmatische Gründe wichtig, aber die wichtigste Frage bleibt: Welches Stück ist für dieses Haus und seine Linie von Relevanz und für welches Publikum? Diese Frage steht über allen pragmatischen Fragestellungen. Idealerweise versuchen wir als Team zu agieren.

JD: Mich würde auch eines interessieren: In der letzten Zeit hat sich die Tendenz gezeigt, dass viele Dramaturgen Stücke bearbeiten und diese dann als »Stücke von ...« in der Bearbeitung von ...« aufgeführt werden. Wie schätzt Du diese Entwicklung ein?

GB: Das ist unser tägliches Handwerkszeug, vor allem im Theater der Jugend war das wichtig. Es gab wirklich wenige Stücke sozusagen von der Stange, so dass wir Bearbeitungen machen mussten. In Wirklichkeit geht es aber um die Stoffe, und gerade bei der Diskussion um Bearbeitungen von Romanen und Filmen müssen die Stoffe im Vordergrund stehen. Dennoch darf man nicht vergessen, dass wir mit theatralen Texten arbeiten müssen. Wir wissen, dass der Film andere Möglichkeiten hat und wir sind dafür zuständig, uns Strategien der Übersetzung zu überlegen. Gerade bei dem Filmregisseur Ingmar Bergmann finden sich viele, schöne Filme, die sich exzellent fürs Theater eignen. Wir machen im Theater in der Josefstadt daher auch *Aus dem Leben der Marionetten* im Frühjahr 2009.

JD: Und abschließend: Wie siehst Du Deine zukünftige Arbeit an einem so traditionsreichen Theater wie dem Theater in der Josefstadt?

GB: Die Josefstadt ist ganz bestimmt ein Ensembletheater, ein Haus, wo man wegen der Schauspieler hinget. Es ist auch ein sehr österreichisches Theater (was auch immer das heißt) und es ist angeblich ein sehr bürgerliches Theater, da wird es auch ein Stück geben, das sich mit dieser Frage nach der Bürgerlichkeit auseinandersetzt, nämlich *Professor Unrat*. Und schließlich: Die Josefstadt ist bestimmt auch ein Literaturtheater.

Das ist diese Spannweite und dementsprechend sucht man geeignete Stücke für exakt dieses Theater. Die zweite Bühne, die Kammerspiele, hat immer von seinen

Stars gelebt, das hat eine große Tradition, und das soll auch weiter getragen werden. Direktor Herbert Föttinger hat hierfür den Begriff der urbanen Stadtkomödie geprägt, der aus meiner Perspektive sehr treffend ist.

Jetzt gibt es auch ein Symposium, anlässlich der Neueröffnung der Probebühne. Hier geht es um die dritte Bühne, die die Josefstadt früher immer hatte.

In einem so geschichtsträchtigen Haus muss man auch gerade deshalb dort hinschauen, wo noch nicht so viel erforscht und nachgesehen wurde. Weil der Arisierungsvorgang im Theater in der Josefstadt sehr schleichend und speziell erfolgte, ist so ein Symposium wichtig. Aber es wird auch sehr wohl das Thema Elitenforschung bedient, also Schauspielergrößen, die von den Nazis eingesetzt und gebraucht wurden. D.h. es gab Kompromisse zwischen den NS-Größen und den Stars dieses Hauses. Auch kann man am Theater in der Josefstadt ablesen, wie das Netz im Austrofaschismus immer enger wurde und wie die NS-Machtergreifung funktionierte. Und natürlich geht es auch darum, wo Aspekte der Tradition bedeutend sind. Wir wollen einfach endlich mal darüber reden, ohne einen Künstler in seinem Verhalten oder Vorgehen zu pathologisieren, sondern es soll möglich sein, dass man auch über sensible Aspekte der eigenen Geschichte spricht.

Brigitte Auer

Das Schauspielhaus Wien: ein Autorentheater

Das Schauspielhaus Wien ist ein »Autorentheater«! Das heißt, unser Spielplan enthält ausschließlich Gegenwartsdramatik und bedeutet weiters, dass nicht nur Stücke bereits arrivierter Dramatikerinnen und Dramatiker aufgeführt werden, sondern dass die Entdeckung neuer Talente und die Förderung junger deutschsprachiger (und insbesondere österreichischer) Autorinnen und Autoren die zentralen Anliegen sind.

Im Mai 1978 wurde das Schauspielhaus Wien von Hans Gratzler gegründet und ist seither auch eine der führenden Ur- und Erstaufführungsbühnen Österreichs, an der viele bedeutende Dramatikerinnen und Dramatiker, wie zum Beispiel Marlene Streeruwitz, Wolfgang Bauer, Alois Hotschnig, Werner Schwab und der junge Händl Klaus, entdeckt und gefördert wurden. Für Wien, aber auch international gesehen, ist das Schauspielhaus eine der wichtigsten Theateradressen für zeitgenössische Dramatik.

Diese Tradition der Autorenförderung neu zu beleben, das heißt zu intensivieren und auszubauen, ist unser großes Bedürfnis, und wir knüpfen an sie auf mehrfache Weise an, beziehungsweise betreiben Stückentwicklung vor und für den Ort Schauspielhaus auf vielen Ebenen.

BRIGITTE AUER studierte Bühnen- und Kostümbild an der Universität »Mozarteum« in Salzburg sowie Theaterwissenschaft und Philosophie an der Universität Wien. Sie arbeitete als Dramaturgin u. a. am Deutschen Schauspielhaus in Hamburg, an der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz in Berlin und am Volkstheater Wien. Seit 2007 ist sie Dramaturgin am Schauspielhaus Wien.
E-Mail: brigitte.auer@schauspielhaus.at

Mit dem Vorhaben der Autorenförderung stehen wir nicht alleine da. In den letzten 15 Jahren wurden zahlreiche Plattformen und Projekte zur Autorenförderung an Theatern initiiert (wie zum Beispiel die Werkstatt-Tage am Burgtheater Wien, der Dramenprozessor in der Schweiz, die Autorentheatertage am Thalia Theater in Hamburg, das Autorenlabor in Düsseldorf und die Workshopreihe beim Stückemarkt des Berliner Theatertreffens) und Studiengänge für Szenisches Schreiben eingerichtet (wie zum Beispiel an der Universität Graz, der Universität der Künste in Berlin und der Universität Leipzig). Vielerorts ist jedoch die von großem Enthusiasmus gespeiste Autorenförderung in die Jahre gekommen und aus der Innovation von einst ist ein Selbst- oder gar Irrläufer geworden.

»Autoren fördernd« ist heute längst nicht mehr: wenn Autorinnen und Autoren bloß vorgestellt werden, wenn Präsentationen ihrer Stücktexte hastig realisiert werden oder von einem Adrenalin schwitzenden Ensemble geschultert werden. Die Inszenierungen sind zu oft Bewährungsproben für den Regienachwuchs und bieten häufig Anlass für falsche Hoffnungen bei Autorinnen und Autoren, deren (noch) schwache Texte wie von Wunderhand spielbar wurden.

Verleger und Verlage tragen an diesem Treiben Mitschuld. Denn neben der Verhandlung der Verträge beziehungsweise optimaler Bedingungen für die Autorinnen und Autoren sollte ihre Aufgabe sein: Qualitäten zu bilden und zu binden. Häufig folgt man aber thematisch und formal ähnlich gestrickten Mustern und landläufigen Maschen. Wo steckt das Regulativ? Wer berät die jungen Dramatikerinnen und Dramatiker bzw. wer rät auch mal ab, wer lektoriert kritisch neue Stücke und Entwürfe – die Verlage, die Dramaturgien, die AutorInneninitiativen? Mangels einer solchen Betreuung des Schreibprozesses darf es also nicht wundern, dass viele der modischen Stückneulinge niemals auf eine große Bühne kommen und schon nach ihrer Uraufführung kaum Nachspielchancen besitzen.

Auch wenn heute die Theater stärker an der Förderung des Dramatiker-Nachwuchses interessiert und beteiligt sind, ein glatter Start, das Interesse an der »jugendlichen Frische« endet spätestens bei ausbleibenden Ergebnissen. Und so falsch mancherorts Autorenförderung verstanden wird, so falsch verstehen manche Autorinnen und Autoren den Begriff »Stückentwicklung«. Denn das bedeutet nicht, dass zeitlebens halbgare oder schlichte Stückentwürfe mit derselben Begeisterung aufgenommen werden, wie erste, frühe Talentproben. Zeigt jemand Talent und gibt zu kühnen Hoffnungen Anlass, so kann das der Beginn einer Karriere sein, aber ob und wie lange Fantasie, Ausdauer und Können reichen, ist zu keinem Zeitpunkt absehbar; die vielen Diplomstudiengänge der Theaterakademien, Universitäten und Hochschulen zeichnen vielleicht zu hoffnungsfrohe Berufsbilder.

Die AutorInnenförderung am Schauspielhaus Wien

Wie sieht also die AutorInnenförderung am Schauspielhaus Wien aus? Seit unserer ersten Spielzeit gibt es am Schauspielhaus jedes Jahr eine Hausautorin beziehungsweise einen Hausautor, die/der für unser, oder besser für »ihr«/»sein« Theater, »ihr«/»sein« Ensemble schreibt, den Schauspielhaus-Schauspielerinnen und

-Schauspielern sozusagen Stücktexte »auf den Leib« schreibt. Unser erster Hausautor war der junge oberösterreichische Dramatiker Ewald Palmethofer, mit dessen Stück *hamlet ist tot. keine schwerkraft* das Schauspielhaus 2007 die erste Spielzeit unter der künstlerischen Leitung von Andreas Beck eröffnete. In dieser Saison ist die Niederösterreicherin Gerhild Steinbuch unsere Dramatikerin vor Ort, und ihr Stück *Herr mit Sonnenbrille* wird in der Spielzeit 2009/10 am Schauspielhaus uraufgeführt werden.

Die Hausautorenschaft gibt den Dramatikerinnen und Dramatikern die Möglichkeit, in enger Anbindung an unser Theater und unser Ensemble, ihre Stücke zu schreiben. Der Schreibprozess rückt damit näher an die Theaterwirklichkeit heran. Oder, um es mit Ewald Palmethofers Worten zu sagen:

Als Hausautor an einer Bühne zu arbeiten, ist kein selbstverständlicher Vorgang. Er befragt die Arbeit als Autor und stellt sie in einen Rahmen, der den herkömmlichen Schreibvorgang aufbricht. Man ist plötzlich nicht mehr allein. Mit all dem verortet sich das Schreiben schon im Vollzug an der Stätte seiner Realisierung und an seiner eigentlichen Praxis. Und es lotet die Bedeutung des Textes neu aus. Dramatische Texte sind nicht zum Lesen da. Sie wollen gespielt werden. (Jahresvorschau 2007/08, Schauspielhaus Wien)

Nimmt man AutorInnenförderung ernst, dann muss man sich ganz besonders um den Nachwuchs kümmern. Viele Autorenprojekte bedienen nur einen »Markt« beziehungsweise die Sehnsucht vieler Theaterleute nach immer neuen Autorennamen und Uraufführungen. Der Druck, der damit auf die jungen Autorinnen und Autoren ausgeübt wird und der sie zu schnellem Produzieren, das heißt Schreiben, zwingt, führt merkbar zu einem Qualitätsverlust bei den Stücken. Die Theaterstücke werden mitunter halbherzig uraufgeführt, weil das Versprechen der Neuheit mehr wog als die Stückvorlage selbst. Eine Uraufführung darf jedoch nicht zum bedeutungsleeren Ritual verkommen, sondern muss ein Qualitätsmerkmal darstellen.

Initiativen sind daher wichtig, welche die gemeinsame Arbeit an einem Text mit dem Autor/der Autorin, der Regie und dem Ensemble gewährleisten, ohne zeitlichen Druck einer Präsentation oder Aufführung. Aus diesem Grund gibt es am Schauspielhaus Wien seit der Spielzeit 2007/08 zwei Schreibprojekte, mit denen wir neue Schwerpunkte in der Stückentwicklung setzen: die »Schreibklasse« und »stück/für/stück«.

Statt in jedem Schreibtalent gleich ein Genie entdecken zu müssen, ist es klüger, nicht alleine vorzugehen und immer neue Autorenprojekte zu stemmen, sondern Initiativen zu bündeln. Man fragt sich, warum so wenige Theater sich mit Hochschulen oder gar nicht untereinander zusammenschließen, warum so wenige Sponsoren gesucht werden, die nicht nur das Theater in der Ausrichtung, sondern mittels Preisgelder die Schreibenden unterstützen.

Am Schauspielhaus Wien versuchen wir seit letzter Spielzeit eine österreichweite Kooperation: zum einen mit der uniT Graz, der einzigen universitären Ausbildungsstätte für Szenisches Schreiben in Österreich und zum anderen mit der Autorenvereinigung Literar-Mechana. Die personelle Vielfalt und die Kostenteilung können so ein möglichst produktives Ausprobieren garantieren.

Ein zweistufiges Modell für die AutorInnenförderung

Wir haben am Schauspielhaus ein zweistufiges Modell entwickelt, das sich sowohl durch seine prozesshafte Arbeitsweise und seine langfristige Arbeitsphase als auch die direkte Anbindung an ein Theater auszeichnet und mit dem wir uns an alle angehenden Dramatikerinnen und Dramatiker des deutschen Sprachraums wenden möchten.

Die erste Arbeitsstufe bildet die »Schreibklasse«, die wir in Zusammenarbeit mit der uniT Graz veranstalten und die allen Schülerinnen und Schülern sowie Studentinnen und Studenten (zwischen 15 und 30 Jahren) mit schriftstellerischer Begabung unentgeltlich offen steht.

Die »Schreibklasse« wird von dem britischen Dramatiker und UdK-Dozenten David Spencer geleitet, der international schon für zahlreiche Workshops für Szenisches Schreiben verantwortlich war (u.a. am Royal Exchange Theatre in Manchester, am National Theatre in London, am Deutschen Schauspielhaus in Hamburg und am Burgtheater Wien), und bietet die Möglichkeit, eine Spielzeit lang das Szenische Schreiben zu üben und eigene Themen und Texte für das Theater zu formulieren.

Nicht zufällig leitet ein britischer Autor die »Schreibklasse«: Das englische Wort für Bühnenautor ist »playwright«, das von »wright« »der Macher« kommt; eine Bezeichnung, die sehr eng mit der britischen Auffassung vom Bühnenautor als einem Handwerker verknüpft ist. Und gerade darum geht es in der »Schreibklasse«: Das »Handwerk« zu lernen, das heißt Grundkenntnisse über Dramaturgie und theaterpraktische Zusammenhänge zu gewinnen und sich mit der Frage auseinanderzusetzen: »Wie wird ein Stück gemacht?«.

Der erste »Schreibklassen«-Jahrgang – bestehend aus elf jungen österreichischen AutorInnen – präsentierte im Oktober 2008 Auszüge aus seinen im Rahmen des Workshops entstandenen Stücken im Schauspielhaus.

Im Jänner 2009 startet die nächste »Schreibklasse«, wieder in Zusammenarbeit mit der uniT Graz und – als Neuerung – diesmal auch in Kooperation mit der »brunnen.passage«, einer Initiative in Wien, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, unter der Leitung professioneller Künstler zeitgenössische Kunst innerhalb konkreter lokaler, sozialer Kontexte zu produzieren. Über diese Zusammenarbeit versuchen wir, kulturelle Hemmschwellen abzubauen und Jugendliche aus sozial gefährdeten Verhältnissen und mit Migrationshintergrund für das Theater zu interessieren.

Die zweite Arbeitsstufe und, ich möchte sagen, das »Herzstück« der AutorInnenförderung am Schauspielhaus Wien ist »stück/für/stück«. 2007 wurde dieses Förderprogramm – in Zusammenarbeit mit der Literar-Mechana – ins Leben gerufen, dessen Ziel die Verbindung von theoretischer Ausbildung und praktischer Erfahrung in der konkreten Theaterwirklichkeit ist. Denn im Unterschied zum Prosaschreiben wird szenisches Schreiben erst durch seine Realisation auf der Bühne abgeschlossen und ausschließlich dort findet seine definitive Formulierung statt. Die konkrete Bindung eines Projekts für Szenisches Schreiben an ein Theater ist also nicht nur wün-

schenswert, sondern unbedingt notwendig. Im Gegensatz zu vielen anderen Autorenprojekten stellt »stück/für/stück« nicht bloß neue Dramatikerinnen und Dramatiker der Öffentlichkeit vor, sondern bietet den Schreibenden Unterstützung und Kontakt mit der Arbeitswirklichkeit, um ihre kreativen Entwürfe selber zu überprüfen und immer weiter zu steigern – und das eine gesamte Spielzeit lang. Und so soll, Schritt für Schritt oder besser – *nomen est omen* – Stück für Stück, am Ende ein dramatischer Text fertig gestellt werden.

»stück/für/stück« richtet sich an deutschsprachige Autorinnen und Autoren, die nicht älter als 37 Jahre sind, bereits ein Theaterstück fertig gestellt haben und vorweisen können, dass sie die Arbeit an einem neuen Text begonnen haben, an dem sie im Rahmen von »stück/für/stück« arbeiten möchten. Mittels Ausschreibung werden maximal fünf Plätze vergeben. Eine Jury, bestehend aus der Dramaturgie des Schauspielhauses, der Hausautorin, Regisseurinnen und Regisseuren sowie Ensemblemitgliedern, wählt aus den Bewerbungen die viel versprechendsten aus. Dasselbe Team ist es auch, das die Autorinnen und Autoren im Schreibprozess begleitet. Bei allen sechs bis acht Wochen stattfindenden zweitägigen Arbeitstreffen werden die entstehenden Texte diskutiert. Am Ende des Projekts steht noch einmal eine sehr wichtige Arbeitsphase für die Autorinnen und Autoren: Eine Woche lang werden die, bis zu diesem Zeitpunkt schon fast fertig geschriebenen Stücke, zusammen mit Regisseurinnen und Regisseuren, Schauspielerinnen und Schauspielern, gelesen, überprüft und geprobt – im Sinne eines »Ausprobierens« und Auf-die-Probe-Stellens – und schließlich in Auszügen am Schauspielhaus präsentiert.

Die beste Autorin oder der beste Autor aus »stück/für/stück« bekommt im Rahmen dieser Präsentation das »Hans-Gratzer-Stipendium« in der Höhe von € 5.000,-. Damit soll ihr oder ihm ermöglicht werden, das Theaterstück fertig zu schreiben. Die Verleihung dieses Stipendiums ist also nicht das Ende, sondern erst der Auftakt einer Arbeitsbeziehung zwischen dieser Autorin oder diesem Autor und dem Schauspielhaus, denn wir stehen ihr oder ihm weiterhin als Gesprächs- und Diskussionspartner auf dem weiteren Weg des Schreibens zur Verfügung. Und schlussendlich soll das fertige Stück am Schauspielhaus uraufgeführt werden.

Die Stücke der Dramatikerinnen und Dramatiker des ersten »stück/für/stück«-Jahrgangs (Juliane Kann, Charlotte Roos, Marianne Strauhs und Thomas Arzt) wurden im November 2008 am Schauspielhaus vorgestellt. Die Jury vergab (verstärkt durch eine Ensemble- und eine Publikumsstimme) das »Hans-Gratzer-Stipendium« an den jungen österreichischen Autor Thomas Arzt für seinen Stückentwurf *Grillenparz*. Bereits im Februar 2009 geht es mit dem Projekt weiter, wenn der zweite »stück/für/stück«-Jahrgang am Schauspielhaus Wien startet.

Für die Zukunft wünschen wir uns natürlich, dass die beiden AutorInnenprojekte zunehmend ineinander übergehen, und zwar derart, dass die Besten aus der »Schreibklasse« im Rahmen von »stück/für/stück« weiterschreiben. Wir hoffen, dass am Ende dabei Stücke herauskommen, die wir bei uns am Schauspielhaus realisieren können, denn, wie bereits eingangs festgestellt, dramatische Texte sind nicht zum Lesen da, sondern gehören auf die Bühne!

Sylvia Rotter

Theater für Kinder

Das Beispiel des Wiener Kindertheaters

Sprechen und Denken sind eins.
(Karl Kraus)

1. Wie es begann

Nach meiner Ausbildung an der Royal Academy of Dramatic Arts in London, die ich 1980 mit zwei Preisen abschloss, fand ich mich in den Dschungel der britischen Schauspielerszene katapultiert. Nachdem meine Besetzungsmöglichkeiten für die kommerzielle TV-, Film- und Theaterwelt, in denen ich zweimal Helene Weigel, ansonsten polnische Bäuerinnen oder Emigrantinnen verschiedenster Provenienz spielte, etwas einseitig blieben, wollte ich mein Rollenspektrum erweitern. Dies war nur durch akzentfreies Englisch möglich. Elecutions lessons in North Finchley folgten, einmal in der Woche mit dem roten 113er Bus in die Stille des Londoner Subur-

SYLVIA ROTTER konnte nach einer Ausbildung an der Royal Academy of Dramatic Arts reiche Erfahrungen als Schauspielerin und Produzentin hauptsächlich in England sammeln. Sowohl im Theater als auch in Film und Fernsehen, von großen amerikanischen Filmprojekten bis zu einem Engagement am Royal National Theatre, Tournee- und Fringetheater konnte sie ihre vielseitigen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Im Dezember 1999 wurde Sylvia Rotter zur Vorsitzenden des Publikumsforums der Bundestheater Holding GmbH gewählt. In dieser Funktion war sie bis Dezember 2005 als Aufsichtsrat der Bundestheater tätig. 2004 erhielt sie den *Artemis Award* in Griechenland für außergewöhnliche Verdienste für die Zukunft der Gesellschaft in der Sparte Kultur. 1994 gründete Sylvia Rotter das Wiener Kindertheater. Seit 2005 leitet sie neben der jährlichen Hauptproduktion verschiedenste Projekte, wie z. B. Theaterworkshops für jugendliche Straftäter, ein Franchiseprojekt mit Rumänien und AssistentInnenausbildungen (www.kindertheater.com).

E-Mail: info@kindertheater.com

bias der Achtzigerjahre, in der Tasche das mühsam ersparte, saftige Honorar. Lippen, Gaumen und Zungenmuskel wurden akustisch studiert – das »b-e-l« bei Wimeldon zum Beispiel bravourös gemeistert –, weiter gezahlt und am Schluss die Frage: »Warum funktioniert es eigentlich nur stellenweise?«

Jahre später traf ich Renée Goddard, die als Kind aus Deutschland emigrierte, Jahre auf der Isle of Man verbrachte und später in München ein englisches Theater leitete. Sie brachte mich auf eine Idee: »Nursery Rhymes«, also Kinderreime, wären der Sprachschlüssel, um spielerisch den Rhythmus einer Sprache zu erlernen.

Als erwachsene, erprobte Schauspielerin war ich zunächst skeptisch und wollte eher die attraktiven Nüsse von Shakespeare oder contemporary slang knacken. Irgendwann einmal habe ich jedoch ihren Rat befolgt, und siehe da, wie Schiller sagt: »Es steckt ein tiefer Sinn in alten Bräuchen.« Durch Kinderreime geschult, konnte ich schwierigste Textpassagen meistern – nicht akzentfrei, aber authentisch, mit Schwung und Verve.

2. Die Arbeit im Wiener Kindertheater

Als ich 1994 das Wiener Kindertheater gründete, wollte ich ein Theater schaffen, in dem nur Kinder auf der Bühne stehen. Mir ging es vor allem darum, junge Menschen für Sprache und Literatur zu begeistern. Ihnen sollte die Möglichkeit eröffnet werden, die Vielfalt sprachlichen und körperlichen Ausdrucks für sich selbst zu entdecken und »spielend« zu einem individuellen Charakter zu entwickeln. Das Konzept des Wiener Kindertheaters erlaubt Kindern auf ihre Weise und aus ihrer eigenen Perspektive heraus an Texte heranzutreten. Dabei macht sich das Konzept den Umstand zu Nutze, dass viele klassische Stücke Themen, Konflikte und Lebenssituationen behandeln, mit denen sich auch die Jungen von heute konfrontiert sehen und identifizieren können

Die ersten zwei Jahre des Wiener Kindertheaters arbeiteten wir, ausgehend von Improvisations- und Assoziationsspielen, an Sketches, Szenen, Balladen und Liedern. Seit 1996 präsentiert das Wiener Kindertheater in jährlichen Produktionen unterschiedlichste Theaterstücke, angefangen von Shakespeares *Ein Sommernachtstraum* und Nestroys *Der Talisman* über Anouilhs *Ball der Diebe* und Goldonis *Der Diener zweier Herren* bis hin zu Molières *Der eingebildete Kranke* und Schillers *Maria Stuart*.¹

3. Methodik und Ziele – die Rotter-Methode

Unsere Art der Arbeit funktioniert über soziale, regionale, sprachliche und kulturelle Barrieren hinweg, vorausgesetzt, eine grundsätzliche Motivationsbereitschaft der

¹ Nähere Informationen über weitere Produktionen, Gastspiele und sonstige Projekte des Wiener Kindertheaters finden sie unter www.kindertheater.com.

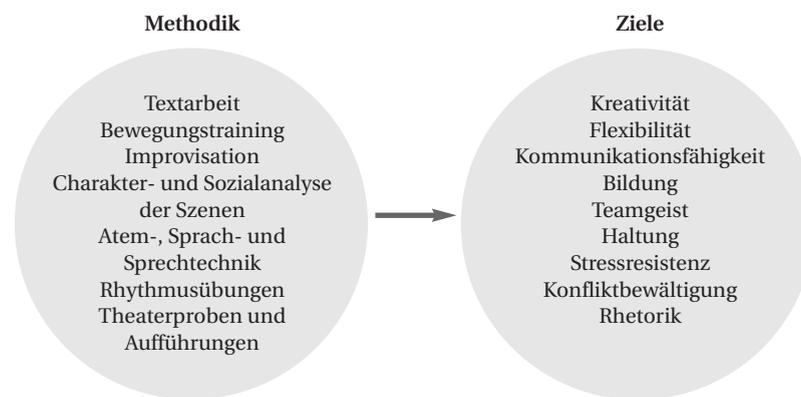


Abb. 1

Mitmachenden ist vorhanden, was in der Regel bei jüngeren Kindern (Kindergarten- und Volksschulalter) natürlich gegeben ist. So ermöglicht es die Rotter-Methode, durch die gemeinsame Theaterarbeit Kompetenzen zu fördern und zu stärken, die als Schlüsselfaktoren für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen entscheidend sind.

Die Methode ist für Kinder im Alter zwischen 5 und 19 Jahren geeignet. Talent spielt dabei keine Rolle. Die Vorgehensweise ist eine Mischung aus Spielen und Sprachübungen, aus Übungen zur Förderung der Kreativität sowie einer gezielten Entwicklung der Kinder zu sozialer Verantwortung. Die Theateraufführungen sind dabei nur die äußere Schale, den Kern bilden das Miteinander und die Begeisterung für Sprache und Literatur. Spielend eignen sich Kinder Kreativität, Teamgeist, Selbstsicherheit, Flexibilität, Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit, Bildung, Haltung, Konfliktbewältigung und Stressresistenz an. Damit werden die Kinder mit den wesentlichen Eigenschaften ausgestattet, die sie optimal auf ihr künftiges Berufs- und Privatleben vorbereiten. Die Ausbildung der erwähnten Schlüsselfaktoren (Abb. 1) sind das willkommene Beiwerk.

Das Besondere der Rotter-Methode besteht darin, dass sie hauptsächlich mit Texten der klassischen Theaterliteratur arbeitet. Das stellt hohe Ansprüche an die Kinder und Jugendlichen. Es fordert sie heraus und spornt ihre natürliche Neugier an. Die Mitwirkenden suchen sich jene Teile heraus, die sie spielen wollen. Fast immer ist ihre Wahl richtig: Viele dieser klassischen Stücke behandeln Lebenssituationen und Themen, mit denen sich die Jugend von heute identifizieren kann.

4. Zehn Regeln zum Einstieg

Das Wiener Kindertheater leistet schon seit vielen Jahren schulische Bildungsarbeit. Bereits im Jahre 2001 anlässlich des Projekts »Schüler entdecken Nestroy« wurde in Zusammenarbeit mit Künstlern und Pädagogen ein Leitfaden für LehrerInnen und BühnenspielleiterInnen entwickelt. Nur unter einfühlsamer Anleitung können

SchülerInnen ihre natürlichen Fähigkeiten, die zum Schauspielen notwendig sind, entdecken und schärfen, um sie bewusst einsetzen zu können. Um vor den Augen der ZuseherInnen eine andere Welt zu schaffen, sind Kreativität, Einfühlungsvermögen und Überzeugungskraft gefordert. Schüler und Schülerinnen müssen deshalb lernen, ihren Körper bewusst und natürlich einzusetzen, Möglichkeiten der Sprechvariation in Stimmimprovisationen zu erfahren und in Konzentrations-, Fantasie- und Vertrauensspielen Selbstsicherheit zu gewinnen.

Die folgenden zehn Regeln zum Einstieg enthalten die wichtigsten Grundlagen, die als Voraussetzung zum lustvollen Theaterspielen wünschenswert sind. Sie sollen als Anregung dienen und ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der richtigen Einstellung zum Spielen schaffen:

1. *Interesse*: Lebendig und interessant dargestellte Geschichten und Übungen wecken den natürlichen Spieltrieb.
2. *Zuhören*: Schauspiel ist Interaktion. Nur wenn in der realen Gruppensituation jeder jedem Aufmerksamkeit entgegenbringt, ist ein gemeinsames Spiel möglich.
3. *Energie*: Durchgehende Energie sind die Wurzeln der Motivation. Die Energie des Lehrers/der Lehrerin ist der Impuls für die Kinder und hebt die Bereitschaft für Neues.
4. *Selbstbewusstsein*: Jedem Spieler/jeder Spielerin muss vermittelt werden, dass er/sie auf sein/ihr Talent vertrauen kann. Auch die kleinste Rolle ist wichtig und hat Potenzial.
5. *Konzentration*: Um die zur Verfügung stehende Zeit optimal zu nützen, muss die Konzentration des Schülers/der Schülerin aufrechterhalten bleiben. Konzentrationsübungen machen das Proben effektiver.
6. *Entspannung*: Auf intensive Übungen sollten Momente der Entspannung folgen. Kurze Pausen der Stille steigern das Wahrnehmungsvermögen.
7. *Vertrauen*: Das Erarbeiten eines Theaterstücks liegt in den Händen aller Mitwirkenden. Das Vertrauen zwischen den Einzelnen spielt deshalb eine wichtige Rolle.
8. *Fantasie*: Jeder Schüler/jede Schülerin ist kreativ. Der Zugang zu und das weitere Erkennen von seiner/ihrer Fantasie stärkt in jedem Schüler/jeder Schülerin den Respekt vor der eigenen Individualität.
9. *Flexibilität*: Da die verschiedenen Übungen und Spiele von jeder Gruppe unterschiedlich angenommen werden, sollte das Programm möglichst variabel gestaltet werden. Wenn eine Übung nicht gut funktioniert, ist es vorteilhaft, diese frühzeitig abzubrechen, um motiviert eine neue Übung anfangen zu können.
10. *Begeisterung*...

5. Praktische Tipps für Lehrende

Die folgenden Ratschläge sollen als Anregung für interessierte Lehrer und Lehrerinnen dienen, die kreative theaterpädagogische Elemente in ihren Unterricht einbauen wollen.

- *Die Pause*: Wer auf der Bühne steht, agiert für das Publikum. Das Publikum braucht Zeit, um das, was ihm gesagt wird, zu verstehen. Verstehen kann man nur



dann, wenn die Gliederung des Dargebotenen einen klaren Sinn ergibt. Das wichtigste Element der Gliederung ist die Pause. Je nach Belieben erfolgt sie lang oder kurz, aber unbedingt sinnvoll. Pausen sind interpunktionsbezogen. Eine simple Übung, die den Sinn für Interpunktionen rasch schärft, ist es, anhand eines Textes, der keinerlei Interpunktionen hat, die Möglichkeit von Pausen zu entdecken. Wo kann ich Pausen machen? Wie lang können diese Pausen sein? Was passiert, wenn keine Pausen gemacht werden?

- *Die Betonung:* Bei der Bearbeitung des Textes sollte über Betonung nachgedacht werden. Für die Betonung gibt es keine Regel. Zum Beispiel kann man in einem Satz jedes Wort betonen oder auch keines, aber auch da sollte eine bewusste Wahl getroffen werden. Jede Betonung oder Nicht-Betonung verändert den Sprachrhythmus und auch den Sinn.
- *Die Fragen:* Für den Schauspieler/die Schauspielerin ist es wichtig, Klarheit über den Charakter einer Rolle zu haben, um die Rolle glaubwürdig darstellen zu können. Zu diesem Zweck sollten einige wesentliche Fragen zu jedem Charakter beantwortet werden. Einerseits handelt es sich um Fragen, die den Charakter einer Rolle betreffen, und andererseits auch um Beziehungen zwischen den Akteuren im Stück. Der Charakter einer Rolle ergibt sich nicht zuletzt aus den Beziehungen zu den anderen Rollen. Bei den meisten Fragen gibt es keine richtige oder falsche Antwort. Viele Fragen lassen sich auch nicht objektiv aus dem Text heraus beantworten. Es können auch während der Proben verschiedene Antwortmöglichkeiten durchprobiert werden. Letztendlich muss aber eine Entscheidung über wesentliche Fragen getroffen werden, um der Rolle Glaubwürdigkeit zu geben. Um die aktuelle Situation, den Handlungsfortgang und Konflikt zu durchleuchten, hilft es auch, die Fragen mit den fünf Ws zu stellen: WER, WAS, WANN, WARUM, WO?
- *Szenarien:* Szenarien sind ein beliebtes Mittel bei Proben, um Szenen besser verstehen und dadurch glaubwürdig darstellen zu können. Szenarien sind kleine Szenen, die nicht im Stück vorkommen, aber angesprochen werden. Sie spielen zumeist zeitlich vor einer Szene im Stück und helfen den Akteuren, sich in eine Handlung beziehungsweise in ein Gefühl hineinzusetzen. Szenarien werden improvisiert, der Text ist nebensächlich und soll spontan in der Szene gefunden werden. Wir verwenden auch bei Szenarien Kostüme und Requisiten.



- *Szeneninhalt*: Eine gute Übung, um die Szene in ihrem Inhalt voll zu erfassen, ist es, die Szene in eigenen Worten wiederzugeben.
- *Gestik und Mimik*: Szenen können auch rein pantomimisch dargestellt werden. Die Akteure spielen die Szene ohne Worte, nur mit Gestik und Mimik.
- *Kostüme*: Bei den Proben sollten von Anfang an Kostüme, beziehungsweise Kleidungsstücke zum Verkleiden bereitgestellt werden. (Es können auch alte Kleidungsstücke der Eltern oder Kostüme aus Faschingskisten mitgebracht werden.) Durch das Verkleiden fällt es viel leichter, sich in eine Rolle hineinzuversetzen.
- *Die Bühne*: Wichtig ist es auch, den Probenraum so zu stellen, dass eine Bühne entstehen kann. Wir definieren, wo die Zuseher sitzen, wo die Schauspieler sind, wo die Auf- und Abgänge bzw. Türen sind. Der Bühnenraum kann mit einfachsten Objekten gestaltet werden (Tisch, Sessel ...). Wesentlich ist es, einen Raum zu schaffen, wo eine Szene oder ein Szenario spielen kann.
- *Requisiten*: Ein weiteres wichtiges Probenelement sind Requisiten. Auch bei Improvisationsübungen und Szenarien soll nicht mit Requisiten gespart werden.

Möglicher Ablauf der Proben

Als Vorbereitung für die Proben sollten

- Fragen zu den Szenen erarbeitet,
- Szenarien und Improvisationen überlegt,
- der Bühnen- und Publikumsraum definiert und
- Kostüme und Requisiten vorbereitet werden.

Die Durchführung der Proben

1. Die Szene zuerst ein- bis zweimal mit verteilten Rollen lesen.
2. Eine Textanalyse (Pausen, Betonung, Fragen stellen und beantworten) durchführen.
3. Die Szene einmal im Raum spielen (mit Textbuch).
4. Die Szene in eigenen Worten spielen.
5. Die Szene pantomimisch darstellen.
6. Mögliche Szenarien überlegen, Improvisationen machen. Wichtig dabei ist es, die Bühne so zu gestalten, dass das Szenario stattfinden kann, sowie Requisiten zu verwenden.
7. Die Szene nochmals im Raum spielen. Es kann schon begonnen werden, Szenen zu stellen.

6. Schule für das Leben

Mehr denn je ist es wichtig, jungen Menschen Alternativen zu den allgegenwärtigen künstlichen Unterhaltungsparadiesen zu bieten. Sprache und Kommunikation darf nicht als alleiniges Privileg von internationalen Eliteschulen vermittelt werden! Deshalb haben wir die Bildungsinitiative ins Leben gerufen.

In Kooperation mit Max H. Friedrich von der Universität Wien und Brigitte Sindelar von der Sigmund Freud-Privatuniversität haben wir im Jänner 2008 eine Bildungsinitiative gestartet, bei der ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen fundierte praktische Lösungen für die Förderung der sprachlichen, sozialen und kreativen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern angeboten werden sollten. Ausgangspunkt war die Annahme, dass durch die Theaterarbeit die emotionale, soziale und sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützt, die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt und in der Folge Mut und Einsatzbereitschaft als positive Gegenpole zu Ängstlichkeit und Aggression gefördert werden. Anhand von in Schulen durchgeführten Workshops erarbeiteten die Initiatoren des Projekts einen Maßnahmenkatalog für Schulen. Dieser soll als Leitfaden zur schulischen Förderung von verbalen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen dienen. Geplantes Erscheinungsdatum für den ersten Band, der auf die Altersgruppe der Volksschule abzielt, ist das Frühjahr 2009.

Schulen sind heute mehr denn je gefordert, Kinder und Jugendliche mit Fähigkeiten auszustatten, die ihnen eine positive Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Lebens ermöglichen. Dazu zählen unter anderem Qualifikationen wie Sprachkompetenz, Kreativität, Selbstsicherheit, Teamfähigkeit und soziale Interaktionsfähigkeit. Alle diese Fähigkeiten sind wichtige Voraussetzungen für das Bestehen in Schule, Beruf und in letzter Folge – im Leben. Unser Ziel ist es, eine lebendige, kreative und innovative Schule zu schaffen, die jungen Menschen durch Sensibilisierung und Begeisterung zeigt, was es heißt, ein Mensch in der heutigen Zeit zu sein. Die Rotter-Methode versteht sich als Präventivmaßnahme gegen Analphabetismus wie auch gegen Gewalt unter jungen Menschen. Darüber hinausgehend ist es uns wichtig, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, innerhalb kultureller Zusammenhänge bewusst zu leben: Einerseits durch Talentförderung die Individualität zu stärken und andererseits – um nach Flaubert zu sprechen – durch eine »Erziehung zum Gefühl« die Sozialisierungs- und Integrationsfähigkeit zu solidieren. Junge Menschen sollen nicht nur zu qualifiziertem Nachwuchs im Sinne der Arbeitswelt, sondern auch zu wertorientierten, ganzheitlichen Persönlichkeiten herangebildet werden. Hier setzt die Bildungsinitiative an: Mit konkreten Lösungen, die eine Vielfalt kreativer Begegnungen im Kindes- und Jugendalter ermöglichen, leisten wir einen konstruktiven Beitrag zur gegenwärtigen Reformdiskussion über eine moderne Schule.

Die Bildungsinitiative ist in mehreren Workshop-Blocks für einen Zeitraum von drei Jahren geplant. Der Beginn war Ende Januar 2008. Ausgewählt zur Teilnahme an der ersten Phase des Projekts wurden zwei öffentliche Volksschulen in Wien, eine innerstädtische Schule mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshinter-

grund, und eine Schule am Stadtrand, also im Grünbereich von Wien. Insgesamt nahmen 126 Buben und Mädchen aus fünf dritten Volksschulklassen an dem Projekt teil. In den Monaten März, April und Mai 2008 wurden in den Schulen während des Unterrichts in Kleingruppen zwei Mal wöchentlich jeweils zweistündige Theaterworkshops durchgeführt. Jede Einheit war in vier 25-minütige Blocks unterteilt: Improvisation, Musik, Ausdruck, Theater.

In entsprechenden Spielen und Übungen wurden die Potenziale der Kinder ausgelotet, um daraufhin individuelle Fördermaßnahmen entwickeln zu können. Die Kinder hatten dabei die Gelegenheit, sich in verschiedenen kreativen Ausdrucksbereichen zu versuchen: In Improvisationseinheiten wurde besonders auf Energie, Konzentration und Motivation eingegangen, während in den Musik-Einheiten besonders die Beschäftigung mit Rhythmus, Melodie und Bewegung im Mittelpunkt stand. Auch der Ausdrucksfähigkeit (Rhetorik, Atmung, Ausdruckstanz, Höflichkeit) wurde spezielle Beachtung geschenkt. In den Einheiten, die sich hauptsächlich mit Theater befassten, konnten die Workshop-TeilnehmerInnen Szenen, Sketches und Balladen erarbeiten, die in einem abschließenden kleinen internen Theaterabend präsentiert wurden.

Im Februar wurden alle Kinder in zweistündigen Einzeltestungen von einem Team von Studierenden psychologisch getestet. Dabei wurden sowohl Denkfaktoren (Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis) als auch Persönlichkeitsfaktoren (Selbstbewusstsein, Kontaktfähigkeit, Selbstsicherheit, Aggression) erhoben. Nach Beendigung der Projektarbeit, also im Juni 2008, wurden die Tests wiederholt und um Motorik-Tests und sprachliche Intelligenztests erweitert.

Um die Resultate der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nach der Rotter-Methode zu erfassen, wurde eine wissenschaftliche Auswertung durchgeführt. Die Studienergebnisse zeigen signifikante, überzufällige² Verbesserungen in folgenden Bereichen:

Verbesserungen von 50 Prozent

- Erhöhung der verbalen Merkfähigkeit
- Verbesserung der Körperwahrnehmung
- Verbesserung der Fähigkeit, Serien wahrzunehmen (die Voraussetzung für planendes und antizipierendes Denken)

² Die prozentuellen Angaben über die Verbesserungen in den angegebenen Bereichen lassen noch keinen Schluss darüber zu, ob diese Verbesserungen über das Ausmaß der Zufälligkeit hinaus gehen, z.B. können sich Tagesverfassung oder Motivationsschwankungen in Veränderungen der Leistungen auswirken. Aus diesem Grund ist die wissenschaftliche Überprüfung, ob diese Veränderungen zufällig sind oder das Ausmaß an Zufälligkeit überschreiten, notwendig. Sind Veränderungen über das Maß an Zufälligkeit hinausgehend, wird das als »signifikant« bezeichnet. So können geringere prozentuelle Leistungssteigerungen sehr wohl signifikant, also überzufällig sein, höhere Prozentzahlen durchaus aber noch im Rahmen der Zufälligkeit liegen.

Verbesserungen von 25 bis 30 Prozent

- Insgesamt erhöhte Aufmerksamkeit – Verringerung der Ablenkbarkeit
- Erhöhung der Flexibilität der Aufmerksamkeit
- Erhöhung der Stabilität der Aufmerksamkeitsleistung
- Verringerung der Fehlerzahl im Aufmerksamkeitsstest

Weitere Verbesserungen

- Verbesserung der Fähigkeit zum Verknüpfen von visuellen Wahrnehmungen mit auditiven Wahrnehmung (22 %)
- Verbesserung der Genauigkeit in der Hör- und Sehwahrnehmung (Sehen: 25 %, Hören: 10 %)
- Verbesserung der zweidimensionalen Raumwahrnehmung (10 %)
- Erhöhung des Selbstwertgefühls innerhalb der Familie (12 %)

Weiteres interessantes Ergebnis: Der Selbstwert innerhalb der Familie stieg signifikant, nicht jedoch in der Schule und in der Freizeit (da waren es jeweils knapp 10 %).

Die Kinder beider Schulen zeigten keine Veränderungen in den Bereichen Urvertrauen, Aggressionsbereitschaft und Einstellung zur Leistungssituation.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studienergebnisse auf eine Verifizierung der Ausgangshypothese hinweisen: Die an den Workshops teilnehmenden Kinder zeigten signifikante Verbesserungen in vielen relevanten Bereichen (z. B. verbale Merkfähigkeit, Verbesserung der Körperwahrnehmung). Bereiche, in denen sich keine überzufälligen Verbesserungen zeigten, waren deutlich in der Minderzahl (siehe dazu auch Sindelar 2008).

7. Vision

Wir wollen interessierten Lehrerinnen und Lehrern eine praktische Orientierung geben. Wir wollen Texte zur Verfügung stellen ebenso Kostüme und Requisiten, und in Zusammenarbeit mit Schulen, Universitäten und der Pädagogischen Hochschule Fortbildungen anbieten. Bei Interesse merken Sie sich bitte vor und schicken Sie uns ein Mail an: info@schulefuerdasleben.org.

Literatur

SINDELAR, BRIGITTE u. a. (2008): Die ganze Schule ist eine Bühne: Kindertheater als Bildungsinstrument. In: *pädiatrie & pädologie* 43, H. 6, S. 15–21.

Christian Schacherreiter

Von Sophokles bis Jelinek Überlegungen zu einem Schulkanon der Dramatik

Die quälende Frage, ob wir nun einen kulturellen Kanon brauchen oder nicht, können wir uns ersparen, wenn wir bereit sind, die Macht des Faktischen anzuerkennen: Es gibt einen Kanon. Er wird zwar nicht von einer dazu formal autorisierten Instanz dekretiert, aber er ergibt sich. Ob es nun um Romanliteratur oder Violinkonzerte geht, um Jazzmusik oder Filme – um das Phänomen Klassiker kommen wir nicht herum. Wer sich als Filmexperte ausgibt, aber zugibt, dass er von Luis Buñuel noch nie etwas gehört habe, hat sich unter CineastInnen zum ersten und letzten Mal wichtig gemacht.¹

Ob wir ihn uns wünschen oder nicht, es gibt einen kulturellen Kanon, allerdings keinen »canon in aeternum«.² Wie alles Irdische ist auch der Kanon wandelbar in Raum und Zeit, und an seinen Rändern ist nie mit Sicherheit zu erkennen, was noch

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Germanist, Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums in Linz, Literaturkritiker für die *Oberösterreichischen Nachrichten* und Mitglied des Adalbert Stifter-Instituts Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

1 Die Aktualität und thematische Breite der Kanon-Diskussion in der heutigen Germanistik zeigt der Tagungsband der ÖGG aus dem Jahr 2008: *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen* (Struger 2008).

2 Der Begriff Kanon ist bekanntlich sakralen Ursprungs. In den Religionen versteht man darunter die Sammlung der für den Glauben maßgeblichen und verbindlichen Schriften. Die Übertragung des Begriffs auf säkulares Schrifttum zieht zumindest einen Restbestand der sakralen Semantik mit in das neue Verwendungsfeld. So erhalten kanonisierte Werke der Literatur allein durch die Begrifflichkeit eine Aura des »Heiligen« oder zumindest Außergewöhnlichen, auch dann, wenn uns dieser Zusammenhang nicht bewusst ist.

dazugehört und was schon draußen liegt. In diesen Gebieten spielen sich auch die interessantesten Kämpfe um »in« oder »out« ab.³ Der harte Kern des Kanons ist in einer offenen, demokratischen Gesellschaft in der Regel das Ergebnis großer Übereinstimmung in einem relativ klar definierbaren, qualifizierten Diskursfeld – folglich so gut wie unumstritten. Und dieser Kern hält sich auch ziemlich lang. Dass Euripides in absehbarer Zeit von den Bühnen verschwinden wird, ist kaum vorstellbar, und wer behauptet, Shakespeare sei eine völlig überschätzte Flasche, reif für den Altglascontainer der Kulturgeschichte, den trifft sein Gequatsche mit der vollen Wucht des Bumerangs.

Wenn ich vom Kanon der Dramatik rede, dann rede ich von Texten, die über ihre Entstehungszeit und ihren Entstehungsraum hinaus zum Gegenstand von Bühnenszenierungen wurden und werden, die immer und immer wieder eine Herausforderung für Regie und Schauspielkunst darstellen und ein dichtes Potential an Interpretationsvarianten in sich tragen.⁴ Dieser außerschulische »reale« Kanon des Theaterbetriebs ist zwar nicht die einzige, aber doch eine wesentliche Orientierungsgröße für die didaktische Frage nach dem Schulkanon. Wo sonst, wenn nicht an höheren Schulen sollten wir den Ehrgeiz haben, unseren SchülerInnen das kulturelle Erbe zu vermitteln und sie gleichzeitig zur Teilnahme am real existierenden Theaterangebot zu befähigen. Da wir uns in einem deutschsprachigen Land befinden und unsere Muttersprache Deutsch ist, besteht auch der größere Teil des Angebots aus deutschsprachiger Dramatik.

1. Die Antike und Shakespeare

Wenn ich nun auf meinem Streifzug durch die Geschichte der europäischen, vorwiegend deutschsprachigen Theaterliteratur⁵ eine stattliche Anzahl von Dramen

3 Siehe dazu insbesondere die Beiträge von Jürgen Eder, Evelyne Polt-Heinzl, Anna Babka und Primus-Heinz Kucher in *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen* (Struger 2008).

4 Ich möchte unterstreichen, dass ich im Falle der Dramatik nicht die Aufnahme eines Bühnenauteurs/einer Bühnenautorin in wissenschaftliche Literaturgeschichten für das Kriterium der Kanonisierung erachte, sondern die Spielpläne der Bühnen, gegebenenfalls auch die qualitativ akzeptablen Schauspiel führer.

5 Meine Position, dass der Kanon vorwiegend aus deutschsprachigen Werken bestehen kann oder sogar soll, ist in der didaktischen Diskussion möglicherweise nicht mehrheitsfähig. Der Aufsatz von Werner Wintersteiner in *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen* (Struger 2008) gibt dazu aufschlussreiche Hinweise. Obwohl ich Werner Wintersteiner in seinen Überlegungen zum Schulkanon in vielen Punkten zustimme, folge ich seiner Konsequenz (Weltliteratur statt nationale und eurozentrische Auswahl) nicht mit voller Konsequenz. Ich befürworte zwar auch eine »globale« Perspektive für die Auswahl der Schullektüre, möchte aber den »Kanon«, sofern man von einem solchen überhaupt sprechen kann, doch auf die deutsche Muttersprache und ihre wichtigsten europäischen Bezüge beschränkt sehen. Ich spreche mich also für einen europäisch und national dominierten kulturellen Minimalkanon aus, der noch Raum und Zeit lässt für kulturelle Objekte aus anderen Kulturen. Ein nicht zu unterschätzender Grund ist die begrenzte Zeit, die für den Literaturunterricht zur Verfügung steht. Ein weltliterarischer Kanon würde mehr Unterrichtszeit erfordern.

anspreche, dann meine ich nicht, dass wir sie alle als Ganztexte im Unterricht bearbeiten sollen. Das würde die zeitlichen Möglichkeiten sprengen. In den meisten Fällen denke ich an eine zusammenhängende Darstellung, ergänzt durch markante Szenenausschnitte, in manchen Fällen auch an Schülerreferate. Wie ich mir so ein Verfahren in methodischer Hinsicht vorstelle, kann man in meinem Lehrbuch für die Sekundarstufe II anhand mehrerer Beispiele nachlesen. Im Band 2 findet man einen methodischen Leitfaden für die Interpretation dramatischer Texte (Schacherreiter/Schacherreiter 2008).

Der Ursprung der europäischen Dramatik liegt bekanntlich in der griechischen Antike. Sie sollte keinesfalls im Literaturunterricht der Oberstufe fehlen. Als Stücke empfehle ich entweder *Antigone* oder *König Ödipus* von Sophokles oder Euripides' *Medea*. Die nächste Lichtgestalt der europäischen Theatergeschichte, die der Berücksichtigung im Unterricht wert ist, folgt erst Jahrhunderte später. Von Shakespeare sollte man auf alle Fälle etwas gehört haben, wobei ich einer Tragödie (*Hamlet*, *König Lear*, *Romeo und Julia*) den Vorzug vor den Komödien geben würde. Da Shakespeares Stücke ziemlich oft auf den österreichischen Bühnen zu sehen sind, kann auch ein aktuelles Inszenierungsangebot ausschlaggebend für die Stückwahl sein. Der französische Klassizismus – in formaler Hinsicht der dramatische Gegenentwurf zu Shakespeares Dramatik – ist zwar aus theatergeschichtlicher Sicht von Interesse, aber als Unterrichtsgegenstand nur mehr bedingt zu empfehlen. In Frankreich mag man das anders sehen, aber auf unseren Bühnen sind Tragödien von Racine oder Corneille nur mehr sehr selten zu sehen. Etwas anders verhält es sich hingegen mit Molière. *Tartuffe* oder *Der Geizige* – das sind immer noch Bühnenwirksame Stücke. Ich würde sie allerdings nur dann zum Gegenstand der Unterrichtsarbeit machen, wenn man den SchülerInnen eine brauchbare Inszenierung bieten kann.⁶ Diese Art Theater lebt – so wie der Großteil der Lustspieltradition – primär von der Raffinesse der komödiantischen Umsetzung. Man merkt, dass Molière aus den stark praxisorientierten Traditionen der Commedia dell'Arte und der spätmittelalterlichen Farce seine Anregungen bezogen hat, wenn er auch in seinen großen Charakterkomödien darüber hinausgewachsen ist.

2. Deutschsprachiges Theater des 18. und 19. Jahrhunderts

Die erste Phase der deutschen Bühnengeschichte, in der Stücke von weltliterarischem Rang entstanden sind, fällt in das 18. Jahrhundert. Aufbauend auf Shakespeare entwickelten Gotthold Ephraim Lessing und der junge Sturm und Drang ihre bis heute gültigen Dramen. Ob man *Nathan der Weise* als Ganztext im Unterricht bearbeiten soll, mag Ansichtssache sein, aber die »Ringparabel« gehört einfach dazu und hat vor dem Hintergrund globaler politisch-religiöser Konflikte leider wie-

⁶ Erfreulicherweise gibt es heute – parallel zum Hörbuch – auch viele brauchbare Inszenierungen auf DVD, zu Komödien von Molière allerdings nur in französischer Sprache.

der Aktualität erhalten. Das Theater war das herausragende Medium der deutschen Aufklärung und des Sturm und Drang, auch der Weimarer Klassik, wenn man in erster Linie an Friedrich Schiller denkt. Die Zahl der Stücke aus dieser Zeit, die heute zum festen Repertoire der deutschsprachigen Bühnen gehören, ist im Vergleich zu anderen Kulturepochen groß, und die Entscheidung für ein bestimmtes Stück als Schullektüre fällt schwer, weil es den Verzicht auf so vieles andere Großartige mit einschließt. Welches Stück von Schiller den Weg ins Klassenzimmer finden soll, darüber mögen Urteil und Ansichten auseinandergehen. Mir ist aber noch kein Deutschlehrer begegnet, der bei Schiller Mut zur generellen Lücke entwickelt hat. Und es ist kein Zufall, dass Goethes *Faust* auch aus dieser großen Epoche des deutschsprachigen Theaters kommt. *Faust* ist für mich selbstverständlich unverzichtbar, zumindest in Auszügen – und ich glaube, dass ich mich jetzt nicht um ausführliche Begründungen bemühen muss.

Wie sehr regionale und nationale Unterschiede innerhalb des deutschen Sprachraums den Schulkanon mitbestimmen, zeigt der Stellenwert von Heinrich von Kleist. Ich würdige Kleist in erster Linie als großartigen Erzähler, moderner als manches, was für sich das Gütesiegel »avantgardistisch« in Anspruch nimmt. Ich gestehe allerdings, dass ich auf den *Zerbrochenen Krug* (ebenso wie auf Lessings *Minna von Barnhelm*) zugunsten der österreichischen Lustspieltradition verzichte. In Norddeutschland sieht man das mit Sicherheit ganz anders. Diese regionalen Unterschiede der Kanonbildung sind völlig akzeptabel. Um den großen Nestroy sollte man an österreichischen höheren Schulen jedenfalls keinen Bogen machen. Natürlich hat er viele Gebrauchsstücke für den Tagesbedarf geschrieben, die heute nicht mehr gespielt werden, aber großartige Possen wie *Der Talisman* oder *Frühere Verhältnisse* sind selbst durch ausnehmend dumme Regisseure nur mit großen Anstrengungen umzubringen. Ob man Ferdinand Raimund eine ähnlich große Bedeutung und damit einen festen Platz im Schulkanon zugesteht, darüber herrscht keine Einigkeit.

Als Pionierleistung der Moderne hat mittlerweile Georg Büchners *Woyzeck* seinen festen Platz im Deutschunterricht bekommen – und sollte ihn auch behalten. Während man heute für Büchner unter DeutschlehrerInnen nicht mehr werben muss, hat es Franz Grillparzer schwer.⁷ So ändern sich die Zeiten. Als Gymnasiast lernte ich – vor fast 40 Jahren – nicht nur das berühmte Österreich-Lob aus *König Ottokars Glück und Ende* auswendig, sondern auch Inhaltsangaben zu allen anderen Stücken von Grillparzer. Büchner hingegen wurde nicht einmal erwähnt. Das war natürlich ein grobes literaturdidaktisches Unrecht. Aber umdrehen sollten sich die Verhältnisse auch nicht. Grillparzers Stern ist in den höheren Schulen blass ge-

7 Aufschlussreich ist das Ausmaß an Interpretationshilfen (für Schülerinnen und Schüler) und unterrichtspraktischen Materialien, die wir am Schulbuchmarkt zu Büchner und Grillparzer finden. Während man zu *Woyzeck* gut ein Dutzend Titel findet, gibt es zu Grillparzers Dramen so gut wie gar nichts.

worden. Das ist bedauernd, denn er war nun einmal einer der besten österreichischen Dramatiker. Gegen seine *Jüdin von Toledo* tausche ich sämtliche dramatischen Holzschnitte von Felix Mitterer. Grillparzers »hoher Stil« steht heute einer unvoreingenommenen Rezeption bei Jugendlichen oft im Weg. Seine Sprache und die Sprachwelt der Jugendlichen – diese Bezirke liegen weit auseinander. Die Situation bedarf einer klugen und behutsamen Didaktik. Aber ich bin überzeugt davon, dass man SchülerInnen die humane und künstlerische Qualität des Medea-Dramas plausibel machen kann. Bei der geduldigen Analyse ausgewählter Einzelszenen wird Grillparzers große psychologische Kompetenz erkennbar.

Wer den bürgerlichen Realismus auch auf dramatischem Gebiet exemplarisch vorführen möchte, ist nach wie vor mit Hebbels *Maria Magdalena* gut beraten. Auf der Suche nach einem repräsentativen Drama des Naturalismus würde ich nicht in erster Linie zu Gerhart Hauptmann greifen, sondern eher zu Henrik Ibsen. *Nora oder Ein Puppenheim* ist nicht nur ein hervorragendes Theaterstück, sondern auch deshalb empfehlenswert, weil man die Beschäftigung mit Elfriede Jelineks dramatischem Erstling *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften* damit gut verbinden kann (Schacherreiter/Schacherreiter 2007). Die Dekadenz der Jahrhundertwende repräsentiert bekanntlich Arthur Schnitzler auf ausgeprägte Weise. *Liebelei* ist für die Schule ein relativ sicherer Tipp. Nicht ganz ohne Reiz, wenn auch eine didaktische Herausforderung der höheren Art, wäre in diesem Zusammenhang ein Seitenblick auf Anton Tschechow.

3. Das 20. Jahrhundert

Ähnlich wie Büchners *Woyzeck* gehört auch Ödön von Horváths *Geschichten aus dem Wienerwald* mittlerweile zum Standardrepertoire des österreichischen Deutschunterrichts. Als gleichwertige Alternative bietet sich auch *Kasimir und Karoline* an.⁸ Bertolt Brechts Stammplatz als Theaterklassiker des 20. Jahrhunderts ist zwar unumstritten, aber mittlerweile neigt man eher dazu, seiner Lyrik in Sachen »Klassizität« einen höheren literaturhistorischen Stellenwert zuzusprechen als seinen Dramen. Dafür gibt es nicht nur ästhetische, sondern auch ideologiegeschichtliche Gründe. Aus marxistischen Lehrstücken wie *Die Maßnahme* weht uns spätestens seit 1989 der seltsame Geist einer fremden Kultur an. Andererseits sollte man nicht voreilig alles Thesenartige von Brecht auf den Misthaufen der Geschichte befördern. Die gegenwärtige Krise der Finanzwirtschaft und ihre Auswirkungen verhelfen Brechts Parabelstück *Die heilige Johanna der Schlachthöfe* zu einer unangenehmen Art von Aktualität. Für SchülerInnen ist dieses zweifellos interessante Stück allerdings eine erhebliche kognitive Herausforderung. Für Unterrichtszwecke wür-

8 Mit Horváth beginnt die große Tradition des kritischen Volksstücks im süddeutschen Raum, die – nach der Unterbrechung durch den Nationalsozialismus – seit den frühen 1960er Jahren u. a. von Franz Xaver Kroetz, Felix Mitterer und dem jungen Peter Turrini weiterentwickelt wurde.

de ich doch eher auf *Leben des Galilei* zurückgreifen, auf Auszüge aus *Der gute Mensch von Sezuan* oder *Mutter Courage und ihre Kinder*.

Ob wir Dramen von Dürrenmatt und Frisch heute noch zum Kern des Kanons zählen, ist umstritten. Aus didaktischer Perspektive erscheint ihr Stellenwert vielleicht etwas höher als aus theatergeschichtlicher Sicht. Für Unterrichtszwecke erweisen sich die Stücke *Der Besuch der alten Dame*, *Die Physiker* oder *Andorra* nach wie vor als brauchbar. Ein vorübergehendes Phänomen blieb die Blüte des Dokumentarstücks in den siebziger Jahren, aber als Möglichkeit dramatischer Gestaltung ist es erhalten geblieben. Peter Weiss' *Die Ermittlung* ist nach wie vor ein spielbares Stück, das seine beklemmende Wirkung auf SchülerInnen nicht verfehlt.

Von dauerhafter Wirkung für das Theater blieb das absurde Drama, am eindrucksvollsten repräsentiert durch Samuel Beckett. *Warten auf Godot* oder *Das Endspiel* sollte im Literaturunterricht höherer Schulen nicht fehlen. Eine Alternative wäre Ionescos *Die kahle Sängerin*, während *Die Nashörner* eher eine politische Parabel ist als ein absurdes Drama im engeren Sinn des Wortes. Die Fortsetzung und Variation des Absurden durch Thomas Bernhard bietet sich als Unterrichtsinhalt an, gut erkennbar in den Stücken *Ein Fest für Boris*, *Die Macht der Gewohnheit* oder *Der Theatermacher*. Auch das experimentelle Anti-Theater der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts sollte zumindest durch ein Beispiel an die SchülerInnen gelangen. Ich denke an Peter Handkes *Publikumsbeschimpfung*.⁹ Und wenn wir schon von Anti-Theater sprechen, dann sollten wir von Elfriede Jelineks *Textflächen* nicht schweigen. Dieses dramatische Verfahren, das bewusst die traditionelle Handhabung von dramatischer Figur und Handlungsführung verweigert, sollte zumindest als ästhetisches Konzept plausibel gemacht werden.¹⁰

4. Kanon der Gegenwart? – Gibt es nicht!

Ein Artikel zum Thema Kanon braucht sich nicht um die Gegenwart zu kümmern, denn Kanonisierung hat per se etwas mit Geschichte zu tun, konkret gesagt: mit Dingen, die den geschichtlichen Wandel überstanden haben. Ein »Kanon der Gegenwartsdramatik« ist ein Widerspruch in sich. Dennoch möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass es um die Dramatik der Gegenwart nicht besonders gut steht. Überblickt man zum Beispiel die Uraufführungen österreichischer Dramatiker und Dramatikerinnen der letzten zehn Jahre¹¹, erhält man nicht den Eindruck, dass diese Stücke den Kanon künftiger Epochen bereichern werden (Schacherreiter, *Lynkeus* 2000–2008).

9 Sehr empfehlenswert ist die Suhrkamp-Ausgabe mit DVD (Uraufführung 1968 in der Regie von Claus Peymann).

10 Am Beispiel von *Ein Sportstück* versuche ich dies in einem Lehrbuch (Schacherreiter/Schacherreiter 2007).

11 Fast alle Uraufführungen österreichischer AutorInnen werden im literarischen Jahrbuch *Lynkeus* dokumentiert.

Literatur

- ARNOLD, HEINZ LUDWIG (Hg., 2002): *Literarische Kanonbildung*. München: Edition Text + Kritik.
- HEYDEBRAND, RENATE VON (Hg., 1998): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN (Hg., 2008): *Lynkeus 9. Ein Rund- und Rückblick auf die österreichische Literatur des Jahres 2007*. Linz: Stifter Institut.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN; SCHACHERREITER, ULRIKE (2007): *Das Literaturbuch. Zusatzband: 9 Fenster zur österreichischen Gegenwartsliteratur*. Linz: Veritas, 4. Aufl.
- DIES. (2008): *Das Literaturbuch*. 2 Bände. Linz: Veritas, 6. Aufl.
- STRUGER, JÜRGEN (Hg., 2008): *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen*. Wien: Praesens (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2007).

Wendelin Schmidt-Dengler

Der böse Nestroy in der Schule Zwölf Thesen

Avant-propos

Wendelin Schmidt-Dengler war einer der Ersten gewesen, der uns für dieses Heft einen Beitrag zugesagt hatte. Er wollte über die Komödie im Deutschunterricht schreiben. Sein unerwarteter, viel zu früher Tod hat dies unmöglich gemacht. Ein profunder Deutschunterricht war Wendelin Schmidt-Dengler immer ein Herzensanliegen. Seine letzten Vorträge hielt er, der Wissenschaftler des Jahres 2007, wenige Tage vor seinem Tod auf einem Fortbildungsseminar für DeutschlehrerInnen in Prein/Rax.

In memoriam Wendelin Schmidt-Dengler drucken wir die schriftliche Fassung eines Referats nach, das anlässlich eines Nestroy-Seminars 1981 in Wien gehalten wurde.* Wir danken Maria Schmidt-Dengler für die Abdruckerlaubnis.

Beim Wiederlesen des über 25 Jahre alten Aufsatzes fällt auf, wie wenig überholt, wie vieles gültig geblieben ist. In nuce findet sich in den zwölf Thesen vieles, was Wendelin Schmidt-Dengler 20 Jahre später in seiner gehaltvollen, fesselnd geschriebenen Studie *Nestroy. Die Launen des Glückes* (Wien 2001) formuliert hat: Ein Plädoyer für »close reading«, ein Plädoyer für den Sprachlehrer Nestroy und ein Plädoyer an die Fachdidaktik, diesen Autor vom »Verdikt der Harmlosigkeit« zu befreien.

Stefan Krammer, Ulrike Tanzer

O.Univ.Prof. Dr. WENDELIN SCHMIDT-DENGLER (1942–2008) war Vorstand des Instituts für Germanistik der Universität Wien, Leiter des Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliothek und Ehrenvorsitzender der Heimato von Doderer-Gesellschaft.

* Das Seminar wurde von der Internationalen Nestroy-Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien veranstaltet. Die Ergebnisse wurden in der Zeitschrift *Nestroyana. Blätter der Internationalen Nestroy-Gesellschaft*, 3. Jg., H. 4 (1981) publiziert. Der Aufsatz wird hier in der Originalfassung gedruckt und nicht an die neue deutsche Rechtschreibung angepasst.

Wenn ein Hochschulgermanist sich unterfängt, an dieser Stelle Thesen zu veröffentlichen, die den Lehrer unmittelbar in seiner Schulpraxis betreffen sollen, und er nicht nur fachwissenschaftliche Information gebündelt weitergeben will, so aus dem Wunsch, konkret für einen Autor einzutreten, und nicht aus dem Bedürfnis, sich in Angelegenheiten zu mischen, mit denen er nicht befaßt ist, schon gar nicht aus dem Gefühl der Überlegenheit (sogenannter) wissenschaftlicher Einsicht über die harte Praxis, mit der Literatur an unseren Schulen zu vermitteln ist. Gerade weil aber dieses Geschäft auf solche Schwierigkeiten stößt, scheint mir der nachdrückliche Verweis ratsam, da Nestroy in die didaktische Alltagspraxis allenthalben noch keineswegs in der seinem Rang entsprechenden Weise eingebaut ist. Nun meine ich nicht, daß man von dem ohnehin so kärglich bemessenen Literatur-Unterricht etwas abzwacken müsse, um Raum für Nestroy zu machen: ich will den Akzent vielmehr darauf legen, daß sich viel von dem, was im Unterricht zu bringen ist, und zwar sowohl im Sprach- als auch Literaturunterricht, am Beispiel Nestroy dingfest gemacht werden kann. Ich bevorzuge die Form von Thesen und nicht die eines in sich kohärenten Referats, um die Übersichtlichkeit damit zu gewährleisten und zugleich auch die Offenheit anzudeuten, die den Stand der Diskussion prägt.

1. Der präesente und der verdrängte Nestroy

In einer seiner berühmten Schimpfkationen nannte Thomas Bernhard den österreichischen Bundeskanzler Dr. Bruno Kreisky einmal einen Nestroyschen Kommis – eine Figur der Literaturgeschichte, leider keine der Weltgeschichte.¹ So wird – rund 120 Jahre nach seinem Tod – das Figurenpotential Nestroys zur Identifikation der Österreicher herangezogen. Noch deutlicher akzentuiert dies ein schwankhaftes Unternehmen, das der »Almdudler«-Kommerzialrat Erwin Klein initiiert hatte. Am 9. Oktober dieses Jahres ging die beunruhigende Meldung durch die *Presse*, daß aus einem geplanten Unternehmen doch nichts werden könnte. Klein wollte Nestroys Burleske *Die schlimmen Buben in der Schule* mit Politikern als Akteuren im Fernsehen bringen und das eingespielte Geld der Aktion für Behinderte mit dem Titel »Licht ins Dunkel« zukommen lassen. Der SP-Parteivorsitzende Karl Blecha hatte sich dafür begeistert. Als Mitwirkende waren gedacht: Walter Heinzinger als Wampl, ferner Sixtus Lanner, Otto Rösch, Heinz Fischer und Friedrich Peter. Aber Helmut Zilk, der doch das Gruseln sicher nicht schnell lernt, wurde nicht wohl bei der wohl-tätigen Sache; auch das Fernsehen wollte nicht weitermachen. Das Ganze kann für abgeblasen gelten.² Aber das Anekdotische hinaus eignet dem Projekt wohl ein symptomatischer Wert, der signifikant für die Nestroy-Rezeption ist. Die Figuren, mit denen man sich identifizieren kann, sind nicht mehr die Schwierigen von Grillparzer und Raimund bis hin zu Hofmannsthals Hans Karl: sie kommen aus der Pos-

1 *Die Zeit* vom 29. Juni 1979.

2 *Die Presse* vom 9. Oktober 1981.

se. Diese Herleitung der österreichischen Identität versieht sie doch mit ganz anderen Akzenten. Wenn nun die neue Reichsbrücke »Nestroy-Brücke« heißen soll – offenkundig weil sie in die Vorstadt führt –, so ist dies auch Ausdruck eines gewandelten Identitätsbewußtseins, das in der Kulturgeschichte klammheimlich nach neuen Fix- und Stützpunkten sucht. Daß ein Zug zwischen Wien und Graz sinnfällig »Johann Nestroy« heißen könnte, wäre der Bundesbahn nahezulegen, aber die Reaktion in Österreich ist zumindest auf kulturpolitischem Gebiet mehr als ein Gespenst, vor dem man sich nicht zu fürchten brauchte: sie schlug in diesem Falle zu, und nannte einen Zug zwischen eben diesen Städten »Robert Stolz« und befestigte in Eile auf der Verkehrsfläche zwischen dem Goethe- und Schillerdenkmal in Wiens Innenstadt Schilder, die ebenfalls den Namen dieses Komponisten tragen. So ist die österreichische Gegenauflklärung virulent und spricht schamlos von »Robert Stolz und seinem Jahrhundert«. Damit meine ich nicht, daß die Misere behoben wäre, wenn eine Gegenaktion »Musil und sein Jahrhundert« gestartet würde: Phrasen dieser Art bedeuten nur, daß man in der Kulturpolitik Österreichs nichts gelernt hat und nicht gewillt ist, aus Nestroy oder Musil die Konsequenzen zu ziehen; nicht Offenbach, sondern Robert Stolz, nicht die Freiheit des Spiels bei Offenbach, dessen Musik Nietzsche »geistreich bis zur Banalität« (Nietzsche 1980, S. 344) nannte, sondern die Uniformseligkeit der silbernen und bronzenen Operette.

2. Die Revolution und ihre Folgen

Nestroy wird der österreichischen Gegentradition zugeschlagen, also nicht jenen Autoren, die als stabilisierende Repräsentanten des »habsburgischen Mythos« gelten. Sein Werk ist als Kommentar zur österreichischen Geschichte von (etwa) 1830 bis 1860 zu begreifen, doch nicht darauf zu reduzieren. Der Quellenwert seiner Texte beruht vor allem in deren sozialgeschichtlicher Dimension (vgl. Eder 1973 und 1973a). Einsetzbar als Illustration oft weitaus besser als Statistiken bieten sich *Lumpazivagabundus*, *Zu ebener Erde und erster Stock*, *Der Zerrissene* und *Hauptling Abendwind* an. Kronzeuge ist freilich *Die Freiheit in Krähwinkel*, worin verschiedene Begriffe (Freiheit, Revolution, Reaktion) sowie überzeitliche Merkmale (Zensur, die Rhetorik der Revolution wie auch der Reaktion) sichtbar gemacht werden können. Das Stück in seiner Gesamtheit dient nicht nur der Illustration der Ereignisse von 1848 in Wien, sondern kann paradigmatisch für den Verlauf von Revolutionen überhaupt gelten. Verschwiegen sollte dabei auch nicht Nestroys spätere (resignative) Haltung werden.

3. Das enttarnte Biedermeier

Nestroy gilt als Autor, dessen Werk auf der Folie des Biedermeier zu verstehen ist. Doch ist seine Grundhaltung konträr zu der dem Biedermeier unterstellten versöhnlichen Position zu sehen. Seine Auftrittsmonologe, das A-parte-Sprechen und die Refrains enthüllen die Mentalität seiner Figuren. Zwischen dem Schein, den die Worte der Figuren etablieren, und dem Sein, das eben diese Worte unfreiwillig de-

couvrieren, entsteht eine Spannung, die platte Versöhnlichkeit zerstört. Im Biedermeier steckte als kritisches Ferment die Intention, das Ideal an der Wirklichkeit zu korrigieren, für Nestroy mündet das aber nicht in der bequemen Empfehlung des Mittelwegs, der nicht immer der goldene ist, sondern in der bösen Einsicht, daß auch dies talab führt:

Die Mittelstraß 'n is ein breiter Raum,
Die führt kommod talab.
Es wachst darauf kein Lorbeerbaum,
Döch auch kein Bettelstab.³
(*Weder Lorbeerbaum noch Bettelstab*, III 10; 2, 346)

Dieses Biedermeier verzichtet auf Glücksrezepte, die jene, die auf das Glück verzichten müssen, mit der Aussicht auf Kompensation abspeisen. Damian (*Zu ebener Erde und erster Stock*) weiß, daß Fortuna sich »den Fuß überstaucht haben« muß (III 2; 2, 519), damit sie zu ebener Erde überhaupt einkehrt. Nestroy nimmt Brechts Einsicht vorweg: »Ich weiß doch: Nur der Glückliche ist beliebt.« (Brecht 1967, S. 743). Nestroys kritische Kraft richtet sich auch auf die Entlarvung jener Übermenschen, die sich im Drama Hebbels und Wagners anzukündigen begannen. Die überdimensionierten Heroen werden zurechtgeschnitten auf ihr menschliches Maß. Die Reduktion des Biedermeier wird zur Sprengung der Monumente verwendet, die den Idolen von der Gründerzeit bis zum Ende des Faschismus errichtet wurden und die geschichtsblind machen konnten. Die Worte Holofernes': »Ich möchte' mich einmal mit mir selbst zusammenhetzen, nur um zu sehen, wer der Stärkere is, ich oder ich.« (I 2; 5, 222 f.) ist die scharfe, vorwegnehmende Einsicht in die Psychologie jener Übermenschen, die da kommen sollten.⁴

4. Raimund – Nestroy: die falsche Alternative

Es gibt viele Gründe, Raimund Nestroy gegenüberzustellen. Das Menschenbild, die Weltsicht, die Sprache – dies alles scheint Nestroy als Gegenpol Raimunds auszuweisen. Doch wäre es falsch, selbst bei eindeutiger Präferenz für einen der beiden, Nestroy und Raimund gegeneinander auszuspielen: etwa jenen als Kritiker der Gegenwart und diesen als deren Verklärer, oder jenen als zersetzend und diesen als konstruktiv. Beide Autoren sind einander komplementär, und haben trotz ihrer gemeinsamen Herkunft als Autoren für das Wiener Vorstadttheater unterschiedliche Konzepte: Wer aber Raimund zum harmlosen Biedermeierdichter stilisiert, dem es auf Ausgleich ankäme, unterschlägt die Anstrengung, mit der die Harmonie des Endes errungen wird; wer Nestroy zum Zerstörer des Einverständnisses und unbarm-

³ Zitiert wird nach Nestroy 1948f. Die Zahlen in Klammer beziehen sich auf Akt und Szene; nach dem Strichpunkt folgt die Band- und Seitenzahl.

⁴ Zur Diskussion um Nestroys Stellung in der Biedermeierliteratur vgl. nun den dritten Band von Sengle 1980.

herzigen Kritiker macht, verkennt die didaktische Komponente, die seinem Werk eignet.⁵

5. Das Volksstück: eine literaturhistorische Kurskorrektur

Raimund und Nestroy sind in bezug auf die in der Schule doch immer noch empfehlenswerte literaturhistorische Orientierung im Kontext der Entwicklung des Volksstückes zu begreifen. Eine Kurskorrektur empfiehlt sich hier insofern, als jenes Theater zu verstehen ist als Gegenwurf gegen den Theatergeschmack einer herrschenden Schicht, die sich jedoch eben des Volksstücks sehr bald annahm und sich seiner als Gegenspiel zu der jeweils dominanten Theaterpraxis bediente. Die Literaturgeschichtsschreibung betrachtet häufig die Entwicklung des sogenannten Wiener Volkstheaters als Sonderfall und registriert vornehmlich nur das, was über die Grenzen Wiens hinaus relevant wurde (*Die Zauberflöte, Der Alpenkönig und der Menschenfeind*). Anhand des Volksstückes läßt sich einsehbar auch der Begriff einer literaturhistorisch relevanten Kontinuität entwickeln, wobei keineswegs nur der Begriff der Barocktradition heranzuziehen ist. Die dem Volkstheater nachgesagte Gemeinheit ist nicht als Vulgarität zu werten, sondern als notwendige Korrektur des Ideals, das dort präsentiert wurde (vgl. Eder 1973 und 1973a).

Die Regeneration des Volksstücks wird bis in die jüngere Gegenwart hinein durch Rückgriffe auf Nestroy nicht unwesentlich bestimmt (z. B. Peter Henisch). Horváth, der in der Zerstörung des alten Volksstücks (in seiner depravierten Form) die Grundlage eines neuen Volksstückes zu sehen meinte, berief sich 1938, unmittelbar nach Hitlers Einmarsch, auf Nestroy: »Man müßte ein Nestroy sein, um all das definieren zu können, was einem undefiniert im Wege steht!« (Horváth 1972, S. 680) Und Jura Soyfer deutete mit dem Schlachtruf: »Nieder mit Carl! Hoch Nestroy!« in der Zeit des Ständestaates an, wie er sich ein revolutionäres Theater vorstellen könnte (Soyfer 1980, S. 473).

6. Der Sprachlehrer Nestroy

Horváths Diktum über die Fähigkeit Nestroys, dort zu definieren, wo anderen die Sprache versagt, gilt es, ernst zu nehmen. Das meint nicht selbstgenügsam das Spiel mit der Sprache, sondern den bis an die Grenze des Möglichen getriebenen Versuch, Dinge zu sagen, die sich der Definitionsfähigkeit auch der wissenschaftlichen Sprache entziehen. Nestroys Bilddefinitionen setzen einerseits die emblematische Tradition des Volkstheaters fort, sie sind Beispiele für ein konsequentes Bilddenken, für das »Bildgedächtnis« (Walter Benjamin), das dort gerade seine Funktion gewinnt, wo die Abstraktionen zu versagen scheinen. Musterbeispiel: der unterdrückte

⁵ Wichtige Ansätze zu einer Neubewertung Raimunds bei Urbach 1973 sowie Urbach 1975.

Schicksalsmonolog aus *Höllenangst* (5, 704–709). Andererseits bricht Nestroys Sprache gerade die verkrustete Bildtradition auf und erneuert sie radikal, indem sie diese beschädigt.

7. Thematisierung der Sprache

Karl Kraus (1911, S. 12): »Nestroy ist der erste deutsche Satiriker, in dem sich die Sprache Gedanken macht über die Dinge. Er erlöst die Sprache vom Starrkrampf und sie wirft ihm für jede Redensart einen Gedanken ab.« Da wird die Sprache personifiziert. Sie hat sich selbständig gemacht, sie wirkt von selbst weiter, sie lenkt das Denken. Diesen Prozeß, den man umgreifend als »Thematisierung der Sprache« verstehen gelernt hat (vgl. Weiss 1972), hat in Nestroy einen entscheidenden Anreger. Er scheint die Sprachreflexion bei Karl Kraus stimuliert zu haben; Kraus wiederum war für Wittgenstein eine Instanz, und daß Wittgenstein seine *Philosophischen Untersuchungen* mit einem Motto aus Nestroys *Schützling* bedachte, ist mehr als eine bloße Ehrbezeugung, sondern wirft ein Schlaglicht auf diesen kaum von der Literatur- und Geistesgeschichte berücksichtigten Traditionszusammenhang (Spiegelberg 1978).

8. Nestroy, der Anwalt des Zweifels

Mit dem Schlagwort »Sprachskepsis« hat man eine auf Wittgenstein sich berufende Richtung in der Literatur erfassen wollen. Sofern man an Ingeborg Bachmann, Peter Handke und Thomas Bernhard denkt, sicher zurecht. Als einer der ersten, die sich für die Tugend des Zweifels einsetzten, ist Nestroy zu nennen. Mißtrauen und Zweifel (nicht nur an dem Gebrauch der Sprache) sind nicht zu verstehen als zerstörende, jegliches Vertrauen untergrabende Einstellungen, sondern als radikale Überprüfung jener Begriffe, die unbedacht verwendet werden, um über Tatsächliches hinwegzutäuschen. Nestroy versteht die Selbstreflexion mit der Signatur des Mißtrauens gegen sich selbst, er bewirkt, daß der Leser zu sich selber Distanz gewinnen kann. »Ich glaube von jedem Menschen das Schlechteste, selbst von mir, und ich hab' mich noch selten getäuscht.« (*Die beiden Nachtwandler* I 16; 2, 570). Diese Skepsis gegen sich selbst verbindet Nestroy mit dem selbstquälerisch-verbohrten Raimund und macht einen für die (österreichische) Literatur markanten Zusammenhang sichtbar: Musil sprach von der bis zum Gemeingefühl gesteigerten Abneigung gegen den Mitmenschen in Kakanien, wo überdies das Misstrauen gegen die eigene Person den Charakter tiefer Selbstgewißheit angenommen habe (Musil 1978, S. 34). Ilse Aichingers *Aufruf zum Mißtrauen* (1947) ruft besonders zum Zweifel an der eigenen Person auf (Aichinger 1946, S. 588). Falsch wäre es nun, in Nestroy den Versucher zu sehen, der die letzten Wegmarken einer Orientierung verwischt. Viel eher scheint sich der Anwalt (der in Österreich so gerne problematisierten Aufklärung) auszusprechen, dem es um den Mut geht, sich (allerdings im Rahmen des Möglichen!) des eigenen Verstandes zu bedienen.

9. Verbindlichkeit und Beispielhaftigkeit

Aufklärung erfordert klare didaktische Maßnahmen. Eindeutig lassen sich an Nestroys Werk die Mittel demonstrieren, mit denen er sein Denken zu veranschaulichen sucht. Er beherrscht das Arsenal der Rhetorik, aber die von ihm zu beziehenden Beispiele sind frei von jeglicher schulmeisterlicher Eklektik. Gerade sie eignen sich zur Erläuterung jener Strategien, mit denen Rhetorik wirken kann. Der Blick wird für jede oratorische Praxis durch den Blick auf Nestroys Texte geschärft: bei ihm finden sich Schulbeispiele für die Metapher, die Allegorie, das Wortspiel, das Oxymoron und die Ironie. Witz und verschiedene Spielarten der Komik, das Funktionieren der Satire und Parodie: all dies, was weit über bloß innerliterarische Fragestellungen hinausgeht und die Sprachkompetenz und Argumentationsfähigkeit des Schülers stärken kann, ist bei Nestroy paradigmatisch zu haben (vgl. Neuber 1980).

10. Nestroy ohne Bühne – auch eine Möglichkeit

Provokant sei behauptet, daß Nestroy sich besser lesen als auf der Bühne darstellen läßt. Damit sei dem Theater keineswegs Unrecht getan, aber ein Wort gegen die so- lenne Verachtung des Lesens dramatischer Texte gewagt. Nestroys Werk läßt sich nicht zuletzt deswegen so leicht für die Schule nutzbar machen, weil auf Stücke in ihrer Gesamtheit verzichtet werden kann. Es brauchen nicht nur »Hieb- und Stichworte«⁶ sein, es können Theaterlieder und Auftrittsmonologe besprochen werden. Seine Aphorismen können Denkipulse geben, da sie nicht wie die Sentenzen affirmativ auf die Einlösung des durch sie vorgegebenen Sinngehalts warten. Diese Denkanstöße, die in den Bildern und Wortspielen gelagert sind, fruchtbar zu machen, wäre die Aufgabe einer sich an der Offenheit solcher Texte orientierenden Literaturdidaktik.⁷

11. Nestroy auf der Bühne – ein Zugang zum Theater

Empirisch wäre zu untersuchen, welche Stücke Nestroys besonders Kindern zusa- gen. *Lumpazivagabundus*, *Jux* und *Talisman* dürften in der Gunst obenan stehen. Indes ist Nestroys Werk in bezug auf seine szenische Realisation dann leicht über- prüfbar, wenn es einer exakten Lektüre unterzogen wird. Zudem lassen sich ver- schiedene Rezeptionsmöglichkeiten studieren, welche auf vielschichtige Interpre- tierbarkeit und die unterschiedliche Gewichtung des Nestroyschen Weltbildes ver- weisen. Beispielhaft wären etwa die Inszenierungen des *Talisman* in der »Kulisse« und im Theater in der Josefstadt im Vorjahr zu konfrontieren gewesen.

⁶ So der Titel einer Chrestomathie von Reinhard Urbach (Frankfurt/M.: Insel 1979).

⁷ Als ein Beispiel für viele: der Auftrittsmonolog des Peter Span in *Der Unbedeutende* (1–13; H, 532–534).

12. Der rechte Autor am falschen Ort

Nestroy erfreut sich besonders für die Jugendlichen unter vierzehn der Beliebtheit jener, die für seine didaktische Auswertung zu sorgen haben. Zu zeigen wäre indes, daß er nicht nur in der Entwicklungsphase gelesen werden sollte, in der er bereits zumutbar scheint. Dem Verdikt der Harmlosigkeit verfällt nur allzu gern, was sich dem Jugendlichen bereits verstehbar präsentiert. Gerade diese verhängnisvolle Lesegewohnheit aufzuheben, wäre die Fachdidaktik aufgerufen.

Literatur

- AICHINGER, ILSE (1946): Aufruf zum Mißtrauen. In: *Plan* 1, H. 7, S. 588.
- BRECHT, BERTOLT (1967): *Gesammelte Werke*. 9. Band. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EDER, ALOIS (1973): »Die geistige Kraft der Gemeinheit«. Zur Sozialgeschichte der Rezeption Nestroys. In: Hein, Jürgen (Hg.): *Theater und Gesellschaft. Das Volksstück im 19. und 20. Jahrhundert*. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 133–153
- DERS. (1973a): Literarische Sozialkritik im Vormärz. Nestroys Werk als Quelle der Sozialgeschichte. In: *Beiträge zur historischen Sozialkunde* 3, S. 48–53.
- HORVÁTH, ÖDÖN VON (1972): *Gesammelte Werke*. 8. Band. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KRAUS, KARL (1911): Nestroy und die Nachwelt. In: *Die Fackel*, Nr. 349/50, S. 12.
- MUSIL, ROBERT (1978): Der Mann ohne Eigenschaften. In: *Gesammelte Werke*. Hrsg. von Adolf Frisé. 1. Band. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- NESTROY, JOHANN (1948f.): *Gesammelte Werke*. 6 Bände. Hrsg. von Otto Rommel. Wien: Schroll.
- NEUBER, WOLFGANG (1980): *Nestroys Rhetorik. Mit bislang unveröffentlichten Manuskripten*. Diss. Wien (masch.).
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1980): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. 12. Band. München: dtv.
- SENLE, FRIEDRICH (1980): *Biedermeierwerk*. Stuttgart: Metzler.
- SOYFER, JURA (1980): *Das Gesamtwerk*. Hrsg. von Horst Jark. Wien: Europa.
- URBACH, REINHARD (1973): *Die Wiener Komödie und ihr Publikum*. Wien: Jugend & Volk.
- DERS. (1975): Zufriedenheit bei Ferdinand Raimund. In: *Austriaca. Beiträge zur österreichischen Literatur*. Festschrift für Heinz Politzer. Stuttgart: Niemeyer, S. 106–126.
- SPIEGELBERG, HERBERT (1978): The Significance of Mottoes in Wittgenstein's Major Works. In: *Wittgenstein und sein Einfluß auf die gegenwärtige Philosophie*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 54–57.
- WEISS, WALTER (1972): Die Thematisierung der Sprache in der Literatur der Gegenwart. In: *Festschrift für Hans Eggers zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Herbert Backes. Tübingen: Niemeyer, S. 669–693.

Karl Eigenbauer

Dramapädagogik und Szenische Interpretation

1. Einleitung

Seit der »kognitiven Wende« und der Ablösung behavioristischer Lerntheorien hat sich eine ganze Reihe von neuen Erkenntnissen über das Lernen durchgesetzt. So sollen möglichst viele Sinnesorgane an den Lernvorgängen beteiligt sein, die Lehrperson soll Situationen entwickeln, die vielfältige Lernmöglichkeiten und vernetzende Lernerfahrungen eröffnen, eine spannungsfreie und effektive Lernatmosphäre, die Spaß macht und positive Erlebnisse beim Lernen ermöglicht, soll geschaffen werden (um nur einige Beispiele zu nennen). Kaspar H. Spinner verlangt in diesem Zusammenhang die Überwindung der Antinomie von Emotion und Kognition.¹

Allerdings ist auffällig, dass bei dem bunten Mix an kognitiven und emotiven Zugängen zu Themen und Texten, die Lehrbücher und methodische Handreichungen für den Deutschunterricht mittlerweile bieten (vgl. z. B. Haas 2007), darstellende Mittel deutlich unterrepräsentiert sind, ganz im Gegensatz zum Beispiel zu einschlägi-

KARL EIGENBAUER ist Lehrer für Englisch, Geschichte und Darstellendes Spiel am Wiener Musikgymnasium; Lektor an der Fachhochschule Wien (FHW) im Studiengang Personal- und Wissensmanagement; Lektor für Dramapädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien Strebersdorf; seit vielen Jahren Referent in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung sowie im privaten Sektor im Bereich Darstellendes Spiel und Dramapädagogik im In- und Ausland; langjährige Unterrichtserfahrung in diesem Bereich. E-Mail: karl.eigenbauer@aon.at

1 Vgl. zu all diesen Fragestellungen Spinner 2008, S. 131–148.

gen angelsächsischen Publikationen, wo »Drama« bis zur »Key Stage 4« (was ungefähr dem Alter 14 bis 16 entspricht) integrierter Bestandteil des (muttersprachlichen) Englischunterrichts ist und die vielfältigen Methoden des »Educational Drama«, zumindest idealtypisch, immer wieder zum Einsatz kommen (vgl. z. B. Winston 2004).

Dabei sind es gerade die Angebote und Lehrmethoden der »Dramapädagogik«, ein Begriff, der sich seit Manfred Schewes Dissertation (1993) als deutsche Bezeichnung für das britische »Drama in Education« eingebürgert hat, und des von Ingo Scheller in den 1980er Jahren entwickelten »Szenischen Spiels« (Scheller 1998), die wie geschaffen scheinen, vielen der oben erwähnten Forderungen für den Unterricht Rechnung zu tragen. Natürlich bedeutet zu »lernen« statt zu »pauken«, zu »begeistern« statt zu »büffeln«, für die Lehrpersonen eine Umgestaltung der Rolle, weg von der Tafelzentriertheit hin zu Lerncoaches und ModeratorInnen und im dramapädagogischen und szenischen Unterricht auch hin zu MitspielerInnen, ZuschauerInnen und vor allem zu SpielleiterInnen der Unterrichtsstunde, da es sich, besonders in der Dramapädagogik, um Unterrichtssituationen handelt, in der Angebote der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden und die Richtung des »Dramas« oft gemeinsam festgelegt wird.

Im Folgenden soll darzulegen versucht werden, was Dramapädagogik genau umfasst, auch um einer gewissen Begriffsunschärfe zu begegnen, da häufig alle Arten darstellender Tätigkeit im Unterricht – also auch das Nachspielen von Szenen – mit diesem Begriff bezeichnet werden.

2. Pädagogisch orientierte Formen angewandten Theaters

2.1 Dramapädagogik

2.1.1 Geschichte und Begriffe

In Großbritannien haben die darstellenden Künste als Schulfach eine lange Tradition. Vor allem nach 1945 wurde – neben der traditionellen, mehr in Richtung Aufführung eines Theaterstücks ausgerichteten, Vermittlung von »acting and speech skills« im Fach »Speech and Drama« – »Drama« auch als Lehr- und Lernform eingesetzt. Wegbereiter waren Peter Slade mit seinem entwicklungspsychologischen Ansatz und dem Begriff des »freien Spiels« (1954) und Brian Way (1968) mit dem Begriff des »Creative Drama«, in welchem es in erster Linie um die Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten ging.² Daraus entwickelten die beiden wohl einflussreichsten Proponenten des »Educational Drama«, Dorothy Heathcote und Gavin Bolton, seit Ende der sechziger Jahre komplexe Lernimprovisationen mit einem, vor allem von Jonathan Neelands (vgl. Neelands 1992, Neelands/Goode 2000) erweiterten, rei-

2 Vgl. dazu vor allem Schewe 1993, Kapitel III.

chen Repertoire an Methoden und Techniken, die zwar den verschiedensten Bereichen entstammen (neben Theater auch Pädagogik, Psychologie, Therapie, kreatives Schreiben etc.), sich aber bewusst an der dramatischen Kunst orientieren.

Cecily O'Neill, Brad Haseman und John O'Toole prägten für diese Art von Unterricht (ungefähr zeitgleich zu Beginn der 1990er Jahre) den Begriff »Process Drama« (vgl. O'Neill 1995, S. xivf.), worunter eine Lehr- und Lernmethode verstanden wird, die versucht, in einer fiktiven, imaginären Umgebung durch Übernahme fremder Identitäten und verschiedenster Perspektiven in vielstufigen Improvisationen, komplexe Themen zu erforschen, Lösungsstrategien zu entwickeln oder sich auch in Texte und Charaktere einzufühlen. Dabei fasziniert, wie oben bereits angedeutet, die offene Gestaltung dramapädagogischer Unterrichtssequenzen – es ist stets ein Moment der Unvorhersagbarkeit vorhanden –, die auch der Lehrperson Flexibilität abverlangt und folglich eine Verabschiedung von Bloom'schen Lehrzieltaxonomien und einer bis ins kleinste Detail geplanten Unterrichtsstunde bedeutet.

Diese »gestalteten szenischen Improvisationen« (Schewe 1993, S. 81 ff.) nutzen die in der Kunstform Theater enthaltenen kreativen, kognitiven, emotionellen, sozialen, ästhetischen und (senso)motorischen Möglichkeiten für primär pädagogische Zwecke, d. h. also Kognition (in der Form von Fachinhalten) und Affekt bzw. Emotion gehen eine Verbindung ein. Es sind tatsächlich ganzheitliche Lernerfahrungen für alle Beteiligten, ein, die körperliche Bewegung im Klassenraum mit einschließendes, Lernen mit »Kopf, Herz, Hand und Fuß«³, bei dem nicht unbedingt die Qualität der Darstellung im Zentrum steht, sondern der Inhalt: In erster Linie ist nicht wichtig, wie man spielt, sondern was.

2.1.2 Abgrenzung zur Theaterpädagogik

Dies heißt aber nicht, dass die Dramapädagogik nicht zu den Theaterformen zu zählen wäre, denn natürlich werden, wie bereits erwähnt, theatrale Mittel eingesetzt, die auch zur Entwicklung und Präsentation einer Theateraufführung verwendet werden können. Im deutschen Sprachraum hat sich eine vielleicht etwas künstliche Polarisierung zwischen Drama- und Theaterpädagogik eingebürgert, ausgehend von einer mittlerweile obsoleten Dichotomisierung zwischen »Drama« und »Theatre« in Großbritannien. Die führenden Vertreterinnen und Vertreter des Fachs sind sich inzwischen einig, dass »Drama«, gleichgültig, ob als eigenständiges Fach oder im fächerübergreifenden Einsatz, zu den Kunstformen zählt.⁴ Es würde hier zu weit führen, die doch sehr auf die Situation in den angelsächsischen Ländern fokussierte universitäre Diskussion – sie ähnelt der »Prozess versus Produkt«-Debatte in Bezug auf Schul- und Jugendtheater im deutschen Sprachraum – wiederzugeben. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Ansätzen jedenfalls die Verwendung von For-

3 Schewe 1993, S. 146 in Abwandlung des Pestalozzi'schen Diktums.

4 Gavin Bolton in einem Vortrag in Wien im März 2001.

men des Theater- und Schauspieltrainings, etwa des Einsteigens in fremde Rollen oder auch der szenischen Logik und Dramaturgie:

Like theatre, the primary purpose of process drama is to establish an imagined world, a dramatic »elsewhere« created by the participants as they discover, articulate, and sustain fictional roles and situations. As it unfolds, the process will contain powerful elements of composition and contemplation, but improvised encounters will remain at the heart of the event as the source of much of its dramatic power. (O'Neill 1995, S. xiii–xx).

Dramapädagogisches Arbeiten schafft also auch ein Verständnis für eine Semiotik des Theaters und für dramatische Ausdrucksformen, wie Spannung, Raumgefühl, Fokus, Gestik, Körperhaltung oder Proxemik. Allerdings steht die Bühnenästhetik nicht unbedingt im Mittelpunkt. In mehr produktorientierten Ansätzen – oft gleichgesetzt mit Theaterpädagogik – werden Spiele, Übungen oder Methoden eher im Hinblick auf ihre künstlerische Aussagefähigkeit oder Verwendbarkeit eingesetzt: »Es geht vorrangig darum, die Ausdrucksmöglichkeiten und -fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen durch das Medium Theater zu schulen und zu ästhetisieren.« (Kempe/Winkelmann 1998, S. 18) Am Ende des Prozesses wird zumeist ein (ästhetisches) Produkt präsentiert, das heißt, es handelt sich um aufführungsorientierte, im Idealfall prozesshafte Produktionsarbeit für ein größeres Publikum in einem der Öffentlichkeit zugänglichen Aufführungsrahmen.

Im dramapädagogischen und szenischen Unterricht ist hingegen zumeist gar kein außenstehendes Publikum vorhanden, und die Ergebnisse bleiben in der Gruppe. Am Ende steht häufig kein Produkt, sondern – je nach Lehrziel – eine Erkenntnis oder ein Lerngewinn. Die Lernenden spielen für sich selbst. Dorothy Heathcote, eine der großen Vordenkerinnen von »Drama in Education«, hat diesen Unterschied auf folgenden Nenner gebracht:

The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theatre craft. (Wagner 1979, S. 147)

Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Klassenzimmer spielerisch von ihrer Alltagsrealität in eine dramatische und ästhetische Realität. Der theatrale Raum erweist sich hier als Schonraum des Probehandelns, die Situationen sind »als-ob«, können daher als Spiel im Gegensatz zu realen sozialen Situationen verstanden werden, was konsequenzvermindertes Handeln erlaubt und so einen Entwicklungsschritt ermöglicht (vgl. Kotte 1988), der sich zum Beispiel in der Fremdsprache in vermehrter Kommunikationsbereitschaft niederschlägt.

Andere Unterrichtsformen trachten danach, möglichst viel in die Lernenden hineinzu füllen. Dramapädagogik und Szenisches Spiel versuchen möglichst viel von dem, was schon in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler an Gefühlen und Vorwissen vorhanden ist, hervorzuholen und zu entwickeln. Je mehr sich der Unterricht also an dieser aktivierenden Lehrmethode orientiert, desto weiter wird sich das Unterrichtsgeschehen von der oftmals sowohl von Lehrenden als auch Lernenden (gerade auch im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht) als öde empfundenen Leh-

rerfrage-Schülerantwort-Situation, die wohl »primär Bewertungsbedürfnisse befriedigt« (Haas 2007, S. 13), entfernen, zumal Lehrende häufig Mitagierende sind und sich in der Gruppe bewegen, die ihrerseits in wechselnden Sozialformen (von Einzelarbeit bis zur Großgruppe) agiert. Durch die Technik des »Teacher in Role« (dt.«Lehrperson in Rolle») können die Lehrpersonen dem Geschehen neue Impulse geben oder sogar einen niedrigeren Status als ihre Schülerinnen und Schüler einnehmen.

2.2 Szenische Interpretation

Eine eigene Stellung innerhalb pädagogisch ausgerichteter Theaterformen nimmt im deutschen Sprachraum das so genannte »Szenische Spiel« bzw. die »Szenische Interpretation« ein. Ausgehend von Lesebedürfnissen und spezifischen Leseweisen von Kindern und Jugendlichen hat Ingo Scheller in den 1980er Jahren szenische Formen der Auseinandersetzung mit Texten entwickelt, wobei die »Interpretation des Textes durch die Handlungen der Schüler(innen) [erfolgt, K. E.], die sich dabei eigene Haltungen bewusst machen können.« (Scheller 1996, S. 22) Es geht bei Scheller sehr stark um Selbstreflexion und Einfühlung in historisch fremde Zeiten und literarische Figuren, bzw. um deren innere und äußere Haltungen, die durch die Übernahme von Rollen erarbeitet werden. Der Text wird dabei als »Partitur verstanden, als Spielmaterial für Inszenierungen im Kopf und im Klassenraum« (Scheller 2008, S. 1). Schellers Methodenset ähnelt durchaus dem von »Drama in Education«. Auch er bedient sich bei verschiedensten Theatertrainern und -theoretikern, von Stanislawski über Brecht bis Strasberg, vom »Theater der Unterdrückten« Augusto Boals über das »Psychodrama« Jacob Morenos bis eben zu den Techniken des »Drama in Education« (Scheller 1998, S. 14). Die Szenische Interpretation ist aber viel stärker und genauer auf den Text bezogen und dadurch in der Gestaltung des Unterrichts weniger offen als die Dramapädagogik. Neben der emotionalen, sinnlichen und imaginativen Texterfahrung sind kognitive (d. h. Literatur interpretierende) Lernprozesse immer mit eingeschlossen. Daher ist Schellers Zugang auch äußerst fruchtbringend als »While-« oder »Post-reading activity« einsetzbar. Hier ist im Übrigen der Ansatz des Schweizer Marcel Kunz anzuführen, dessen szenisches Verfahren, mit von Scheller etwas abweichenden Arbeitsvorschlägen, speziell für den Literaturunterricht in der Oberstufe (Sekundarstufe II) sehr brauchbar erscheint, zumal auch den institutionellen Gegebenheiten der, eigentlich für jede Art von Unterricht kontraproduktiven, schulischen 50-Minuten-Einheiten Rechnung getragen wird (vgl. Kunz 1997).

3. Anwendungen

3.1 Dramapädagogik im Sozialen Lernen, im fächerübergreifenden Unterricht und im Konflikttraining

Jegliche theatrale Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bedeutet für diese Lernen über sich selbst.

Sie lernen

- sich zu präsentieren, d. h. sich vor andere Menschen hinzustellen und ihre Sache zu verkaufen;
- sich einzubringen, d. h. sich in einer Gruppe dort zu positionieren, wo man am meisten für die Gruppe tun kann, indem man die eigenen Stärken einsetzt, aber auch die Stärken anderer erkennt und sie ebenso einsetzt;
- zu beobachten und zum richtigen Zeitpunkt das Richtige zu tun, d. h. also das richtige Timing;
- Angebote, die auf sie zukommen, anzunehmen und so zu gestalten, dass sie für sie und für alle Beteiligten ein Erfolg werden;
- schnell zu reagieren und sich zu konzentrieren;
- sich in eine Sache zu vertiefen und die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in anderen Kontexten erneut anzuwenden.

Sie erarbeiten also ein neues und vielfältiges Handlungsrepertoire, das sie im gegebenen Fall parat haben und einsetzen können.

Mit anderen Worten: Es sind die viel zitierten Schlüsselqualifikationen und das, was man gemeinhin als »Lebenskunst« bezeichnet, nämlich das Vermögen, das eigene Leben kunstvoll und individuell zu gestalten, die herangebildet werden.

Inhaltlich lassen sich meines Erachtens Dramapädagogik und Soziales Lernen in einem traditionell als persönlichkeitsbildend angesehenen Fach wie Deutsch gut verbinden, zumal durch dramapädagogische Methoden insbesondere soziale, moralische oder historische Themen, wie Liebe, Freundschaft, Außenseitertum, Mobbing, Migration, Krieg etc. (auch in Verbindung mit allen Arten von Texten und der Methodik des Szenischen Spiels), äußerst effektiv behandelt werden können, sowohl im Fach selbst als auch fächerübergreifend, wie ich aus vielfachen eigenen Unterrichtsprojekten meines Fachs Geschichte mit Deutsch zum Beispiel zum Thema griechische Mythologie, Nationalsozialismus oder Mediengesellschaft bestätigen kann.

Daneben können dramapädagogische Methoden im Konflikttraining präventiv unterstützend eingesetzt werden, wobei zu bedenken ist, dass es sich bei der Dramapädagogik um keine Therapieform handelt. Bei akuten Konflikten wird es also von der therapeutischen Ausbildung der Lehrperson abhängen, wie weit sie sich zutraut, diese Methoden zum Einsatz zu bringen. In einem akuten Fall von »Happy Slapping«⁵ in einer meiner Klassen kamen einige dramapädagogische Methoden (z. B. die Technik des »Leeren Stuhls«) selbstverständlich in Absprache mit betreuenden Therapeuten in der Klasse zum Einsatz.

⁵ Ein extremer Fall von körperlichem und psychischem Mobbing, der von den Tätern mitgefilmt wird.

3.2 Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht (u. a. DaF/DaZ)

Die Dramapädagogik erscheint auf Grund ihres erwähnten ganzheitlichen Ansatzes, der lerntheoretisch auf Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen und das neuropsychologische Prinzip der multiplen Vernetzung zurückgreift⁶, d. h. je mehr Sinnesleistungen mit einbezogen werden, desto wirksamer und nachhaltiger wird gelernt, geradezu prädestiniert für eine kommunikativ orientierte Fremdsprachendidaktik.

Spielerische Methoden – auch solche, die Theatertechniken verwenden – und (isolierte) Rollenspiele zur Erhöhung der Sprechbereitschaft oder zur Einübung von Strukturen haben in der Fremdsprachenvermittlung gewissermaßen Tradition. Während sie durch das Moment der Unvorhersagbarkeit durchaus die Kreativität und Fantasie anregen, Sprachhemmungen abbauen und insgesamt die Lerneffektivität steigern, besteht der Nachteil gegenüber dramapädagogisch aufgebauten Unterrichtssequenzen darin, dass sie eher kurze Einzelübungen ohne größeren Zusammenhang umfassen und außerdem meist reglementiert sind: Kao/O'Neill (1998, S. 6) sprechen von kontrollierten und geschlossenen Inszenierungsformen. Unter diesen Begriff fallen vor allem auch die stark gelenkten Formen des Nachspielens von Szenen, der isolierten Rollenspiele (oft als stereotyp und gekünstelt erlebt) und der Simulationen, in denen vorgegebene Sprachmuster eingeübt werden. Je »offener« (Kao/O'Neill 1998, S. 12 ff.) bzw. »ungelenkter« (Even 2003, S. 59 f.) die Inszenierungsformen sind, oder mit anderen Worten, je näher sich der Unterricht an der Methodik und am Aufbau des »Process Drama« orientiert, desto authentischer, ungehemmter und flüssiger wird die fremdsprachliche Kommunikation werden.

Neuere Forschungen weisen darauf hin, dass die besten Resultate in der Sprachproduktion registriert werden, wenn die Lernenden mit »Sprachnotsituationen« (Tselikas 1999, S. 39 ff.)⁷ konfrontiert werden, in denen sie situationsgemäß und unmittelbar sprechen müssen, wie eben im Alltag. Die insgesamt weitaus stärkere Rollenidentifikation, die den Schülerinnen und Schülern Angst vor Fehlern nimmt, da sie sich im Spiel in der theatralischen »Als-ob-Situation« nicht über die eigene Person definieren müssen, schafft direkte, persönliche Sprechanlässe, die eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenz insgesamt zur Folge haben. Durch Einbeziehung des Körpers ist auch die nonverbale Kommunikation mit eingeschlossen. Zudem ist dieses Unterrichtskonzept gezielt und äußerst fruchtbringend in den Themenbereichen Landes- und Kulturkunde, Literatur oder bei aktuellen Sachthemen einsetzbar. Selbst für den in der Regel als sperrig empfundenen Gram-

⁶ Vgl. dazu vor allem Even 2003, S. 53 und 151 f. und Schewe 1993, S. 7.

⁷ Tselikas vertritt einen etwas anderen, von Sue Jennings Dramatherapie (vgl. Jennings 1986) beeinflussten Ansatz dramapädagogischen Unterrichts.

matikunterricht haben Manfred Schewe und vor allem Susanne Even eindrucksvolle Beispiele für dramapädagogisch orientierte Lernkonzepte geliefert (vgl. Schewe 1993 und Even 2003), die versuchen, die blinden Flecken zwischen Grammatikwissen und kommunikativer Anwendung auszufüllen.

Obwohl die Methodik des »Drama in Education« im deutschen Sprachraum zuerst im Bereich Deutsch als Fremdsprache rezipiert wurde (vgl. Schewe 1993, Tselikas 1999, Even 2003) und ich zu zeigen versucht habe, dass viele Argumente für ihre stärkere Implementierung im Unterricht sprechen würden, ist die große Breitenwirkung bis jetzt ausgeblieben. In den gängigen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht blieben die Inszenierungsformen und -techniken der Dramapädagogik so gut wie unberücksichtigt. Das Bedürfnis danach scheint vorhanden zu sein, allerdings mangelt es an Fachleuten. Ein von 2004 bis 2006 u. a. von mir organisierter österreichweiter Kompetenzlehrgang für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten zum Thema »Drama in Foreign Language Teaching« fand großen Anklang⁸ und soll – wahrscheinlich ab 2010 – eine Fortsetzung finden, diesmal für alle Sprachen, also auch für Deutsch.

Ich selbst setze dramapädagogische Methoden seit Jahren⁹ in meinem Englischunterricht quasi als didaktisches Programm für alle Arten von Themen, für interkulturelles Lernen und landeskundliche Inhalte, für jegliche Form von Literaturunterricht und auch für die Vermittlung von Grammatik ein. Da sie sehr viel aktivierender als so manche andere Unterrichtsverfahren sind, bringen sie sogar notorische Schweiger dazu, aus sich herauszugehen (z. B. auf dem »Heißen Stuhl«¹⁰, auf dem eine Schülerin oder ein Schüler in Rolle vom Rest der Klasse, der sich in oder außerhalb der Rolle befindet, befragt wird). Zu einem Großteil führe ich die überdurchschnittlich guten Ergebnisse in den von mir nach diesem Prinzip unterrichteten Klassen sowohl im Bereich der mündlichen als auch der schriftlichen Kompetenz im Rahmen der Reifeprüfung auf diese Unterrichtsform zurück.¹¹

8 Die von Egon Turecek und mir erstellte Dokumentation dieses Lehrgangs mit einer Zusammenfassung sämtlicher Workshops und vielen unterrichtspraktischen Beiträgen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist online unter http://fortbildung.phvienna.at/fortb_pe3/FileDownloads/Dramalehrgang%20Dokumentation.pdf abrufbar. Dort findet sich auch eine umfangreiche Bibliographie. Ein Folgeband ist im Entstehen.

9 Ich beschäftige mich seit über 20 Jahren mit Darstellendem Spiel – speziell auch mit »Drama« – und habe mich sowohl in Großbritannien als auch auf einer Reihe internationaler Kongresse fortgebildet.

10 Eine dramapädagogische Technik mit einer Reihe von Varianten. Siehe Anmerkung 14.

11 Diese Vermutung wird durch eine erste quantitative kleine Studie gestützt, die an Hand des Erlernens von Lateinvokabular den Zusammenhang zwischen Merkfähigkeit und dramapädagogischen Verfahren herausstreicht (vgl. Grimbs 2006, S. 11f.).

3.3 Dramapädagogik und Szenisches Interpretieren im Literaturunterricht und in der Leseerziehung (Literacy)

Der Einsatz der Inszenierungstechniken und Verfahren des »Drama in Education« und des »Szenischen Interpretierens« in der Leseerziehung erfolgt vor allem auf der Ebene des Leseverständnisses und der Lese-Reflexion, da Kompetenzen wie Kreativität und Imaginationsfähigkeit, aber auch sinnerfassendes, inferenzielles Lesen trainiert werden (etwa durch »Standbilder« oder durch Methoden der Charakterisierung von Figuren, wie »Character Pot« oder »Role on the Wall«¹², oder auch durch reflektorische Methoden, wie »Aufstellungen«, zum Beispiel nach der moralischen Qualität der Protagonisten eines Textes – von gut nach böse – oder nach deren dramatischer Funktion im Text). Die Schülerinnen und Schüler werden zu kritischem und schlussfolgerndem Denken und zur Entwicklung eigener Vorstellungen ange-regt. Sie können Anknüpfungspunkte für persönliche Haltungen finden und diese in den gemeinsamen Interpretationsprozess mit einfließen lassen. Vor allem erfolgt aber ein ganzheitlicher, erfahrungsbezogener, sinnlicher Zugang zu ästhetischer Literatur, der es außerdem den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich vor einem Schreibvorgang kinästhetisch, visuell und verbal auszudrücken. Dramapädagogische und szenische Methoden wirken in der Regel äußerst motivierend. Sie sind für alle Schulstufen und Textsorten geeignet und können in allen Phasen des Lesens eingesetzt werden (»Pre-, While- und Post-Reading«).

4. Dramapädagogischer und Szenischer Unterrichtsaufbau

4.1 Voraussetzungen

Dramapädagogisches und Szenisches Spiel brauchen Verbindlichkeit und Regeln. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und mit der Klasse eine Art Vertrag zu schließen, worin sich die Schülerinnen und Schüler verpflichten, sich ernsthaft auf die Methode einzulassen. Während des Spielverlaufs kann die Lehrperson das Geschehen einerseits durch die Technik der »Lehrperson in Rolle« steuern oder auch als Mitwirkende durch gezielte Fragen intervenieren, sollten zum Beispiel einzelne Fragen von Teilnehmerinnen oder Teilnehmern zu sehr vom Text oder Thema wegführen.

Natürlich muss sich die Lehrperson – wie bei jeder Unterrichtseinheit – über Ziele und Lehrinhalte im Klaren sein und auch darüber, weshalb sie dramapädagogische oder szenische Methoden einsetzt. Ein bloßes »Jetzt spielt mal schön« wird zu höchst unbefriedigenden Ergebnissen führen.

¹² Siehe Anmerkung 14.

4.2 Dramapädagogischer Unterricht

Idealerweise beginnt eine dramapädagogische Unterrichtseinheit mit einer Aufwärmübung, die bereits in spielerischer Form das Thema antizipiert und die Teilnehmenden für die folgende Handlung sensibilisiert. Dies können auch bekannte Kinderspiele sein, wie etwa »Donnerwetter, Blitz« (manchmal auch »Ochs am Berg« genannt), das ich zum Beispiel für eine Einheit, in der es um das Thema Diebstahl ging, verwendet habe. In dem Spiel versuchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer wieder, einen Gegenstand auf einem Stuhl zu entwenden, während die Person an der Wand sich blitzschnell umdrehte und alle, die nicht erstarrt standen, wieder zurückschickte in ihre Ausgangsposition. Daraus wurde sehr rasch eine szenische Improvisation, die ich als »Lehrperson in Rolle« initiierte.

Der nächste Schritt ist der Einstieg in die gedachte Situation, der so genannte »Pre-text« (O'Neill 1995, S. xiv f.), eine Art Startrampe für die zu entwickelnde Geschichte, die bereits die Situation, den Ort, die Atmosphäre etablieren soll. Diese »Pretexte« können zum Beispiel alle Arten von Texten, Bildern, Objekten und Artefakten, Video- oder Audiomaterial, aber auch die Methode der »Lehrperson in Rolle« sein. Erst hierauf folgt das eigentliche »Drama« mit Rollenidentifikation, Blickpunktwechsel etc. und einer vorher getroffenen Auswahl an Techniken (bis hin zu Schreibaufträgen), wobei Verzweigungen und Entwicklungen eingeplant werden sollten.

Nachbereitung und Reflexion über den Spielverlauf sind ebenfalls wesentliche Kriterien bei der Planung eines »Dramas« und sollten auch immer wieder zwischendurch erfolgen. Dies kann ebenso vermittels der Methode »Marking the Moment« geschehen, bei der sich die Spielerinnen und Spieler an den Platz begeben, der für sie während der dramapädagogischen Unterrichtssequenz den Platz der größten Intensität darstellte, und dort über die Signifikanz dieses Ortes für den Verlauf des Unterrichts reflektieren. Am Ende einer dramapädagogischen Einheit ist oft auch die Distanzierung von einer Rolle durch die Teilnehmenden wichtig (z. B. durch körperlichen »Ausstieg« wie »Abschütteln«), vor allem dann, wenn das vorangegangene Erleben die Schülerinnen und Schüler emotional berührte.

4.3 Szenische Interpretation

Der Verlauf der Szenischen Interpretation unterscheidet sich in einigen Punkten von jenem der Dramapädagogik. Nach ersten spontanen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf einen gelesenen Text oder Textabschnitt (z. B. visualisiert durch »Standbilder«) erfolgt – oft durch eine »Fantasiereise« – eine Einfühlung in Lebenszusammenhänge, Räume, Situationen etc. Dann wird der Text erarbeitet, wobei es vor allem um die Einfühlung in Rollen geht (über Methoden wie »Rolleninterviews«, »Einfühlungs- und Erlebnisgespräche«, »Standbilder«, »Stimmenskulpturen« usw.). Die Reflexionsphase zum Schluss vollzieht sich häufig ebenfalls über szenische Methoden (vgl. Scheller 2004, S. 74 f.).

5. Dramapädagogische Techniken und Methoden

5.1 Klassifizierung

Dramapädagogische und szenische Techniken können sowohl unabhängig voneinander, als auch als Basis für ganze Projekte verwendet werden. Einige von ihnen sind »kontextbildend«, d. h. sie bauen entweder eine fiktive Situation auf oder geben Informationen zum dramatischen Kontext (dazu zählen etwa »Geführte Rundgänge« oder bestimmte kollektive Methoden der Charakterisierung, wie zum Beispiel die Technik des »Lebenskreises«), andere sind »narrativ«, d. h. sie treiben eine Handlung voran (wie zum Beispiel das von Dorothy Heathcote entwickelte Verfahren des »Mantle of the Expert«, d. h. dass die Schülerinnen und Schüler die Rolle von Experten annehmen, oder auch die Strategie der »Lehrperson in Rolle«), andere sind wieder mehr »poetisch«, d. h. sie verstärken den symbolischen Gehalt einer dramatischen Situation (hiezuh zählen zum Beispiel »Rituale« oder »Genrewechsel«), wieder andere sind »reflektiv«, d. h. sie beschäftigen sich mit dem Innenleben von Figuren oder mit einer Reflexion der dramatischen Situation (wozu etwa »Gedanken abfragen« oder alle Arten von »Aufstellungen« zählen).¹³

Eine umfassende systematische Beschreibung dramapädagogischer Techniken in ihren vielfachen Varianten ist im Hinblick auf den begrenzten Rahmen dieser Arbeit illusorisch. Sammlungen einschlägiger Methoden finden sich zum Beispiel bei Neelands, Kempe, Owens, Baldwin, um nur einige herausragende gegenwärtige angelsächsische Dramaexperten zu nennen. Ich selbst habe im Laufe der Jahre eine große Zahl von dramapädagogischen und anderen handlungsorientierten Methoden, die über das Internet abrufbar sind, in vielen Varianten gesammelt und teilweise adaptiert.¹⁴ Exemplarisch werden im Folgenden einige wenige Techniken genauer beschrieben.

5.2 Standbild (Statue, Skulptur, Freeze Frame)

Eine zentrale Methode, sowohl in der Dramapädagogik als auch im Szenischen Spiel, ist die Technik der »Menschenstandbilder« oder »Statuen«, dargestellt von einer Einzelperson oder als Gruppenprodukt. Darunter versteht man ein unbewegtes, eingefrorenes Bild, wie auf einer Fotografie, das zum Beispiel eine bestimmte Szene oder Passage nachstellt. Zu »Standbildern« gibt es viele Varianten: zum Beispiel die von einem Mitspieler oder einer Mitspielerin gestaltete »Skulptur«, oder der so genannte »Freeze Frame« – ein Innehalten und Einfrieren während einer Improvisation.

¹³ Klassifikation nach Jonathan Neelands. Vgl. Neelands/Goode 2000.

¹⁴ Z. B. <http://www.heldintiro.at/files/dramatechniken.pdf> (auf Deutsch). Hier sind auch alle im Text angeführten Methoden und Techniken genau beschrieben. http://fortbildung.phvienna.at/fortb_pe3/FileDownloads/Dramalehrgang%20Dokumentation.pdf (auf Englisch).

»Standbilder« werden eingesetzt, um Beziehungen zwischen literarischen Figuren zu verdeutlichen, oder auch – etwa in Form der »Perspektivischen Statuen« – um eine Situation aus der Sicht bestimmter Figuren darzustellen (zum Beispiel die Familiensituation in *Nora*), was interessante Aufschlüsse geben kann, um Konfliktsituationen darzustellen, um Themen (wie z. B. Unterdrückung oder Isolation) zu reflektieren oder auch um Leerstellen in einem Text zu deuten, vor allem dann, wenn klassische Mittel der Interpretation Fragen offen lassen. Durch die körperbetonte Auseinandersetzung wird Diskussionsstoff geliefert, bzw. ein gesteigertes Interesse an einem (literarischen) Text geweckt. Da in der unterrichtspraktischen Anwendung »Standbilder« häufig in Gruppenarbeit von der ganzen Klasse erarbeitet werden, führen sie in der Regel zu intensiven Reflexions- und Diskussionsphasen und sind Auslöser für eine vertiefende Analyse. Ganze Szenen können auf diese Weise visualisiert – gerade bei lyrischen Texten eine Möglichkeit zur Deutung der Bildersprache – oder auch ein Text oder einzelne Sequenzen als »Aufführungskarussell« zusammengefasst werden. Dabei wird ein Text in einzelne Szenen zerlegt und auf verschiedene Gruppen aufgeteilt, die dazu »Standbilder« erarbeiten. Diese werden dann in chronologischer Reihenfolge ohne Unterbrechung vorgespielt, wobei sie als »Belebte Standbilder« in kurze, die Szenen auf den Punkt bringende, szenische verbale Improvisationen übergehen können, indem jede Szene aus einer eingefrorenen Position begonnen wird und mit einer eingefrorenen Position endet.

5.3 Zwei weitere Beispiele: Stimmenskulptur und Alter Ego

Die folgenden beiden Methoden der Charakterisierung des Innenlebens von Figuren sind, wie ich in meinen Fortbildungsseminaren immer wieder feststelle, nicht so bekannt, werden aber zumeist von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als eindrucksvoll empfunden, daher möchte ich sie kurz vorstellen.

Die Methode der »Stimmenskulptur« – von Ingo Scheller entwickelt und häufig eingesetzt – dient dazu, ambivalente Gedanken und Gefühle einer Figur in bestimmten Momenten einer Szene darzustellen und zu ordnen. Nach und nach treten Spielerinnen und Spieler hinter einen von einem Schüler oder einer Schülerin dargestellten Protagonisten und sprechen einen seiner Gedanken in Ich-Form aus. Danach dirigiert die Lehrperson die Stimmen wie einen Chor und kann dabei durch Wiederholungen etc. Akzente setzen. Nach einiger Zeit wird gestoppt und die Stimmen werden nach den Vorstellungen des Protagonisten umarrangiert, wobei Gedanken entfernt, andere wieder dazu genommen werden können. Dann wird die »Stimmenskulptur« erneut vom Spielleiter oder der Spielleiterin abgerufen. Diese Technik wird vor allem in Schlüsselszenen angewandt (z. B. Macbeths Gedanken vor dem Mord an Duncan).

Bei der Technik des »Alter Ego« steht ein Spieler oder eine Spielerin hinter oder neben einer von der Gruppe (z. B. auf dem »Heißen Stuhl«) interviewten Figur aus dem Drama, dargestellt entweder von der »Lehrperson in Rolle« oder einem Schüler oder einer Schülerin, und relativiert deren Aussagen verbal und/oder körpersprachlich, indem sie deren verborgene Gedanken bzw. Gefühle ausdrückt. Der Fokus die-

ser Technik liegt also auf dem Ausdruck des Gefühls der Figur und unterstützt das Verstehen, wie sich eine Person in einer vorgegebenen Situation fühlt und möglicherweise im Gegensatz zu ihren Gefühlen in dieser handelt. Der mögliche Unterschied zwischen privater Meinung – dem »Subtext« – und nach außen hin getätigten Aussagen wird aufgezeigt. Auf diese Weise können z. B. auch verschiedene Charakterzüge einer Figur beleuchtet werden, indem zwei Schülerinnen oder Schüler es übernehmen, jeweils eine Eigenschaft darzustellen (etwa die »sanfte« und die »rebellierende« Julia). Dies könnte noch durch die Dimension erweitert werden, dass gleichzeitig eine andere Person (z. B. Julius Vater auf dem »Heißen Stuhl«) über diese Figur spricht und die beiden »Alter Egos« jeweils mit Kommentaren oder körper-sprachlich reagieren.

6. Resümee

Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, Dramapädagogik und Szenisches Interpretieren könnten alle übrigen Methoden und Unterrichtsformen ersetzen. Sie stellen zwei Lernangebote neben vielen anderen dar. Mein Anliegen ist es, sie bekannter zu machen und darauf hinzuweisen, dass sie nicht entwicklungs- und altersgebunden, sondern für alle Schulstufen und, meiner Erfahrung nach, selbst für den universitären Bereich und für die Erwachsenenbildung geeignet sind. Sie sind eben keine Spielereien, sondern ernsthafte Auseinandersetzungen mit Themen und Texten. Allerdings bedarf es dazu auch einer Methodenkompetenz der Lehrenden, die nur über eigene Spielerfahrung gewonnen werden kann. Da Österreich sowohl im Schultheaterbereich als auch im Bereich der theater- und dramapädagogischen Ausbildung ein weißer Fleck auf der internationalen Landkarte ist¹⁵, fehlen darstellende Mittel – vornehmlich jene des Szenischen Spiels und der Dramapädagogik – im Methodenrepertoire vieler Kolleginnen und Kollegen, wie ich immer wieder in meinen Fortbildungsseminaren feststelle. Dass sie von der Kollegenschaft gewünscht und angenommen werden, zeigen mir die diesbezüglichen Feedbacks. Es ist jedoch zu befürchten, dass angesichts eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, in dem hauptsächlich kognitive Aspekte und standardisierte Unterrichtsziele im Zentrum (z. B. des Fremdspracherwerbs) stehen, theatrale Unterrichtsformen noch mehr marginalisiert werden. Der deutsche Pädagoge Hartmut von Hentig hat in seinem großen Essay »Bildung« das Theater als Bildungschance charakterisiert:

Ja ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben, ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht. (Hentig 1996, S. 119)

¹⁵ In vielen anderen Ländern ist Theater Abitur- und 3. Kunstfach. In Großbritannien ist »Drama« eine universitäre Teildisziplin der Erziehungswissenschaften.

Bildung muss als Lebens- und Daseinskompetenz angesehen werden und darf sich daher nicht auf abfragbares Wissen beschränken, sondern sollte ganz besonders die Kinder und Jugendlichen auf eine sich ständig verändernde Welt vorbereiten. Dazu können Dramapädagogik, Szenisches Spiel bzw. Szenisches Interpretieren und jegliche Form schulischer Theaterarbeit unverzichtbare Beiträge leisten.

Literatur

- BALDWIN, PATRICE (2004): *With Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press.
- EVEN, SUSANNE (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- GRIMBS, ROBERT (2006): Erste wissenschaftliche Evaluation einer (einfachen) Form des Szenischen Lernens. In: *Spiel und Theater*, Nr. 177, S. 11f.
- HAAS, GERHARD (2007): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 7. Aufl. (1. Aufl. 1997).
- HENTIG, HARTMUT VON (1996): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- JENNINGS, SUE (1986): *Creative Drama in Groupwork*. Bicester: Oxon.
- KAO, SHIN-MEI; O'NEILL, CECILY (1998): *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford, CT: Ablesh Publishing.
- KEMPE, ANDY; WINKELMANN, ULRIKE (1998): *Das Klassenzimmer als Bühne*. Donauwörth: Auer.
- KOTTE, ANDREAS (1988): »Die Welt ist kein Theater« – zur Spezifik des Festes und des theatralen Handelns. In: *Weimarer Beiträge*, Nr. 34, S. 781–795.
- KUNZ, MARCEL (1997): *Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- NEELANDS, JONOTHAN (1992): *Learning Through Imagined Experience*. Abingdon: Hodder & Stoughton.
- NEELANDS, JONOTHAN; GOODE, TONY (2000): *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition (first published 1990).
- O'NEILL, CECILY (1995): *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- OWENS, ALLAN; BARBER, KEITH (1997): *Dramaworks. Planning, Creating, Developing Drama Pretexts*. Carlisle: Caryl Press.
- SHELLER, INGO (1996): Szenische Interpretation. In: *Praxis Deutsch* Nr. 136, S. 22–32.
- DERS. (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DERS. (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- DERS. (2008): *Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Spinner, Kaspar H. (2008): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 3. Aufl. (1. Aufl. 2001).
- TSELIKAS, ELEKTRA I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- WAGNER, BETTY JANE (1976): *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, DC: National Education Association (dt.: *Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote*. Essen: Die Blaue Eule 1998).
- WINSTON, JOE (2004): *Drama and English at the Heart of the Curriculum*. London: David Fulton Publishers.

Irmgard Bibermann

Heldinnen und Helden wie wir

Dramapädagogische Unterrichtseinheiten

In diesem Beitrag wird ein dramapädagogisches Lernarrangement vorgestellt, in dem es darum geht, sich dem Begriff »Held« mit verschiedensten kreativen Methoden zu nähern, ihn dabei zu hinterfragen und schließlich zu einer persönlichen Begriffsdefinition zu gelangen.

Methodische Überlegungen

»Drama in Education« bietet den Lernenden die Gelegenheit, Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck zu bringen, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen und sich mit den Ausdrucksformen der Mitspielenden auseinanderzusetzen.

Unter »Drama in Education« versteht man ganzheitliche, kreative und ästhetische Lehr- und Lernmethoden, die Spielen und Darstellen im Unterricht mit einschließen. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Prozess und weniger auf vorzeigbaren Ergebnissen. Mittels dramapädagogischer Methoden werden Lehr- bzw. Lernprozesse theateralisiert. So können komplexe Themen mit allen Sinnen bearbeitet werden, wobei durch das Zusammenwirken von kognitiven und emotionalen Inhalten der Unterrichtsertrag erhöht und das selbständige Lernen unterstützt wird.

Mit Hilfe von dramapädagogischen Methoden werden Lernprozesse initiiert, die ästhetische und psychosoziale Erfahrungen ermöglichen. Dabei geht es um schöp-

IRMGARD BIBERMANN ist AHS-Lehrerin, Leiterin der ARGE Darstellendes Spiel an der PH-Tirol; Lehrbeauftragte für Methodik und Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Uni Innsbruck; Fachfrau für Theater als Lernform in Geschichte und Politischer Bildung; Entwicklung und Leitung von Theaterpädagogiklehrgängen, Mitarbeit an zeitgeschichtlichen Buch- und zahlreichen Schulforschungsprojekten. Mitinitiatorin und -organisatorin des Projektes »Held/-in Tirol« (www.heldintiro.at).
E-Mail: irmgard.bibermann@uibk.ac.at

ferisches Tun, um die Stärkung von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und um die Förderung differenzierter Wahrnehmung.

Bei allen Übungen ermuntere ich die Lernenden, die Haltung von Forscher/innen einzunehmen, die neugierig sind und bereit, sich überraschen zu lassen, um Neues, Fremdes, Ungewöhnliches zu entdecken. Als Forschungsinstrumente dienen ihnen dabei alle Sinne und auch der Körper. Es gilt daher während der Übungen wach und präsent zu sein, um genau wahrnehmen zu können, wie sie wirken, welche Reaktionen sie in einem hervorrufen, seien es Bilder, Gedanken, Gefühle, Bewegungs- oder Handlungsimpulse. Ich lade die Lernenden ein, die Übungen als eine spezielle Form von Recherchearbeit anzusehen, bei der die Wahrnehmung des eigenen Erlebens eine zentrale Rolle spielt. In der Reflexionsphase nach einzelnen Übungen bzw. Lerneinheiten bitte ich die Gruppenmitglieder immer, von ihren eigenen Erlebnissen auszugehen und diese als Bausteine für den Lern- bzw. Erkenntnisprozess ernst zu nehmen und zu nützen.

Die im folgenden Lernarrangement vorgestellten Methoden lassen sich auch einzeln verwenden, es muss nicht das ganze Programm durchgeführt werden. So können etwa die Übungen zum eigenen Namen für sich genommen auch zum Thema »Identität« in verschiedenen Fächern oder in einer Unterrichtseinheit zu »sozialem Lernen« eingesetzt werden. Die Übungen sind als »Instrumentarium« anzusehen, um sich mit dem Thema »Held/innen« auseinanderzusetzen. Die vorgestellten Methoden verstehen sich als Angebot, das je nach Rahmenbedingungen (Zeit, Klassensituation, Lerngruppe) flexibel eingesetzt und modifiziert werden kann.

1. Mein Name – Mein Programm

1.1 Einstimmung

Ziele:

- Sensibilisierung der Wahrnehmung für sich und andere
- Aktivierung und Sensibilisierung von verschiedenen Sinnen
- den eigenen Namen bewusst wahrnehmen: welche Geschichten sind damit verbunden, was verbinde ich selbst mit meinem Namen
- bewusst machen, welche Bedeutung Namen für die eigene Persönlichkeit, für die Identität haben

Namen mit dem Körper schreiben

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen stehen im Kreis. Sie stellen sich vor, dass an ihrer Nasenspitze ein Stift befestigt ist und zeichnen damit liegende Achten in die Luft, zunächst ganz kleine, die immer größer werden können. Dann stellen sich die Teilnehmer/innen vor, dass ein Pinsel an ihrem Kinn befestigt ist und sie malen damit ihren Namen in die Luft. Auch hier kann mit der Verkleinerung und Vergrößerung gespielt werden: zum Beispiel mit der Vorstellung, dass ich den Namen auf eine kleine Postkarte oder auf eine Plakatwand male. Abschließend können sich die Teilnehmer/innen einen weiteren Körperteil aussuchen, um ihren Namen zu schreiben

oder zu malen: mit der rechten oder linken Schulter, mit dem Brustbein, mit dem rechten oder linken Knie etc.

1.2 Einstieg ins Thema

Mein Name – meine Stärken

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen sitzen im Kreis und schreiben ihren Namen in Großbuchstaben von oben nach unten auf ein Kärtchen. Sie überlegen dann, für welche Eigenschaften, Stärken die einzelnen Buchstaben in ihrem Namen stehen und wählen einen Buchstaben aus, den sie graphisch hervorheben und gestalten und zu dem sie die entsprechende Eigenschaft dazu schreiben. Dann präsentieren sie das Ergebnis ihrer Arbeit im Kreis und erklären mit einem Satz, einem konkreten Beispiel, was dieser Begriff mit ihnen zu tun hat; zum Beispiel: »das A in meinem Namen steht für Aktivsein« .

Namensmassage

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen suchen sich einen Platz im Raum, der für sie angenehm ist, an dem sie sich wohl fühlen. Sie machen es sich dort bequem und schließen die Augen. Dann stellen sie sich vor ihrem geistigen Auge eine Wand in ihrer Lieblingsfarbe vor und schreiben darauf seinen/ihren Namen. Daraufhin beginnen sie den Namen laut zu buchstabieren, ihn dann laut zu lesen, ihn vorwärts und rückwärts zu lesen, mit unterschiedlichen Betonungen, ihn zu flüstern, zu rufen, ihn mit verschiedenen Emotionen, schnell, langsam auszusprechen, mit den einzelnen Silben spielen, sich selbst zu rufen und sich dabei erinnern, wie einzelne Menschen im Alltag den eigenen Namen in verschiedenen Momenten aussprechen. So wird der Name also auf verschiedenste Weise »durchgeknetet«. Abschließend gestalten die Teilnehmer/innen mit den Silben ihres Namens eine kleine rhythmische Sequenz.

Rhythmischer Namensteppich

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen sitzen noch mit geschlossenen Augen an ihrem »Wohlfühlplatz«. Auf einen Klatschimpuls der Leitung werden alle still. In die Stille hinein präsentiert der erste Teilnehmer/die erste Teilnehmerin seinen/ihren Namensrhythmus. Nacheinander machen das alle, weben so mit ihren Stimmen einen Namensteppich der Gruppe. Wenn jede/r ihr/sein Solo gesetzt hat, beginnen alle nochmals mit ihrer Rhythmussequenz: Mehrere können nun gleichzeitig eingebracht werden, die Sequenzen können mehrmals wiederholt werden, sodass eine vielstimmige Namensrhythmus-Improvisation entsteht. Die Gruppe bestimmt selbst ein für sie stimmiges Ende.

Namensgeschichten

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen gehen zu zweit zusammen und erzählen einander Geschichten zu ihrem Namen: Wie sie zu ihrem Namen gekommen sind, wer ihn ausgesucht hat, wie er ihnen gefällt, was er bedeutet. A hört B aufmerksam zu und umgekehrt. Danach werden im Plenum die Namensgeschichten präsentiert,

wobei die Zuhörer/innen die ihnen erzählten Namensgeschichten wiedergeben und nicht die eigenen Geschichten erzählt werden. Zum Beispiel: Mir wurde eine Namensgeschichte von Ursula erzählt. Sie wollte im Kindergarten lieber Jenny heißen. Seit sie weiß, was ihr Name bedeutet, nämlich kleine Bärin, ist sie ganz zufrieden mit ihrem Namen usw.

Geschichtenbörse

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen gehen durch den Raum. Beim Klatschimpuls der Leitung bleiben sie stehen und bilden Paare. Sie erzählen einander Geschichten zu ihrem Namen. Bei einem weiteren Klatschimpuls der Leitung trennen sich die Paare und gehen wieder durch den Raum. Beim neuerlichen Klatschimpuls bleiben sie wieder stehen, bilden neue Paare und erzählen die Geschichte, die sie bei der ersten Begegnung gehört haben. Mehrmalige Wiederholungen. Es wird jeweils die zuletzt gehörte Geschichte weitererzählt. Wichtig ist es, immer neue Paare zu bilden. Abschließend werden einzelne Geschichten im Plenum veröffentlicht.

1.3 Reflexion

Beschreibung: Im Anschluss an die Namensübungen werden die Erfahrungen und Erlebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder gesammelt. Zunächst überlegt jede/r für sich, was sie/er während der jeweiligen Übungen erlebt hat, welche Gedanken, Bilder, Fragen dabei aufgetaucht sind und welche Schlüsse daraus gezogen werden können. Sie gehen auch der Frage nach, was der Name mit der eigenen Persönlichkeit zu tun hat. Die Ergebnisse der Einzelarbeit werden in eine Kleingruppe eingebracht, dort dann schriftlich festgehalten (Plakat, Folie) und anschließend im Plenum präsentiert. Danach gibt es noch die Möglichkeit, Fragen an die Leitung oder an Kollegen und Kolleginnen zu stellen. Die Ergebnisse der Präsentation werden von der Leitung abschließend zusammengefasst.

Variante: Die Teilnehmer/innen schreiben einen inneren Monolog darüber, wie es ihnen während der Übungsreihe gegangen ist, welche Fragen, Bilder, Gedanken dabei aufgetaucht sind.

2. Heldinnen und Helden wie wir

2.1 Einstimmung

Begriffsassoziation zum Thema »Held/Heldin«

Ziele:

- Überdenken von Begriffen
- Aktivieren von Vorwissen zu einem Thema
- Verbalisieren von Voreinstellungen zu einem Thema
- Anregung zu kreativem Denken und Formulieren
- Möglichkeit, Gedanken zu einem Thema zu sammeln
- Möglichkeit, persönliche Erfahrungen, Sichtweisen, Einstellungen mitzuteilen

Beschreibung: Es werden Kleingruppen (max. 5 Personen) gebildet. Die Leitung schreibt auf die Tafel: »Wenn ich den Begriff »Held/in« höre, dann fällt mir ein ...?« In einer kurzen gemeinsamen Bedenkphase sammelt jede/r für sich seine/ihre Einfälle auf einem Kärtchen. Dann wird dazu ein gemeinsames Plakat mit den gesammelten Einfällen, Gedanken, Vorstellungen, Überlegungen gestaltet. Die Plakate werden an die Wand gehängt und im Plenum präsentiert. Anschließend stellen die Teilnehmer/innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung fest (welche Assoziationen kommen bei allen vor, welche Gedanken nur bei Einzelnen) und fassen die Ergebnisse zusammen.

2.2 Einstieg ins Thema

Ein Denkmal für mich

Beschreibung: Die Leitung bittet die Teilnehmer/innen sich vorzustellen, dass die Stadt plant, verdienten Bürgern und Bürgerinnen in einem eigens dafür angelegten Park Denkmäler zu errichten. Die Teilnehmer/innen gehören zu diesem ausgewählten Kreis. Jede/r sucht sich nun einen Platz im Raum und überlegt, wofür, für welche Leistung sie/er von der Stadt ein Denkmal bekäme. Dann erbaut sich jede/r ein Denkmal an dem Platz im Raum, der für ihn/sie am besten dafür geeignet ist. Der Schauplatz wird eingerichtet. Auch können dafür Requisiten bzw. Kostüme verwendet werden. Das Bauen erfolgt ohne Worte, jede/r ist ganz für sich. Das Abspielen einer ruhigen Musik unterstützt die Schaffung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre. Anschließend wird eine Denkmalbesichtigung vorgenommen: Jeweils eine Kleingruppe stellt ihre Denkmäler aus, während die Betrachter/innen für sie auf Kärtchen Inschriften kreieren: Wofür hat die Person das Denkmal erhalten, für welche Tat, für welche Eigenschaft, für welches Verhalten?

Eintrag ins Ehrenbuch der Stadt

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen überlegen nochmals, wofür sie einen Eintrag ins Ehrenbuch der Stadt bekommen, verfassen eine Ehreninschrift für sich selbst, gestalten sie auch grafisch.

Denkmaleinweihung

Beschreibung: Dann installieren sich die Teilnehmer/innen jeweils in größeren Gruppen wieder als Denkmäler. Zu jedem Denkmal stellt sich ein Herold, eine Heroldine. Sie/er liest die Ehreninschrift, die vorher ein jeder/eine jede als Eintrag ins Ehrenbuch der Stadt verfasst hat, einmal für sich durch. Dann werden die Inschriften feierlich verlesen und damit die Denkmäler eingeweiht.

Eine Seite im Geschichtebuch

Beschreibung: Es werden Kleingruppen mit je vier bis sechs Personen gebildet. Ein Gruppenmitglied stellt sein Denkmal aus der Vorübung zur Verfügung. Es dient als Vorlage für eine fiktive historische Figur. Die Gruppe überlegt nun, warum die Person Eingang in ein Geschichtelehrbuch findet, erfindet Lebenslauf, Aussehen etc.

Jede Gruppe gestaltet dann eine Seite mit kreativen Medien: Fotos aus dem Leben werden gemalt, eine Biographie, wichtige Daten zusammengestellt, eine Zeitleiste angefertigt etc.

Lexikon-Eintrag

Ziel:

- Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den dramapädagogischen Übungen
- Versuch, Erkenntnisse in eine formale Sprache zu bringen

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen bilden Kleingruppen. Sie stellen sich vor, sie wären Wissenschaftler/innen, zum Beispiel Soziologen/Soziologinnen, und sollen einen Lexikoneintrag zum Begriff »Held/Heldin« und zum Begriff »Heldentum« verfassen. Nach der Diskussion in der Gruppe präsentieren sie ihre Begriffsdefinition auf einer Folie. Danach werden die Definitionen¹ aus verschiedenen Lexika und Internetquellen gelesen und mit den eigenen Definitionen verglichen. Jede Kleingruppe bekommt zwei bis drei Quellentexte zugeteilt. Gemeinsamkeiten der einzelnen Definitionen werden herausgestellt. Anschließend wird aus den von den Teilnehmer/innen angefertigten Heldendefinitionen und den im Materialenteil angebotenen ein Klassen-Lexikon-Eintrag verfasst.

Marking the moment

Beschreibung: Die Teilnehmer/innen gehen zu dem Punkt im Raum, an dem für sie im Verlauf der Einheit am meisten passiert ist, an dem sie eine Erkenntnis hatten, an dem ihnen etwas aufgefallen, an dem etwas Besonderes passiert ist. Die Leitung geht herum und tippt den einzelnen Teilnehmer/innen auf die Schulter. Wenn sie wollen, können sie mit einem Satz veröffentlichen, warum das für sie der wichtigste Punkt ist.

3. Abschlussbemerkung

Wie die vorgestellten Methoden zeigen, geht es in der Dramapädagogik darum, eine »Mehr-als-Realität« zu schaffen, d. h. die Lernenden bewegen sich in einer Drama-einheit spielerisch von der Alltagsrealität in eine dramatische und ästhetische Welt. Auf diese Weise wird ein Raum für spielerisches Experimentieren und Forschen eröffnet. Es gelingt so leichter, den Unterrichtsstoff an die Erlebnisse, Phantasien, Erfahrungen der Schüler/innen anzubinden. Inhalte werden mit allen Sinnen bearbeitet, werden gesehen, gehört, gespürt, begriffen.

¹ Die Definitionen finden Sie auf unserer Homepage www.uni-klu.ac.at/ide.

Literatur

Stars – Idole – Vorbilder – Helden

BIERMANN, CHRISTINE; FISCHER, DIETLIND; JANKE, KLAUS; NIEHUES, STEFAN; TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hg., 1997): *Schüler 1997. Stars – Idole – Vorbilder*. Seelze: Friedrich Verlag/ÖBV Klett-Cotta.
erziehung heute, e.h.: Helden, H. 1/2, Feber 1984.

Drama- bzw. Theaterpädagogik

BIBERMANN, IRMGARD (2002): Theaterpädagogik. Lernen mit allen Sinnen. In: Eliskases, Karin; Kronsteiner, Ursula; Schreiber, Horst (Hg.): *Zwischen Schulbank und Internet. Fernlernen und E-Learning am Abendgymnasium Innsbruck*. Innsbruck 2002, S. 103–115 (= Erwachsene lernen, Bd. 2).

DIES. (2006): Spielen und Lernen: Über den Körper zur szenischen Textinterpretation. In: *Deutschmagazin*, H. 2, S. 55–60.

BIDLO, TANJA (2006): *Theaterpädagogik*. Einführung. Berlin: Oldib.

BOLTEN, GAVIN (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.

HEATHCOTE, DOROTHY; BOLTEN, GAVIN (1995): *Drama for learning*. Portsmouth: Heinemann.

KOCH, GERD (Hg., 1995): *Zur Theatralisierung von Lehr- Lernprozessen*. Berlin: Mülow.

KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE (Hg., 2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.

METTENBERGER, WOLFGANG (1996): *Tatort Theater. Kleiner Leitfaden für »Schauspieler«*. Offenbach/M.: Burghardthaus-Laetare.

NEELANDS, JONATHAN (1998): *Making sense of drama*. Oxford: Heinemann Educational Books.

SCHAFHAUSEN, HELMUT; MÜLLER, BARBARA u. a. (1995): *Handbuch szenisches Lernen. Theater als Unterrichtsform*. Weinheim-Basel: Beltz.

SCHELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen/ Scriptor.

DERS. (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

TSELIKAS, ELEKTRA (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Links

<http://www.politik-lernen.at>

http://www.beltz.de/paedagogik/heft200007/n_02_08.html

<http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/indexweb/publikationen/idol2.htm>

<http://www.lesebar.uni-koeln.de/editorial.php?begriff=Stars%20-%20Helden%20-%20Vorbilder>

Sonja Vucsina

Wie, Kater, du sprichst? – oder: Warum der Kater nur die Stiefel braucht? Spielräume schaffen

In dieser mittelgroßen Stadt irgendwo in Deutschland geht es ruhig zu.
Es sind ernste Menschen, die hier leben. Und sie achten darauf,
dass alles geordnet und gesittet abläuft.
Doch seit zwei Tagen herrscht große Aufregung.
Seit zwei Tagen hängen überall Plakate, die ein neues Theaterstück ankündigen.
Es heißt: Der gestiefelte Kater, Kindermärchen in drei Akten.
Ein unbekannter Dichter wird es mit einer Theatergruppe aus einer fremden Stadt aufführen.
Die Leute sind misstrauisch.
Sie wollen im Theater ernsthafte Stücke und keine Kindereien sehen.
Kinder sind unfertige Menschen, meinen sie. (Blume 2003, S. 1)

Tiecks Theaterstück (Kindermärchen in drei Akten; Tieck 1984) ist eine Satire auf das Publikum der damaligen Zeit. – Tieck setzt ein Theaterstück, ein Spiel, ein Kindermärchen ein als Irritation in einer Realität, die keine Kindereien möchte, zum Beispiel einen Kater auf der Bühne. Der unbekannte Autor verlangt von den Zuschauern, einen »Fiktionsvertrag« einzugehen, sich einzulassen auf Unwahrscheinliches, Unrealistisches, Symbolisches, auf ein Spiel.

Das Publikum klatscht und jauchzt jedoch bei Szenen, die es kennt (Szenen aus der *Zauberflöte*, echte Wasserfälle und Feuer), und will nichts wissen von einem Hofnarren, der vom Lachen der Menschen lebt, und von einem sprechenden Kater. »Wir wollen kein Stück, wir wollen guten Geschmack.« Dem Dichter bleibt am Schluss nur mehr die Feststellung:

Ich hatte den Versuch gemacht, Sie alle in die entferntesten Empfindungen Ihrer Kinderjahre zurückzusetzen. Sie hätten dann allerdings Ihre ganze Ausbildung und Ihr Wissen für zwei Stunden vergessen müssen. Kurz, Sie hätten wieder zu Kindern werden müssen. (Blume 2003)

Fantasie, Imagination – das Spiel/Theaterspiel ist schöpferische Aufarbeitung, ein Prozess, durch den das Kind die Gegebenheiten der Erfahrungen miteinander verbindet, um eine neue Realität zu konstruieren, die seiner Neugier, seinen Bedürfnissen entspricht. Der freie Gebrauch aller Möglichkeiten, in denen das Kind sich entfalten kann, dient dem ganzen Menschen – Geschichten, Musik, Bewegung, Utopie, politisches Engagement. Es entwickelt sich ein Denken und Handeln, das fähig macht, fortwährend Schemata der Erfahrung zu durchbrechen, das Bewusstsein schafft, das ständig in Bewegung ist, Fragen stellt, dort Probleme aufdeckt, wo andere schon Antworten zu haben glauben.

Spiel/Theaterspiel ist nicht als Gegenwelt zum Lernen gedacht, sondern Teil, Erscheinungsform des Lernens – als eine kreative Form der Weltaneignung. Lernen ist kein passives Aufnehmen des Bestehenden, sondern immer ein schöpferischer Akt, handelnde Auseinandersetzung. Das, was wir vorfinden, wird nicht bloß aufgegriffen und wahrgenommen, sondern untersucht, gedeutet, erkundet, verglichen und bewertet – ein individueller Vorgang, der in jedem/in jeder ein anderes Bild von Welt entstehen lässt, immer mit der eigenen Erfahrung, dem Vorwissen in Verbindung steht. Menschen, Tiere, Dinge, Situationen werden aus dem gewohnten Umfeld herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang gestellt – eine Art Umwandlung, die neue Bedeutungen stiftet, Erkundung, Erprobung, Entdeckung von Beziehungen, Annäherung an ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

Dafür brauchen wir »Spielräume«, ein Erprobungsfeld für Perspektivenübernahme und Ausloten der eigenen Identität. Schule wird Ort, wo Kulturerschließung und aktives Kulturschaffen Platz finden. Das Kind liest/spielt sich in die umgebende Welt, um zu begreifen, zu verstehen. Das Eintauchen in fremde Welten und das Hineindenken und -fühlen in andere Personen ermöglichen Zugang zu unterschiedlichen Lebensentwürfen und sind ein Entfalten der Vorstellungskraft, der Fantasie. Nicht Übernehmen, sondern Erschließen steht im Vordergrund.

Daraus lässt sich schwer eine spezielle »Methode« entwickeln. Es geht vielmehr um eine Haltung gegenüber Kindern, die ernst nimmt, was sie empfinden, denken, wenn sie lernen, lesen, spielen, darüber sprechen. Neue Wege dahin zu gehen, heißt nicht nur, neue Zugänge zu schaffen, neue Kombinationen zu finden, sondern Wahrnehmungsfähigkeit und Beobachtungsgabe zu sensibilisieren – ein bewusstes Sehen gegen die Gewohnheit und Gleichgültigkeit.

Es ist ein Versuch, nicht das Lernen zu pädagogisieren, sondern Pädagogik zu literarisieren, zu ästhetisieren, Zusammenhänge neu zu sehen, zu denken und in diesem »Spielraum« der gegenseitigen Wertschätzung und Wahrnehmung Schule ganz anders zu erleben.

Hartmut von Hentig nennt bei seinen ganz normalen Lebenstätigkeiten, denen er die gewünschte Bildung, den Anlass zum »Sich-Bilden« zutraut, »Geschichten« und das Theater, die Benennung, die Sprache als »geläufigste Mittel zur Aneignung der Welt«.

Ja, ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht. (Hentig 1996, S. 103 ff.)

Theater und »science« sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet – eine »subjektive Anverwandlung« und die »objektivierende Feststellung«. Man experimentiert im Theater, ein anderer/eine andere zu sein, spielt aber immer auch sich selbst. Indem man aus dem alltäglichen Kontext herausgeht, schafft man einen neuen Kontext, sowohl als persönlichen Ausdruck als auch in einem Gruppenprozess – nicht nur Kommunikation, auch Metakommunikation im Gespräch, in der Absprache innerhalb der Gruppe, in der Auswertung des im Spiel Erfahrenen. Das Blickfeld wird erweitert in der Dialektik der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Erste Schritte der Annäherung

Meine pädagogische Zielsetzung ist ein aktives Erleben, Erfahren sowie ein selbstverantwortetes Lernen und Reflektieren. Nicht didaktisierte, sondern selbstgesteuerte, prozesshafte Erlebnisse sollen Erfahrungen, Erkenntnisse vermitteln, die an die Denk- und Arbeitsweisen der Kinder anschließen und durch ein ganzheitlich wirksames Lernen in allen ästhetischen Gestaltungsbereichen Verknüpfungen finden.

Das Wahrnehmen und Erkennen der Welt ist ein ständiger Lernprozess, der Erinnerungen weckt, an Vorwissen anknüpft, Aktuelles mit Erfahrungen vergleicht, mit Deutungen reagiert. Die Erkundung neuer Wahrnehmungsformen steht am Beginn unserer Theaterarbeit. Ein visuelles Finden unterschiedlicher Perspektiven wird über den flüchtigen Moment hinaus geschrieben/gezeichnet/gespielt festgehalten.

- Die Kinder gehen allein oder zu zweit hinaus (ins Schulhaus, in den Schulhof, in den Ort, in ein Einkaufszentrum ...) und notieren sich zu einem bestimmten Thema (Weihnachten, Herbst, Konsumverhalten ...) Wörter, Sätze zu Eindrücken, Wahrnehmungen, Gesprächen, Bildern, Gedanken, die ihnen während eines Spaziergangs auf- und einfallen. Es braucht Zeit, um wieder bewusst sehen, hören, riechen, fühlen zu können – ein ganzheitlicher Vorgang, d. h. mit allen Sinnen erfahren, wahrnehmen, rezipieren und die Daten miteinander vernetzen. Zurück in der Klasse sortieren, sichten, überarbeiten sie die Sätze und schreiben je einen Satz auf einen Papierstreifen. In der Gruppe werden nun die Sätze zu einem Text zusammengestellt, der dann in freier Darstellungswahl vorgetragen wird. Experimentell-spielerisches Verknüpfen und Kombinieren von Wahrnehmungen und Vorstellungen führt zu neuen Möglichkeiten – die Schüler/innen sprechen den Text, spielen ihn, vertonen, rappen ihn, versehen ihn mit Geräuschen, nehmen die Sätze als Beginn für eine Geschichte ...
Mit ästhetischen Techniken konstruieren sie eine eigene, vieldeutige Welt, die auf Sinnlichkeit, Fantasie und Bildhaftigkeit beruht. Der ästhetische Raum ist Aus-

gangspunkt für kreative Bearbeitung und Diskussion individuell und auch sozial bedeutsamer Themen, Konflikte. Ein Beispiel:

Wir haben Weihnachten gesucht

Zwischen vertrockneten Balkonblumen stehen 2 Goldengel.
 Im Bach schwimmt ein Salatblatt.
 Warum sind die Wege zum Gartenbeet freigeschaufelt?
 Es gibt Pelzstiefel im Angebot.
 Der Postkasten wartet auf Weihnachtsbriefe.
 Die Meisen zwitschern.
 Das Vogelfutter ist ausverkauft.
 Warmer Keksduft kommt aus der Bäckerei.
 Unter der Bierwerbung hängen weiße Sterne.
 Zwischen den Schuhen in der Auslage steht ein zerbrochenes Lebkuchenpferd.
 Schneeflocken fallen wie Watte vom Himmel.
 Eine Frau trägt einen Pelzmantel.
 Vor dem Kindergarten schreit ein Kind »Mama«.
 Im Papierkorb finden wir eine ungeschriebene Weihnachtskarte.

- Wir nehmen »Spielräume«/Lernräume wahr, schaffen Raum für »Selbstbildung«, in dem ein Lernen in eigener Regie möglich wird, d. h. im Unterricht aller Fächer informelles Lernen, Gestaltung und Verantwortung der eigenen Lebenswelt, Partizipation ermöglichen, an den Erfahrungshorizont der Kinder anknüpfen. Dafür müssen wir uns die alltäglichen Lebensbedingungen, die sozialen und kulturellen Ressourcen der Kinder bewusst machen, um mit ihnen ihre Wirklichkeit zu »formulieren«, sie »lebenskompetent« zu machen.¹

Bilder und Geschichten

Erzählt zu bekommen und selbst zu erzählen, macht immer wieder Spaß – sei es in Worten, Bildern, Tönen. Erzählen ist ein Grundbedürfnis, eine grundsätzliche Kommunikationsform. Kinder sprechen viele Sprachen – mimisch, gestisch, im Tanz, im Spiel, im Theater, in Bildern. Es sind viele kleine Schritte, viele Ausdrucksmöglichkeiten, die unterschiedliche Inhalte transportieren und ihre Grenzen spüren lassen, wenn wir eine Sprache in die andere übertragen möchten.

Bilder und Geschichten sind so etwas: wo man noch stehen kann – und wo doch gleich die Tiefe anfängt. Viele Kinder brauchen vor allem nicht, dass man ihnen die Welt zeigt, wie sie ist, sondern dass einer ihnen zeigt, wie er sie erfahren hat. Die Welt nicht als Widerfahrnis, sondern als Erfahrung. (Hentig 1972, S. 23)

¹ Beispiel einer Powerpoint-Präsentation auf unserer Homepage www.uni-klu.ac.at/ide. »Meine Lebensumwelt« – ein Wechselspiel mit dem nicht veröffentlichten Bilderbuch *Das blaue Tier*.

Bilderbücher, Kinder- und Jugendliteratur werden Probierbühne, um seine eigene Geschichte zu begreifen, Antworten zu finden – ein kleines und großes Spiel mit der Wirklichkeit, Verwandlungsgeschichten, andere Blickwinkel. In den Geschichten finden die Schüler/innen eigene Bilder, die andeuten, herausfordern, die wir ergänzen, weitererzählen.

Die Einheit von Literatur und darstellender Kunst bringt das Bilderbuch in eine große Nähe zum Bühnendrama. Erzählende Bilderbücher sind oft als dramatische Prozesse organisiert, inszeniert, gegliedert in dramatische Einheiten, Figuren und Handlungsorte, Zeit. Die Sprache der Bilderbücher wird dadurch ideale Vorlage für das Theater. Bild und Text greifen ineinander, ermöglichen viele unterschiedliche Interpretationsweisen, vielfältige, offene Wege des Zugangs durch zeitliche, räumliche Dimensionen, chronologische Abfolgen, parallele Handlungen, verschiedene Erzählebenen, Zeiträffer, Stillstand ... Es gilt, gemeinsam mit den Schüler/innen aus verschiedenen Blickwinkeln unterschiedliche Methoden der Erschließung zu entwickeln, mehrperspektivische, assoziative, interdisziplinäre Verfahren – auch mit aktuellen Medien (Beamer, Computer, Film ...) – zu erproben.

- Wir suchen ein Bilderbuch, einen Text aus, lesen, sprechen darüber, entwerfen gemeinsam Storyboards, entwickeln Szenen, Rollen und Dialoge aus Textstellen, Sätzen, die uns auffallen, die uns berühren. Wir ändern, probieren aus, verwerfen, suchen Requisiten, Techniken (Schwarzlicht, Schattentheater, Figuren ...), entwerfen Kostüme und Kulissen. Die Dialoge werden zusammengesetzt aus denen, die bei den geprobt Szenen spontan entstehen, aus Büchern zum Thema, Gedichten ... und sie werden erst zum Schluss aufgeschrieben, damit wir sie nicht vergessen in der Aufregung der Aufführung. Wir brauchen keine vorgefertigten Texte.

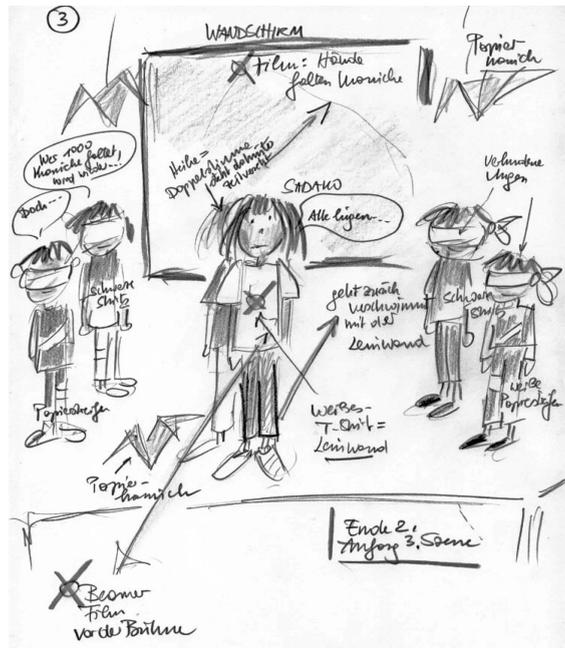
Textentwürfe zu *Sadakos Plan* (Mitterecker/Mitterecker 2004)²

***Sadakos Plan* oder**

Jetzt werden wir nicht mehr sagen können, wir hätten von nichts gewusst.

- *Sätze aus dem Buch, zusammengestellt als Collage:*
Ich bin der erste Kranich.
Ich der zweite.
Und ich der dritte.
Wir sind tausend Kraniche.
Wir sind nicht echt, wir sind aus Papier.

² Filmausschnitte dazu auf unserer Homepage www.uni-klu.ac.at/ide



Storyboard zu Sadakos Plan

Aber wir erzählen euch eine wahre Geschichte.
 Wir erzählen euch die Geschichte von Sadako Sasaki.
 Und wir erzählen euch unsere Geschichte, die Geschichte der tausend Kraniche.
 Wir schreiben das Jahr 1955.
 Sadako ist 12 Jahre alt.
 Sadako ist im Krankenhaus von Hiroshima.
 Die Bluttransfusionen schmerzen sehr.
 Sadako sind die Schmerzen egal, wenn sie nur wieder gesund wird.

- *Textcollage aus verschiedenen Texten zu Hiroshima*
 Finstere Erinnerungen.
 Da waren nur mehr Baumgerippe.
 Sie streckten die Äste kahl und zerstört in den blauen Himmel.
 Kein Vogel war zu hören.
 Auch die Bäume waren gestoben.
 Toter Kirschbaum.
 Keine Blüte in diesem Jahr.
 Schatten dunkler Wolken.
 Atombombe. Feuerknall.
 Einige Millionen Grad Celsius.
 Hitze und Feuerstürme verbrennen in einer Sekunde alles Leben.
 Alles ...

- *Text von der Spielerin geschrieben*

Sadako: (Einfach gesprochen, dann mit Doppelstimme zeitversetzt)

Alles, was ich weiß, sind Erinnerungen meiner Mutter. Ich war mit ihr daheim. Plötzlich wurde ich aus dem Haus geschleudert. Flammen schossen in die Höhe. Meine Mutter nahm mich auf den Rücken und floh. Nahe der Brücke wurden wir vom schwarzen Regen überrascht. Der ganze Fluss war schwarz. Die Straße war voll mit verwundeten Menschen. Die Straßen waren keine Straßen mehr. Ich sah Menschen, die nicht mehr wie Menschen aussahen. Tote überall.

- *Verbindung zur Realität der Schüler/innen. Text verfasst nach einer Situation in der Geschichtestunde, ergänzt mit Zitaten aus dem Geschichtsbuch.*

Lehrer: Setzen. Wenn ich euch so zuschauen und zuhören. Gewalt, Gewalt, Totschlag ...

Schüler murren: Das ist ja nicht echt.

Wir spielen ja nur.

Das ist bei uns halt so.

Ist ja nur am Computer.

Was ist schon dabei ...

Regen Sie sich nicht auf! Wir sind nicht so!

Lehrer: Gewalt hat viele Gesichter. Es beginnt schon mit euren Pausenspielen.

Nun, machen wir weiter, wo wir gestern stehen geblieben sind.

Im Sommer 1945 waren die Amerikaner die Ersten, die eine Atombombe fertig gestellt hatten. Wer wiederholt?

Schüler 1: Am Morgen des 6. August 1945 wurde Hiroshima von einem amerikanischen Kampfflugzeug überflogen, das eine 4 Tonnen schwere ...

Sch: Herr Lehrer ...

Lehrer: Du unterbrichst!

Sch: Aber ich muss das jetzt sagen. Was geht uns das an – 60 Jahre her. Alter Hut.

Sch: Genau richtig! Da waren ja nicht einmal meine Großeltern auf der Welt!

Sch: Da war Krieg und aus.

Sch: Ich hab's schon in Pearl Harbour gesehen ...

Lehrer: Ich werd' euch das erklären ...

Sch: Erklären, erklären! Immer Erklärungen.

Wir wollen was, was uns betrifft!

Sch: Was uns betrifft! Unser Leben!

Lehrer: Gut, ich gebe euch was zu lesen. (Texte)

- *Texte aus dem Geschichtsbuch*

Navigator: Die gesamte Mission war perfekt, wie im Bilderbuch. Eine bessere Tat hätte ich mir nicht wünschen können. / *die gesamte Mission war perfekt*

2. Navigator: Ich wusste, was die Menschen in Hiroshima erwartete, doch das bereitete mir kein besonderes Kopfzerbrechen. / *kein besonderes Kopfzerbrechen ...*

Tibbets: Ich kann ihnen versichern, keiner in meinem Flugzeug hatte jemals das geringste Problem damit oder eine schlaflose Nacht wegen Hiroshima. / *nicht das geringste Problem oder eine schlaflose Nacht*

Präsident Truman: So etwas Großartiges wie diese Bombe hat es in der Geschichte der Menschheit noch nie gegeben. / *so etwas Großartiges*

Überlebende: Das, das waren menschliche Geschöpfe?

Aufgedunsene Lippen,

verbrannte Gesichter.

Das waren keine menschlichen Geschöpfe. / *das waren keine menschlichen Geschöpfe mehr*

Lehrer: In dieser Sekunde hatte der Mensch, das Ebenbild Gottes den ersten Versuch unternommen, sich mit Hilfe der Wissenschaft selbst zu vernichten.

● *Rap von den Schüler/innen geschrieben, gesungen und getanzt*

1. Strophe:

Ich kann nicht verstehn, warum Menschen das machen,

Atombomben. Kriege und all diese Sachen.

Strahlung, Fallout – Hitze und Tod,

Krankheit, Leiden und überall Not.

Schwarzer Regen, Asche, Tote im Fluss,

keiner in Hiroshima, der nicht leiden muss.

Wer denkt sich das aus, wer gab den Befehl,

ich kapiert das nicht – erklärt es mir – schnell! ...

Bilderbücher, Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur eröffnen beste Möglichkeiten für eine spielerisch-produktiv-handelnde Auseinandersetzung als Theaterstück, als Videoclip. Wir haben als Lehrer/innen zur Kenntnis zu nehmen, dass der Großteil der Schüler/innen Literatur heute nicht mehr allein über das Buch, sondern über andere Medien kennen lernt. Wir müssen auf diese veränderte Situation reagieren, können uns nicht länger der Aufgabe verschließen, unseren Kindern bei der Rezeption und Verarbeitung von Filmen zu helfen, sie zu unterstützen, Filmbilder zu lesen, zu verstehen und zu bewerten zu lernen.

Ein moderner Lese- und Literaturunterricht muss Buch, Theater, Film als eigenständige und gleichberechtigte ästhetische Produkte verstehen. Kinder brauchen alles – Bücher zum Lesen, Hörspiele, Theater, Filme, um das im Buch Gelesene zum Leben zu erwecken, gemeinsam Leben zu erfahren, Sinn zu erkennen, Gefühle zu entwickeln.

Schmeck jedes Wort, Meggie, flüsterte Mos Stimme in ihr, lass es dir auf der Zunge zergehen. Schmeckst du die Farben? Schmeckst du den Wind und die Nacht? Die Angst und die Freude? Und die Liebe. Schmeck sie, Meggie, und alles erwacht zum Leben. (Funke 2003, S. 539)

Figuren zu *Die Insel*
– bestehend aus Papier,
Klebestreifen und
Leuchtspray, 2m hoch



Beispiele von Theateraufführungen, die an der Hauptschule Admont entstanden sind³

- Schwarzlichttheater/Papierfiguren nach *Die Insel* von Armin Greder als Abschluss theater für meine Integrationsklasse, die eigentlich nie wirklich an der Schule integriert war und die das zum Thema machen wollte;
- Powerpoint-Präsentation »Meine Lebensumwelt« – ein Wechselspiel mit dem Bilderbuch *Das blaue Tier*;
- Tanztheater nach dem Bilderbuch: *Der Tigerprinz* von Chen Jianghong – daran reizte uns, dass wir es beim ersten Durchlesen als unspielbar empfanden;
- Theater nach *Sadakos Plan* von Ingrid und Christian Mitterecker als Abschluss einer vierten Klasse, um zu zeigen, wie reflektiert Jugendliche mit Vergangenheit, Geschichte umgehen.

Literatur

- BLUME, BRUNO (2003): *Der gestiefelte Kater nach Ludwig Tieck*. Neu erzählt von Bruno Blume, mit Bildern von Jacky Gleich. Berlin: Kindermann.
- FUNKE, CORNELIA (2003): *Tintenherz*. Hamburg: Dressler.
- GREDER, ARMIN (2002): *Die Insel. Eine alltägliche Geschichte*. Frankfurt: Sauerländer.
- HENTIG, HARTMUT VON (1972): *Ein Nach-denk-Wort für die Eltern*. Köln: Gertraud Middelhaue.
- DERS. (1996): *Bildung*. München: Hanser.
- JIANGHONG, CHEN (2005): *Der Tigerprinz*. Frankfurt: Moritz.
- MITTERECKER CHRISTIAN; MITTERECKER, INGRID (2004): *Sadakos Plan*. Wien: Buchklub Gorilla 26.
- PILIPP, EVA BARBARA (2006): *Das blaue Tier*. Entwurf für den »Romulus Candea-Preis«. Wien: Design Center.
- TIECK, LUDWIG (1984): *Der gestiefelte Kater* [1797]. Stuttgart: Reclam.

³ Filmausschnitte auf unserer Homepage www.uni-klu.ac.at/ide

Andrea Motamedi, Andre Blau

Alles Kabarett – Theater mit SchülerInnen

1. We love to entertain you

Unterrichtende sind EntertainerInnen und mit den Vor- und Nachteilen eines regelmäßigen Stammpublikums konfrontiert. Der Rahmen des Lehrplanes definiert das Thema des Programms, dabei sollte jedoch noch reichlich Raum bleiben, um den regelmäßigen Auftritten eine persönliche Note zu verleihen, die es braucht, um das Publikum interaktiv zu begeistern.

Zugegeben, dieses Publikum ist gewiss nicht immer einfach, denn immerhin kommt es öfter als gelegentlich nicht ganz freiwillig in die Zuschauerreihen.

Wenn Ihnen der Vergleich des Lehrberufs mit dem der Schaustellerei, dem Entertainment, der Show nicht recht zusagen mag, so sei angemerkt, dass dieser Vergleich durchwegs als Kompliment verstanden sein will; wir haben großen Respekt vor allen Vortragenden, die zum Teil tagtäglich ihren Auftritt absolvieren und selbst trotz gelegentlicher schlechter eigener Befindlichkeit ihrem Publikum das Bestmögliche bieten. Dies gilt für Bühnenprofis ebenso wie für PädagogInnen. Überdies waren

ANDREA MOTAMEDI ist Lehrerin am Schulzentrum Ungargasse für Deutsch, Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, Kunst und Kultur, Darstellendes Spiel, Workshop-/Seminarleiterin mit Emotional Theatre, Leiterin der Theatergruppe CHAOS. E-Mail: andrea.motamedi@chello.at

ANDRE BLAU ist seit 1989 freier Schriftsteller, Texter, Darsteller, Sprecher, Workshop-/Seminarleiter mit Emotional Theatre. E-Mail: andre.blau@chello.at



Stanek und Miedl
© Andre Blau



King Boorak und PJS
© Andre Blau

und sind viele gute AusbilderInnen und LehrerInnen begnadete GeschichtenerzählerInnen und gar nicht wenige Kabarettisten und Performer standen vor ihrer Bühnenkarriere dem Beruf des Lehrers mehr als nahe, so u. a. Josef Hader, Alfred Dorfer, Stefan Weber! Und wer der Bühne im Klassenzimmer nichts abgewinnen kann, weiß doch aus eigener Erfahrung, dass Humor im Unterricht in gewissen Grenzen der Sache »Lehren und Lernen« durchaus dienlich ist.

Dass Unterricht zu einer Kabarettvorstellung wird und die SchülerInnen am Ende der Deutschstunde begeistert applaudieren und eine Zugabe fordern, ist wohl ein wunderlicher PädagogInnen-Traum. Dass Formen der Kleinkunst, vor allem des Kabarets, den Unterricht beleben und verändern können, ist Realität.

2. Kabarett kann beleben

Kabarett ist eine Form der Kleinkunst, in der viele Text- und Performance-Arten Platz finden: die Doppelconference à la Farkas und Waldbrunn, das Nummernkabarett, das Theaterkabarett, die satirische Lesung, die Parodie, das Chanson und Lied, die Pantomime, Clownerie, Slapstick, Comedy, Improvisation, Tanz, Jonglieren ...

Viele dieser Formen sind unseren SchülerInnen aus dem Fernsehen bekannt. Zwar haben wenige unserer SchülerInnen bis jetzt eine Kabarettbühne besucht, doch sind die meisten von ihnen für Kleinkunst zu begeistern.

Gerade musikalisches Kabarett und Programme, die durch Parodie leben, finden bei »jungen Jugendlichen« großen Anklang, vor allem wenn sich das Programm mit aktuellen und für Jugendliche interessanten Themen auseinandersetzt (Rollenklischees, Trends, Musikrichtungen ...).

Sozialkritisches und politisches Kabarett erfordert mehr Hintergrundwissen, um über die Pointen lachen zu können, ebenso Kabarettbeiträge aus den vergangenen Jahrzehnten. Daher ist es empfehlenswert, wenn man mit einer Klasse einen Kabarettbesuch plant, auf das Alter, die Sprachkompetenz und das politische Wissen und Verständnis der SchülerInnen zu achten.

Genau so verhält es sich mit dem Schreiben und Performen von Sketches oder von einem ganzen Kabarettprogramm. Einzelne Sketches bzw. Nummer können im Deutschunterricht erarbeitet werden, ein abendfüllendes Programm wohl am besten in der unverbindlichen Übung »Darstellendes Spiel«.

3. Wo geht's zur Bühne?

Wenige Schulen bieten den Gegenstand »Darstellendes Spiel« an und noch weniger verfügen über eine eigene Bühne, auf der Theater und/oder Kabarett gespielt werden kann.

Wie in den meisten Fällen sind auch hier bei entsprechendem Willen einige Wege gangbar. Voraussetzung ist lediglich das Interesse der Beteiligten, einer Lehrerin bzw. eines Lehrers bzw. eines Lehrerteams oder eines »von außen« engagierten Trainers, der zu einem entsprechenden Projekt oder je nach Finanzierbarkeit zu regelmäßigen Proben über zum Beispiel ein Semester engagiert wird, und natürlich einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die gemeinsam an einem Theater-/Kabarettprojekt arbeiten wollen. (Die Finanzierung von Workshops übernehmen erfahrungsgemäß: Elternverein, Sponsoren, Volkshochschule, www.kulturkontakt.or.at, Jugendorganisationen, Amateurtheaterverbände, Gemeinde durch Kultursubvention ...)

Als Proberaum taugen, wenn wie erwähnt keine Bühne vorhanden ist, der Turnsaal oder eine leere Klasse, in der Tische und Stühle zusammengeschoben werden.

Kaum ein Ort, in dem nicht ein Festsaal, ein Theater oder vielleicht sogar eine Kabarettbühne im Einzugsgebiet existiert, mit welchen Agreements bezüglich einer oder mehrerer Aufführungen gefunden werden können.

Zudem gibt es mittlerweile einige Projekte, die bundesweit Plattformen für auftrittswillige Schulkabarettgruppen bieten, so zum Beispiel das Jugendkleinkunsthospital »Blutjunge«, das mittlerweile zweimal jährlich stattfindet.

4. Kabarett kann Klima schaffen

Theater und Kabarett im Schulbereich bieten im sozialtherapeutischen Sinn die Möglichkeit, problematische Zu- und Umstände, mit denen die Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, distanzierter zu betrachten, indem sie auf die Bühne gestellt werden. So wie Kabarettisten auf den Bühnen zu bedenklichen politischen, sozialen, wirtschaftlichen ... Zuständen Stellung nehmen, sollen auch Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die sie beschäftigenden Probleme und die aus ihrer Sicht bedenklichen Zustände kabarettistisch (theatralisch) gefiltert auf eine Bühne zu stellen.

Das ist freilich lediglich einer der positiven Aspekte von Theater bzw. Kabarett in der Schule. Kabarett- und Theaterarbeit fördern die kommunikative und soziale Kompetenz der SchülerInnen. SchülerInnen lernen durch Vorübungen und Übungen zum Kabarett (siehe auch Punkt 7):

1. kreatives Schreiben, das Verfassen von Monologen und Dialogen, das Erstellen eines Plots und /oder eines Drehbuchs, das Erfinden von Personen, das Ausloten von Klischees, das Hinterfragen von aktuellen Ereignissen aus ihrem Umkreis, aus Politik und Wirtschaft, den Spannungsbogen eines Konflikts zu spannen ...
2. den verfassten Text zu redigieren, zu lesen, vorzulesen, zu performen, in Rollen zu schlüpfen, spielerisch zu präsentieren ...
3. vor Publikum aufzutreten, die Vorarbeit und Arbeit von KünstlerInnen zu verstehen, die Arbeit auf und hinter der Bühne (Technik, Produktion) zu schätzen, die wirtschaftlichen Aspekte von künstlerischer Arbeit zu durchschauen ...
4. Theaterarbeit als Teamarbeit zu erfahren, konstruktive Kritik aktiv und passiv zu erleben, Probenarbeit zu durchleben und durchzuhalten ...
5. ihr Selbstwertgefühl und Durchhaltevermögen zu stärken, das Auftreten vor Publikum »spielerisch« zu üben, Hemmschwellen zu überschreiten, ihre Selbstmotivation und Motivation zu durchschauen und zu steigern ...
6. und letztendlich Bestätigung für ihre Arbeit zu finden, vor allem dann, wenn das Programm nicht nur in der Schule, sondern auch auf einer (Kabarett-)Bühne aufgeführt wird.

Spaß und Motivation für alle Beteiligten, sich mit einem selbst verfassten Sketch oder einem ganzen Programm auf eine Bühne zu wagen, ist das Modell einer LehrerInnen-SchülerInnen-Kabarettgruppe.

In einigen Schulen wird dieses Modell seit Jahren praktiziert, zum Beispiel in der HAK Polgarstraße, Wien (»Hot Sketchups«) und im Schulzentrum Ungargasse, Wien (»LeSchü«). LehrerInnen und SchülerInnen nehmen gemeinsam an Workshops mit KabarettistInnen teil, holen sich Impulse und Coaching, lernen die unterschiedlichen Zugänge zur Erarbeitung von Sketchen und die vielen Arten von Kabarett kennen.

Dass LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern so einen Kabarettabend besuchen, versteht sich von selbst, wohl auch, dass sich solche regelmäßigen Aktionen positiv auf das Schulklima auswirken. Spannend dabei ist, dass jede/r Beteiligte ihre/seine Stärken ausarbeiten kann, das heißt SchülerInnen mit geringer Sprachkompetenz zeigen ihr darstellerisches oder musikalisches Talent, sprachgewandte SchülerInnen spielen mit Texten etc.

Eine oder mehrere rege Schul-Kabarettgruppen oder Improgruppen mit öffentlichen Auftritten können das Interesse von MitschülerInnen am Theater wecken, entweder als AkteurInnen oder als ZuschauerInnen.

Der geistige Weg zu Theater und Bühne über das Genre Kabarett ist im Allgemeinen kaum mit Schwellenangst verbunden. Über den gemeinsamen Besuch von Kabarettveranstaltungen von Lehrerin bzw. Lehrer und entsprechend motivierten Klassen findet sich leichter der Zugang zu schwierigeren Bühnenstücken bis hin zur Klassik. Schließlich sind auch viele der klassischen Werke durchaus als Volkskunst ihrer Zeit mit entsprechend vielen ironischen Seitenhieben auf Staat und Gesellschaft zu verstehen.

Aus den Bühnen und Zuschauerräumen der Gegenwart ist der Blick in die klassische Vergangenheit des Dramas schließlich auch wesentlich interessanter als aus dem Klassenzimmer.

5. Und wo bleibt das Rezept?

Ein allgemeingültiges Rezept, wie eine Gruppe oder eine einzelne Person nun einen Sketch verfasst und spielt, gibt es nicht. Als Pädagoge/Pädagogin kennt man seine Gruppe (Klasse) und weiß, wie jede/r zu ihrem/seinem Text kommt. Einige ziehen sich still in eine Ecke zurück und schreiben, andere sind Teamplayer und erschreiben über ein gemeinsames Brainstorming einen Text, andere beginnen sofort, eine Szene improvisierend zu erspielen und dann den Text zu notieren. Das heißt jede/r im Team benötigt ihren/seinen ganz persönlichen Freiraum, um kreativ und konzentriert arbeiten zu können.

Plant man, einen roten Faden zum Beispiel durch ein Nummernkabarett zu ziehen, ist es sinnvoll, sich auf eine gemeinsame Idee bzw. einen Rahmen zu einigen. Immer zu bedenken gilt es, dass das Publikum über Pointen nur dann lachen kann, wenn es die Hintergrundinformationen kennt. Das heißt, die Parodie eines schulbekannten Lehrers kann nur in einer Schulaufführung in einer bestimmten Schule funktionieren. Daher ist es ratsam, den SchülerInnen klarzulegen, dass Figuren auf »Nicht-Schulbühnen« nur dann funktionieren, wenn sie einen Typus, ein Klischee, einen Charakter verkörpern. Natürlich kann man Anleihen an bekannten Personen nehmen, wie z. B. den Sprachduktus, die Körperhaltung, den Gang, den Akzent, den Soziolekt, das Tempo etc. jener Personen imitieren oder übertreiben.

6. Und wo bleibt der Witz?

Komik entsteht meist durch das Umkehren von gewohnten und/oder erwarteten Abläufen und am Ende der Komikkurve steht die Pointe. Die kann erwartet oder auch plötzlich unerwartet vor einem stehen! Man kann nun Rollen kreieren, bei denen eine Pointe die andere jagt, oder Figuren erfinden, die durch ihr Schwafeln rund um die Pointe der Szene Komik verleihen können.

Kabarett lebt wie fast jede Form von Theater vom Konflikt. Im Kabarett kann der Konflikt bzw. die Auseinandersetzung mit sozialen, gesellschaftlichen und politischen Themen durch Übertreibung, Untertreibung und/oder überraschende Wendungen komisch, skurril und absurd werden.

Doch nicht alle Menschen lachen über dieselben Witze. Humor ist etwas Veränderbares. In verschiedenen Kulturkreisen, in verschiedenen Lebensaltern, in verschiedenen Situationen lacht man über verschiedene Dinge und Vorfälle. Kabarett muss nicht dauernd (nur) lustig sein, nicht selten kann Kabarett einem das Lachen im Hals gefrieren lassen, Kabarett kann provozieren, zum Nachdenken anregen oder reine Unterhaltung sein. Für welche Art von Kabarett Ihre SchülerInnen und Sie sich entscheiden, hängt sicher davon ab, wo, wann, zu welchem Zweck und in welchem Rahmen der Kabarettbeitrag präsentiert wird.

7. Praktische Übungen für den Deutschunterricht und für Kabarettgruppen

Das Unding, eine Kabarettübung

Teil 1: Jede/r aus der Gruppe soll für sich drei »Undinge« finden, die sie/er auf je ein Kärtchen schreibt. Als »Undinge« definieren wir Dinge, die wir nicht brauchen, nicht wollen, nicht mögen und nicht geschenkt bekommen wollen.

Diese »Renner des schlechten Geschmacks« sind natürlich individuell verschieden. Jeder definiert »Undinge« anders. Solche »Undinge« gibt es praktisch überall: Der geliebte Gartenzweig des einen ist das »Unding« des andern, der Pelzmantel der einen ist das rote Tuch der anderen, der Modefetischist und der »Alternative« polarisieren ebenso wie der Vegetarier und der Karnivore etc.

Teil 2: Jede/r darf die Kärtchen der anderen begutachten. In Runde 2 soll nun jeder einmal »Schenker/in« und einmal »Beschenkte/r« sein und zwar nach folgenden Kriterien:

1. Nach Zufallsprinzip werden Zweiergruppen gebildet.
2. Innerhalb jeder Zweiergruppe sollen sich die beiden entscheiden, wer von ihnen »Schenker/in« und »Beschenkte/r« sein will (bei Entscheidungsnotstand: losen).
3. Die Mitglieder aller anderen Zweiergruppen definieren die Rolle des/der »Beschenkten«. Wer ist sie/er, wie sind ihre/seine Lebensumstände etc., so konkret wie notwendig, um in die Rolle schlüpfen zu können. Gibt es mehr als einen Vorschlag (max. 3), darf sie/er aus den Vorschlägen die Rolle wählen.
4. Der »Schenker«/die »Schenkerin« denkt sich nun eine Rolle aus, in der er/sie seinem/ihrer jeweiligen Gegenüber eines von dessen »Undingen« (das er/sie natürlich auswählen darf) schenken kann und es dem/der »Beschenkten« schwer bis unmöglich macht, es abzulehnen.
5. Der/die »Beschenkte« soll in dieser kurzen Szene seinerseits/ihrerseits einen Weg finden, das Geschenk abzulehnen, nach Möglichkeit, ohne den »Schenker«/die »Schenkerin« vor den Kopf zu stoßen.
6. Je nach Zeitressourcen und Spiellust können die Rollen innerhalb der Gruppen getauscht werden.

Der Windmacher, noch eine Kabarettübung

2 bis 4 Gruppen

Jede Gruppe agiert als »politische Partei« und steht vor der schwierigen Aufgabe, eine unpopuläre Maßnahme (wie z. B. Abschaffung des Männerwahlrechts, ein lokales/nationales Wahrzeichen oder Denkmal soll abgetragen und der Platz zu einem Parkplatz umfunktioniert werden, Vignette für FußgängerInnen und/oder Kinderwagen etc.) zu begründen und durchzusetzen.

In jeder Gruppe wird eine Sprecherin/ein Sprecher, der »Windmacher«, gewählt, der die Maßnahme bei einer öffentlichen Veranstaltung mit möglichst viel »heißer Luft«, sprich politischer Eloquenz, bewirbt. Die anderen Gruppenmitglieder unter-

stützen den »Windmacher« je nach Lust und Fantasie: gespielter Radiospot oder Fernsehspot, Lied, Tanz, Slogan, Plakat, Pressekonferenz, ...

Allan Smithee Corporation

Wie das Gerücht (bzw. der Drehbuchautor Joe Eszterhas in seinem Film *Burn, Hollywood, Burn*; dt. *Fahr zur Hölle Hollywood*) zu berichten weiß, werden in der (Alb) Traumfabrik Hollywoods gelegentlich Filmwerke produziert, für die aus mannigfaltigen Gründen schlussendlich niemand verantwortlich zeichnen will. Als Produzent, so die Mär weiter, wird in diesen Fällen angelegentlich das Pseudonym »Allan Smithee« anstelle des tatsächlichen Produzenten verwendet. Ist bei den obgenannten Produktionen möglicherweise bis wahrscheinlich die Qualität ein mit entscheidender Grund, die Verantwortung für das Ergebnis abzulehnen, soll in unserem Fall kein Einzelner/keine Einzelne für das Ganze, wohl aber für die Teile unserer folgenden Theater- und/oder (Video)Filmproduktionen verantwortlich sein.

Es gibt vier Gruppen: A, B, C, D.

1. Schritt: Jede der vier Gruppen notiert auf einem Arbeitsblatt den Ort, an dem ein Stück spielen soll. Dabei sind der Fantasie, was Zeit und Raum anbelangt, keine Grenzen gesetzt. Anschließend werden die Arbeitsblätter wie folgt weitergegeben: Gruppe A gibt ihr Blatt an B, Gruppe B an C, Gruppe C an D, Gruppe D an A.
2. Schritt: Jede der vier Gruppen notiert auf dem Arbeitsblatt, das sie nunmehr erhalten hat, die Figuren (maximal 4), die an dem Ort, der ihnen auf dem Arbeitsblatt vorliegt, agieren sollen. Anschließend werden die Arbeitsblätter wie zuvor weitergegeben, also: A zu B, B zu C, C zu D, D zu A.
3. Schritt: Jede der vier Gruppen notiert auf dem Arbeitsblatt, das sie nunmehr erhalten hat, die Beziehungen der Figuren zueinander. Anschließend werden die Arbeitsblätter wie zuvor weitergegeben.
4. Schritt: Jede der vier Gruppen notiert auf dem Arbeitsblatt, das sie nunmehr erhalten hat, das Genre des Stückes, beispielsweise Krimi, Love-Story, Komödie, Tragödie, Thriller etc. Anschließend werden die Arbeitsblätter wie zuvor weitergegeben.

Jede Gruppe hat nunmehr ein komplettes Arbeitsblatt mit einigermaßen konkreten Vorgaben und kann daran gehen, eine (kurze) Story mit Dialogen und Regieanweisungen zu schreiben. Anschließend wird das Erschriebene aufgeführt.

ABC-Spiel

Eine bekannte Improübung, die die Schnelligkeit und Konzentration fördert, ist die ABC-Übung. Außerdem bekommen die SchülerInnen auch ein Gefühl dafür, dass eine Pointe manchmal aus einem einzigen Wort bestehen kann und dass es für das Publikum spannend sein kann, wenn es auf die Pointe warten muss (weil sie nach einem Wort suchen).

Pausen vor einer Pointe sind genauso wichtig wie Phasen, in denen eine Pointe die andere jagt.

Zwei Personen auf der Bühne.

Die Gruppe gibt eine Situation vor und/oder die Beziehung zwischen den beiden Darsteller/innen.

Zwischen den beiden soll sich ein Dialog entspinnen, wobei der erste Satz mit A, der zweite mit B, der dritte mit C, der vierte mit D, der fünfte mit E etc. beginnen soll.

Bis Z.

Die Szene ohne »s«

Die Szene ohne »s« beginnt mit zwei Darstellerinnen bzw. Darstellern auf der Bühne. Ein Thema wird vorgegeben. Die Darstellerinnen bzw. Darsteller beginnen eine Szene zu entwickeln, in der der Buchstabe »s« nicht vorkommen darf, das heißt, sie müssen versuchen, Wörter mit »s« durch Wörter ohne »s« zu ersetzen. Passiert ein »s«, muss die Darstellerin bzw. der Darsteller die Bühne verlassen und wird durch eine andere bzw. einen anderen ersetzt usw.

Empfehlenswerte Themen sind: »Wasserschifahren am Strand«, »Eissalon«, »Sex«, also Wörter mit »s«.

Storylines

Wenn eine größere Gruppe vorhanden ist, werden zwei Reihen nebeneinander gebildet und die Gruppenmitglieder stellen sich hintereinander auf. Sie einigen sich auf den ersten und den letzten Satz ihres Sketches. Je weniger die beiden Sätze miteinander zu tun haben, desto komischer kann die Geschichte dazwischen ausfallen.

Die oder der Erste in jeder Reihe treten »auf die Bühne« und beginnen eine Geschichte zu erzählen bzw. zu spielen. Sie bauen eine Geschichte auf, verlassen die Bühne, die nächsten zwei in den Reihen betreten die Bühne und führen die Geschichte weiter ...

Es wird so lange gespielt, bis der vereinbarte Satzsatz ausgesprochen wird.

Typewriter

Ein Teammitglied ist die/der Schriftsteller/in bzw. ein/e Drehbuchautor/in. Sie bzw. er lässt sich den Titel eines Buches, eines Bühnenstückes oder eines Filmes geben, den es noch nicht gibt.

Der Typewriter setzt sich hinter eine fiktive Schreibmaschine und beginnt die Geschichte mit dem vom Publikum erhaltenen Titel zu erzählen.

Die Schauspieler/innen übernehmen spontan die Rollen, die der Typewriter entstehen lässt. Der Typewriter kann die Dialoge selbst sprechen und die Schauspieler/innen agieren stumm oder er lässt sie sprechen, indem er sie dazu auffordert wie z B.: Misses Hudson erschrak und rief: »...«

Synchron

Das Synchronisieren von Filmen lässt die SchülerInnen das Sprechen und die Sprache unterschiedlicher Personen üben.

Ein Film soll gespielt werden, zum Beispiel aus dem Genre »Western« oder »Horror« mit dem Titel »Drei Dollar zuviel« oder »Die Straße des Grauens«. Ein/e Spieler/in synchronisiert alle Rollen, die anderen Spieler/innen agieren stumm. Wer führt nun die Szene? Folgt die Synchronisation den Bewegungen der Spieler/innen oder folgen die Spieler/innen der Synchronisation? Teamarbeit und gutes Timing sind gefragt. Spaß macht es auch, wenn die Synchronisationsstimme ebenfalls Geräusche oder Filmmusik erzeugt.

Gerade im Kabarett ist es von Vorteil, mit wenig Technik und Requisiten zu arbeiten. Das Publikum dankt den Akteurinnen und Akteuren für fiktive Gegenstände auf der Bühne und für Live-Geräusche und Live-Musik.

Dolmetschen

Im Improtheater gibt es die Übungen »Foreign poet« und »Foreign expert«. Beide können bei einer Sketzentwicklung hilfreich sein.

Foreign poet: Eine Dichterin/ein Dichter aus einem fernen Land wird in eine Fernsehshow eingeladen und trägt in ihrer/seiner Landessprache (Gibberisch-Arabisch, Gibberisch-Japanisch, Gibberisch-Russisch ... Darsteller/innen, die zum Beispiel Arabisch als Muttersprache sprechen, sollen davon absehen, Gibberisch-Arabisch zu sprechen) ein Gedicht vor, auf dessen Titel man sich einigt bzw. den das Publikum vorgibt. Die Fernsehmoderatorin/der Fernsehmoderator hat eine Dolmetscherin/einen Dolmetscher, die/der das Gedicht ins Deutsche überträgt (Strophe für Strophe oder Zeile für Zeile). Natürlich kann noch eine Gebärdendolmetscherin/ein Gebärdendolmetscher eingesetzt werden, die/der die deutsche Übersetzung in Gebärde überträgt. (Achtung: Bei sich wiederholenden Wörtern soll dieselbe Gebärde eingesetzt werden. Das verlangt höchste Konzentration des Teams.)

Möchte man die Szene toppen, kann die Dichterin/der Dichter aus dem fernen Land von dem Nationalballett ihres/seines Landes begleitet werden, welches das Gedicht während des Vortrags tänzerisch umsetzt.

Variationen von komischen Übersetzungen können gut in Szenen mit Verkaufsfernsehen bzw. Teleshopsendungen eingebaut werden.

Foreign expert: Diese Übung funktioniert ähnlich wie »Foreign poet«. Ein Experte, der Gibberisch spricht, wird zu einem Thema (je abstruser, desto besser), zum Beispiel »Das Balzverhalten von Meerschweinchen auf dem Flug ins Weltall« interviewt. Wieder gibt es eine Dolmetscherin/einen Dolmetscher, auch eine Gebärdendolmetscherin/ein Gebärdendolmetscher kann eingebaut werden.

8. »Blutjunge« – Jugendkleinkunstfestival

Seit 2005 gibt es das Jugendkleinkunstfestival »Blutjunge«, welches einmal im Jahr in Wien im Theater am Alsergrund (dreitägig) und einmal im Jahr in Graz (eintägig) stattfindet. Diese Plattform für junge Kabarettistinnen und Kabarettisten wurde von dem Grazer Kabarettisten Simon Pichler und der BHS-Lehrerin und Leiterin der Schultheatergruppe CHAOS, Andrea Motamedi, ins Leben gerufen. Die Idee dahinter ist, (blut-)jungen Talenten die Chance zu geben, ihr Können vor der breiten Öffentlichkeit zu präsentieren.

»Blutjunge« ist kein Wettbewerb!

Solokünstler/innen bis 26 Jahre als auch Gruppen sind willkommen, wobei die Gruppen sich nicht nur aus Jugendlichen zusammensetzen können, sondern auch aus Lehrer/innen und Schüler/innen, wobei die Lehrer/innen älter als 26 sein dürfen.

Die Voraussetzungen für die Teilnahme an diesem Festival sind folgende:

- Der Sketch soll selbst verfasst sein.
- Das Programm soll nicht länger als 15 Minuten dauern.
- Anmeldungen auf: www.blutjunge.net

In den letzten Jahren entwickelten sich aus dieser Plattform heraus einige Kabarettgruppen, die nicht nur bei »Blutjunge« 15 Minuten auftraten, sondern abendfüllende Programme schreiben und performen.

Literatur

- BERGER, PETER L. (1998): *Erlösendes Lachen*. Berlin: Walter de Gruyter.
JOHNSTONE, KEITH (1997): *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag.
DERS. (1998): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag.
DERS. (1999): *Impro for Storytellers*. London: faber and faber.
MÜLLER, WERNER (1994): *Spielmann, Clown, Theatermacher*. Augsburg: Sankt Ulrich Verlag.
SCHLENKER, STEFAN (2008): *Der Clown*. <http://www.clowns.cd/clownerie.html>

Links

www.blutjunge.net
www.andreblau.at
www.emotional-theatre.at

Christian Holzmann

Stück für Stück – Alles Theater

Nach unserem Herbstleseprojekt, bei dem Schülerinnen und Schüler der Sir Karl Popper-Schule (unter Anleitung von Dr. Kubacek aus der »Alten Schmiede«) neu erschienene österreichische Romane rezensierten¹, beschlossen wir, auch im Vertiefungskurs Deutsch der achten Klassen ein ähnliches Projekt durchzuführen, in welchem das Theater im Mittelpunkt stehen sollte.

Aus mehreren Gründen lag es nahe, dieses und kein anderes Projekt aufzugreifen: Wer in Wien lebt, sollte am Theater nicht vorbei dürfen.² Wir gehen mindestens einmal im Monat gemeinsam ins Theater und scheuen auch nicht die Herausforderung; so kam zur Aufführung der siebenstündigen *Rosenkriege* immerhin eine 50-köpfige Gruppe an einem Samstag (!) ins Burgtheater, eine Tatsache, die sehr für die Schüler/innen und ihr Interesse am Theater spricht.

Schließlich und endlich hatten wir auch ein paar Kontakte zu Theaterleuten, so dass es ein Leichtes schien, das Projekt durchzuführen. Während ich das aufzeichne, fällt mir natürlich Brecht ein: »Ja, mach nur einen Plan / Sei nur ein großes Licht! / Und mach dann noch 'nen zweiten Plan / Geh' n tun sie beide nicht.« Wir alle aus der Praxis wissen, dass wir mit dem Unvorhergesehenen rechnen müssen und dennoch – auch wenn wir das tun – nicht immer zurechtkommen mit den erstaunlichen und den banalen Wendungen. Sie lesen hier also einen Bericht über »work in progress« – was Sie aber nicht abhalten soll, die eine oder andere Idee aufzugreifen.

CHRISTIAN HOLZMANN unterrichtet Deutsch und Englisch am Rainergymnasium und an der Sir Karl Popper-Schule sowie Fachdidaktik (Englisch) an der Universität Wien.
E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at

1 Vgl. *ide* 3/2008 bzw. <http://work.popperschule.at/arbeiten/projekte/herbstlese07/>

2 Das Angebot einer Stadt nutzen gilt als selbstverständliche Maxime. So erwarben wir z. B. für die Biennale 147 Karten – 30 Stück davon gingen allerdings gleich an eine Kinoenthusiastin. Das aber zeichnet die SKP aus – dass auch solche kleinen Obsessionen möglich sind.

Relativ einfach war die Rezensions-Idee umzusetzen: Wir griffen uns ein paar Wochen (November, Anfang Dezember) aus dem Wiener Theatergeschehen heraus und jede Schülerin/jeder Schüler rezensierte eine Aufführung. Das Ergebnis kann unter www.popperschule.at eingesehen werden. Desgleichen hoffen wir, dass sich (wie beim Herbstleseprojekt) erneut *Die Presse* für unsere Beiträge interessiert, so dass auch in jenem Archiv nachgelesen werden kann.³ Wie beim letzten Mal wird sich wieder ein Schüler der *Presse*-Schiene annehmen, ganz im Sinne von Eigenständigkeit und Selbstinitiative.

Unten stehende Liste vermittelt jedenfalls nicht nur einen Überblick über einen Teil des gegenwärtigen Angebots an Stücken, sie zeigt auch das Bemühen, eine Vielfalt an Theatern in das Projekt einzubeziehen, wobei das Musiktheater, das ebenfalls besucht wurde, hier außer Acht gelassen wurde.

- Albee: *Who's Afraid of Virginia Woolf* (Burgtheater)
- Camoletti: *Hier sind Sie richtig* (Komödie am Kai)
- Haas: *Das Wetter vor 15 Jahren* (Drachengasse)
- Hirschbichler: *Die Zigarette* (echoraum)
- Kempinski: *Duet for One* (International Theatre)
- Mayenburg: *Der Hässliche* (Schauspielhaus)
- Schiller: *Maria Stuart* (Burgtheater, Gastspiel des Thalia Theaters)
- Schönherr: *Der Weibsteufel* (Akademietheater)
- Shaffer: *Dark Comedy* (Scala)
- Shakespeare: *Die Rosenkriege* (Burgtheater)
- Shakespeare: *Ende gut, alles gut* (Kasino am Schwarzenbergplatz)
- Simon: *Sunny Boys* (Volkstheater)
- Tabori: *Mein Kampf* (Josefstadt)
- Thomas: *8 Frauen* (Theater Center Forum I)
- Waldeck: *Fantomas* (Rabenhof-Theater)
- Webster: *Weißer Teufel* (Scala)
- Wrypajew: *Juli* (Schauspielhaus)

Eigenständigkeit und Eigeninitiative sind meines Erachtens Schlüsselbegriffe aller Projekte. Natürlich reden wir hier von Leuten, die bereits eine gewisse Theaterbegeisterung mitbringen, die seit Jahren ins Theater gehen, die auch ohne Schule ins Theater gegangen wären. Was die Schule bieten kann, ist ein Bündeln von Synergien, ein Forum, eine Zusammenschau, eine Anregungspalette. »Nie und nimmer wäre ich so oft in so viele Theater gegangen«, kommentierte eine Schülerin, »das verdanke ich schon der Schule.« Das wirklich Interessante aber ist, wie viel an eigenständiger Arbeit geleistet wird. Und da ist nicht die Rede von Schreib- oder Lesearbeit, sondern vor allem auch von Organisationstätigkeit. Und ich ziehe jetzt schon zufrieden Zwischenbilanz, denn *alle* Theatermenschen, die eingeladen wurden, wurden von Schülerinnen und Schülern eingeladen; entweder nutzten sie vor-

3 <http://diepresse.com/home/bildung/schule/440504/index.do?from=simarchiv>

handene Kontakte oder sie fragten einfach kühn an – und erhielten eigentlich immer eine positive Antwort. Dieser Einladungsmodus sowie die gleichsam moralische Verpflichtung, den Gast auch zwei Stunden lang mit Neugier, Interesse, Echo zu »verwöhnen«, bilden nach meinem Verständnis den wirklichen Mehrwert des Projekts. Dies ist etwas, das die Gruppe auszeichnet: dass sie sich sozusagen im öffentlichen Raum bewegen kann und nicht maulfaul und mürrisch darauf wartet, dass ihr etwas serviert wird.⁴

Was ist neben dieser eigentlichen Annäherung ans Theater geschehen?

Um Rezensionen verfassen zu lernen, war es naheliegend, Kritiker einzuladen. Unser erster Gast war Raimar Wieser, Jahrgang 1923, u. a. Absolvent des Reinhardt-Seminars, Autor und Theaterkritiker (der alten Schule?). In meinen Augen war das insofern ein guter Auftakt, als sich der 86-Jährige zwei Stunden voller Schwung mit der Gruppe unterhielt und wegen seiner Lebendigkeit (und wegen seines Anekdotenschatzes) einen echten Stimulus gewährleistete. Ein Schüler schließt seinen Bericht über die Veranstaltung, Wieser zitierend, so:

Wenn ich mir euch so anschau und wenn ich sehe, dass ihr das Theater so vertieft behandelt, dann weiß ich, dass man zweifellos auf die kommende Generation bauen kann. Danke für die Einladung, ich wollte noch unbedingt meine Erfahrungen als Schauspieler weitergeben, und ihr habt mir diesen Wunsch erfüllt. (*R. Wieser*)

Zusammenfassend: Ein gelungenes Gespräch, das authentisch und informativ war.

Den nächsten Termin hatten wir mit Wolfgang Kralicek, Redakteur und Theaterkritiker beim *Falter*. Kralicek vermittelte uns Handwerkliches, gab Einblick in Abläufe und Routinen und zeigte einen pragmatischen und dennoch leidenschaftlichen Zugang zur Welt des Theaters. Im abschließenden Urteil eines Schülers liest sich das so:

Der wohl erfreulichste Gesichtspunkt unseres Gespräches mit Herrn Kralicek war, dass die ganze Klasse sich in das Gespräch mit eingebunden und so diese Einladung zu einem vollen Erfolg gemacht hat.

Der dritte geladene Kritiker war Franz Zoglauer, Ressortleiter für Theater und Musik im ORF und allen vom Fernsehen als TV-Journalist wohl vertraut. Zoglauer machte auf die Unterschiede in der Kritik aufmerksam, beklagte (zu Recht, wie wir finden), dass der Stellenwert der Kultur im ORF immer geringer wird – und vermittelte vor allem eines: Hier sitzt jemand, der eine wahre Leidenschaft für das (Musik)Theater hat. Eine Schülerin formulierte das folgendermaßen:

Bei dem Gespräch genoss ich, neben den Informationen und der Meinungsfähigkeit Zoglauers, vor allem seine Sprache. Er sprach emotionsgeladen von gesehenen Vorstellungen und hielt sich auch nicht beim Bemängeln von Theaterdirektoren zurück.

⁴ Ich halte das übrigens für eines der größten Versäumnisse unserer Schulen: Dass sie viel zu wenig auf den öffentlichen Diskurs vorbereiten, mehr oder minder zufälliges Wissen absolut setzen, in den Stunden vor sich hindümpeln, aber wenig dazu befähigen, in angemessener Form an einem öffentlichen Diskurs teilzunehmen oder diesen sogar zu inszenieren.

Was mich besonders bei diesen Gesprächen gefreut hat, war die Tatsache, dass die Schüler/innen gut mithalten konnten. War die Rede von *Emilia Galotti*, so wussten gleich einige ausführlich darüber zu diskutieren, wie Wokalek ihre Rollen angelegt hatte. Und wenn von Minichmayr die Rede war, kamen zahlreiche begeisterte Aufzählungen, wo man sie nicht überall gesehen habe. Und selbst als Zoglauer erwähnte, dass Peter Brook in St. Pölten inszeniert hat, konnten zwei Schülerinnen abwinken und sagen: »Ja, haben wir gesehen ...«. Zum Teil wird dieses Wissen über Schauspieler/innen und Inszenierungen auch durch die DVD-Kultur ermöglicht und gepflegt. Ich habe in der Gruppe sowohl die 15-teilige Burgtheater-Edition als auch die fünfteilige Bernhard-Edition aufgeteilt⁵, sodass sich jede Schülerin/jeder Schüler eine Aufführung ansehen und diese dann kurz präsentieren kann.

An weiteren Terminen fix vereinbart sind: Ein Gespräch mit der Regisseurin und Dramaturgin Sabine Mitterecker, die zuletzt Nestroys *Zerrissenen* (den wir uns auch in der Lohner-Version bei unseren Nestroy-Studien angesehen haben) in Linz inszeniert hat; ein Gespräch mit der Theaterwissenschaftlerin und Dramaturgin Genia Enzelberger, die zum Beispiel im Ensembletheater inszeniert hat; ein Gespräch mit Peter Turrini, das wir leider auf Jänner verschieben mussten. Des Weiteren ergehen noch Einladungen an Vertreter/innen des Theaters Drachengasse, an einen Bühnenbildner/eine Bühnenbildnerin und – damit auch der praktischer Teil nicht zu kurz kommt – an eine Schauspielerin (Manuela Nedelko). Peter Simonischek, der schon mehrmals in der SKP zu Gast war, hat uns versprochen, den Besuch einer Stellprobe zu ermöglichen; und eine spezielle Burgtheaterführung ist genauso geplant wie eine Einladung an jemanden aus dem Organisationsbereich.⁶

Und das Schönste an so einem Projekt? Wir können immer noch aufregende Ideen entwickeln; wir können aber auch befinden, dass es uns reicht, weil wir ja doch immer wieder zum Thema Theater zurückkehren. Bei einer Diskussionsveranstaltung wurden SchülerInnen einmal gefragt, ob wir vorher einen genauen Projektplan haben, in dem auch festgelegt wird, was wir am Ende erreicht haben wollen. »Haben wir nicht«, antworteten sie. »Wollen wir auch nicht. Denn es ergeben sich zwischendurch so viele aufregende Dinge, dass es schade wäre, schon vorher festzulegen, wo wir ankommen wollen.«

Wir wollen schließlich weder die Freude noch die Leidenschaft austreiben. Und wir sind auch mit jedem kleinen Zwischenergebnis zufrieden. Es reicht mir persönlich beispielsweise, wenn ein Schüler als Zwischenresümee schreibt:

Spätestens jetzt ist mir aber klar, dass ich mich um Karten im Schauspielhaus bemühen muss. Sowohl Zoglauer als auch Kralicek haben diese Bühne als besonders eindrucksvoll hervorgehoben.

Warum sollte ich da als Lehrer noch einen weiteren Akt hinzufügen?

⁵ Vgl. dazu <http://www.hoanzl.at/hoanzl-shop-burgtheater.php>.

⁶ Sollten wir finanzieller Unterstützung bedürfen, so hat uns der Elternverein der SKP noch immer großzügig gesponsert.

Constanze Posautz

Improvisation und Sprache im Schülertheater

Wenn ich Schultheater sehe, erkenne ich oft das Bemühen dahinter, dass etwas Großes auf der Bühne geschehen soll. Wichtige Werke der Theaterliteratur werden in Szene gesetzt. Da wird viel Text aufgesagt, schwieriger Text, und oft gibt es kaum inszenierte Gesprächspausen, die Reflexion ermöglichen. Das kann ganz schön langweilig sein! Aber warum ist das so? Ich glaube nicht, dass es an den Themen liegt, die für die Schülerinnen und Schüler nicht geeignet sind. Es ist die Sprache. Sie verstehen oft nicht, was sie sprechen, auch wenn es ihnen genau erklärt wurde. Sie haben in seltenen Fällen die Reife, sprachlich in eine ihnen fremde Welt einzutauchen, während sie spielen. Ihr Satzbau ist so weit weg von Brecht und Dürrenmatt, Nestroys Wortwahl, seine Anspielungen und Zweideutigkeiten so fremd und veraltet, dass die Hauptsache auf der Strecke bleibt. Ich sage damit nicht, dass es für Vierzehnjährige so schwierig ist, Brecht oder Nestroy zu verstehen. Nicht, wenn man sie gut zu diesen Texten hinführt. Aber die Sprache dieser Autoren so zu verinnerlichen, dass ein Dialog authentisch wird, dass das Gesagte mit dem Gespielten harmoniert, das ist für Jugendliche schwer.

CONSTANZE POSAUTZ studierte Germanistik und Musikerziehung und ist seit 1995 Lehrerin am Gymnasium Klosterneuburg. Zahlreiche Stücke für Schultheater oder freie Gruppen, z. B. *Die Frauen von Lemnos* (2007), *Sommernachtstraum light*, *M wie Medea* (UA Theater Bodi End Sole Hallein 2008); Mitglied des A-capella-Quartetts »Mundwerk«, viele Eigenkompositionen und -arrangements. E-Mail: constanze.hassfurther@gmx.at

Natürlich gibt es auch Stücke, die für das Schultheater geeignet sind, extra geschrieben für bestimmte Altersgruppen, vorwiegend für Acht- bis Elfjährige. Thematisch fabelhaft-phantastisch oder auch mal kritisch, sprachlich jugendlich-frech, meistens humoristisch und immer kindgerecht. Das heißt, keiner stirbt und nichts Obszönes wird gesagt. Ich finde aber selten Stücke, die den Schüler/innen und mir gleichermaßen gefallen, wie ich überhaupt schon oft Mangel an gutem (Unterrichts)Material für 13- bis 15-Jährige festgestellt habe. Das ist nun einmal ein schwieriges Alter.

Als ich im vergangenen Jahr die unverbindliche Übung »Darstellendes Spiel« (3. bis 5. Klasse) übernahm, meldeten sich elf Mädchen an. Und von Anfang an war klar: Keine wollte Statistin sein, keine wollte einen Mann spielen. Das war ihre größte Befürchtung, dass sie Männer spielen müssten, weil sich keine Buben angemeldet hatten. Das bedeutete, dass wir selbst ein Stück schreiben mussten, denn mir war keines mit elf weiblichen (Haupt)Rollen bekannt. Wir überlegten, welche Geschichten nur von Frauen handeln, und da fiel mir ein, dass die Argonauten auf ihrer Fahrt nach Kolchis auf Lemnos landen, einer Insel, auf der nur Frauen wohnen, die ihre Männer getötet haben, weil diese sich Nebenweiber in Thrakien genommen haben. Den Mädchen gefiel die Idee, daraus ein Stück zu machen, und wir improvisierten wochenlang. Wie (über)leben Frauen ohne Männer auf einer einsamen Insel? Was machen sie, wie ersetzen sie die fehlenden Männer? Die Schülerinnen erfanden Charaktere, formten diese in Improvisationsübungen, es entstanden erste Szenen, die Ideen begannen zu sprudeln. Manche dieser Ideen waren für mich überraschend, teilweise haarsträubend. Zum Beispiel wollten alle Mädchen in ihren Rollen genau festlegen, auf welche Art sie ihre Männer getötet haben. Das war so grausig, dass ich nicht alles ins Stück hineinnehmen wollte. In einer Improvisationsrunde wurde diskutiert, wie man sich ohne Männer fortpflanzen könne. Eine regte an, dass es eine Frau geben soll, die von der Insel flieht und schwanger zurückkommt. Auch da war die Umsetzung ins Szenische heikel! Aber sollte ich alles streichen, was mir pädagogisch bedenklich erschien? Dass so viel Sex and Crime in den Köpfen von 12-jährigen Mädchen herumspukt, überraschte mich und führte mich wieder einmal zur Erkenntnis, dass wir thematisch oft an ihnen vorbeiu unterrichten. Ich hatte geglaubt, dass sich Mädchen in diesem Alter nur für Pferdebücher und Liebesgeschichten interessieren. Dieses Klischee mag oft zutreffen (was uns Deutschlehrer/innen bei Referatsbüchern immer wieder auffällt), aber die andere Seite gibt es eben auch! Über die Improvisation, über das Erschaffen von Charakteren, die sie schon immer sein oder ausprobieren wollten, lernte ich die Mädchen von einer Seite kennen, die mir ohne das Theater verborgen geblieben wäre. Was sie über sich selbst lernten, war ihnen, glaube ich, gar nicht bewusst. Einer Schülerin fiel nach einiger Zeit ihre selbst erfundene Rolle so auf die Nerven, dass sie sich jede Woche überwinden musste, in sie zu schlüpfen. Schließlich lernte sie sie irgendwie lieben, fand oder erfand sympathische Seiten an ihr und war erstaunt, dass das funktionierte.

Schließlich schrieb ich das Stück und baute die Ideen der Schülerinnen so weit ein, dass ein schlüssiger Handlungsverlauf entstand. Dabei war mir wichtig, dass

die Sprache der verschiedenen Charaktere auf die jeweilige Schülerin abgestimmt war. Da gab es so große Unterschiede in Gebrauch, Wortschatz und Gewandtheit, wie es eben im Schulalltag vorkommt. Bei einigen Rollen habe ich bewusst auf Worte und Wendungen verzichtet, die die Schülerinnen nie verinnerlicht hätten. Denn ich wollte auf keinen Fall, dass sie Text aufsagen!

Das Stück *Die Frauen von Lemnos* handelt von einer Frau, die an dieser Insel angespült wird und der gemeinsam mit dem Publikum nach und nach klar wird, welche Strukturen dort herrschen. Die scheinbare Ordnung in dieser Frauengesellschaft stellt sich bald als unecht dar, es gibt Reibereien, alte Feindschaften werden wiederbelebt, eine Frau zieht heimlich die Fäden der Macht, und es kommt zur Katastrophe. Die Themen sind nicht »kindgerecht«: Mord, Eifersucht, Macht, Ohnmacht, Intrigen. Die Charaktere auch nicht: Da gibt es den Vamp genauso wie das naive Mädel, einen Polizistentyp mit Kontrollwahn neben einer klaustrophobisch veranlagten, tragischen Figur, eine harmoniesüchtige Therapeutin und eine Wahnsinnige mit befremdenden Ticks. Eine Schülerin, die zart gebaut ist und recht elfenhaft wirkt, wollte unbedingt eine coole Handwerkerin spielen. Sie übte monatelang an Gang und Gestik.

Bei der Aufführung hatten wir ein kleines, feines Publikum. Damit muss man leben, dass der Name eines berühmten Theaterdichters auf dem Plakat wahrscheinlich mehr Zuschauer anzieht. Aber dafür spielten die Schülerinnen in einer Sprache, die sie sich erarbeiten konnten.

Friedrich Janshoff

Drama, Theater, Dramaturgie

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Die folgende Auswahl umfasst etwa ein Dutzend Beiträge aus (deutschdidaktischen) Handbüchern, Nachschlagewerken und Einführungen und ein halbes Dutzend Themenhefte sowie rund 50 selbständige Veröffentlichungen zum Thema Drama, Theater, Dramaturgie, überwiegend aus den Jahren 2005 bis 2008, ergänzt durch rund zwei Dutzend DVDs mit beispielhaften Inszenierungen deutschsprachiger Theaterstücke von Lessing bis Handke.

Berücksichtigt wurden die Schwerpunkte: Theater mit Kindern und Jugendlichen in Deutschunterricht und Schule (Darstellendes Spiel, Schultheater, Szenische Interpretation, Theaterpädagogik), Theater für Kinder und Jugendliche, Drama und Theater (Geschichte, Theorie, Handwerk). Umfangreiche Literaturhinweise enthält die (gegenüber der Druckfassung erheblich erweiterte) Internetfassung des Literaturverzeichnisses von Denk/Möbius (2008), umfangreiche Kommentare (nicht nur zum Improvisationstheater) bieten das Materialienkapitel in Dörger/Nickel (2008).

Denk, Rudolf; Möbius, Thomas: 9. Literaturverzeichnis. [*Internetfassung (09/01: <www.ph-heidelberg.de/wp/moebius/literatur_drama.pdf>*]

Denk, Rudolf; Möbius, Thomas: 9. Literaturverzeichnis. In: Denk/Möbius 2008, 219–232.

Dörger, Dagmar; Nickel, Hans-Wolfgang: 4.2. Kommentierte Literatur. In: Dörger/Nickel 2008, 188–230.

Janshoff, Friedrich: Szenisches Spiel(en) im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik, 19.1995, H. 1, 114–127.

Drei Veröffentlichungen sind auf unterschiedliche Weise für die Auseinandersetzung mit dem Thema des Hefts unentbehrlich: ein sach- und personenbezogenes Wörterbuch theaterpädagogischer Ansätze, Methoden, Verfahrensweisen und Akteure (Koch/Streisand 2003), ein Überblick über die vielfältigen Aspekte von Improvisation und Improvisationstheater (Dörger/Nickel 2008) und eine umfassende Einführung in die Dramen- und Theaterdidaktik (Schnittpunkte in der Entwicklung von Drama und Theater; Traditionelle Elemente der Dramenanalyse und Entwürfe einer Theatersemiotik; Didaktische Konzepte der Dramenvermittlung im Rückblick; Das Dramatische und Theatralische in didaktischer Sicht; Dramaturgiemodelle; Theaterwerkstatt; Erwerb von Dramaturgiekompetenz).

Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed, [angek. f. 03/2009]. (Medien im Deutschunterricht. 6). ISBN 3-86736-059-6

Denk, Rudolf; Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt, 2008. (Grundlagen der Germanistik. 46). ISBN 3-503-09856-9

Dörger, Dagmar; Nickel, Hans-Wolfgang: Improvisationstheater. Das Publikum als Autor. Ein Überblick. Berlin: Schibri, 2008. ISBN 3-937895-62-0

Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2003. ISBN 3-933978-98-X [m. CD-ROM]

Handbücher, Nachschlagewerke und Einführungen

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: 4.4.4 Konzepte zum Drama im Unterricht. In: Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2006. (Grundlagen der Germanistik. 42), 141–143.

Denk, Rudolf: Dramatik. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, 87–91.

Denk, Rudolf: Inszenierung. In: Kliewer/Pohl 2006, 253–254.

Spinner, Kaspar H. [=SKH]: Improvisation. In: Kliewer/Pohl 2006, 245–246.

Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005, 297–318.

Zulechner, Felix: Deutschunterricht, In: Koch/Streisand 2003, 71–73.

Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens: Dramendidaktik. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 2002, 177–189.

Payrhuber, Franz-Josef: Dramen im Unterricht. In: Lang, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1998, 647–668.

Podewils, Angela von: Theater als Medium und Werkstatt. In: Lang/Neumann/Ziesenis 1998, 449–466.

Themenhefte

Klassische Theaterstücke. Praxis Deutsch, 34.2007, H. 204. [plus DVD]
Drama, Theater, Szenisches Spiel. Praxis Deutsch, Sammelband, 2005.
Szenisches Interpretieren und darstellendes Spiel. Praxis Schule 5–10. 2004, H. 4.
Theaterdidaktik. Der Deutschunterricht, 56.2004, H. 2.
Zeitgenössische Theaterstücke. Praxis Deutsch, 30.2003, H. 181. [plus DVD]
Zeitgenössisches Theater und Unterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 2001, H. 3.

Drameninterpretationen in Reclams Universal-Bibliothek

Die epochenbezogenen Sammelbände mit Interpretationen von Dramen aus dem deutschen Sprachraum stehen beispielhaft für das weitgefächerte Angebot innerhalb der Universal-Bibliothek, zu dem auch autorenbezogene (Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Büchner, Schnitzler, Brecht) und werkbezogene (Lektüreschlüssel) Bände gehören.

Interpretationen. Dramen vom Barock bis zur Aufklärung. (Universal-Bibliothek. 17512). ISBN 3-15-017512-7
Interpretationen. Dramen des Sturm und Drang. Erw. Ausg. (Universal-Bibliothek. 8140). ISBN 3-15-008410-5
Interpretationen. Dramen des 19. Jahrhunderts. (Universal-Bibliothek. 9631). ISBN 3-15-009631-6
Interpretationen. Dramen des Naturalismus. (Universal-Bibliothek. 8412). ISBN 3-15-008412-1
Interpretationen. Dramen des 20. Jahrhunderts. Bd. 1. (Universal-Bibliothek. 9460). ISBN 3-15-009460-7
Interpretationen. Dramen des 20. Jahrhunderts. Bd. 2. (Universal-Bibliothek. 9461). ISBN 3-15-009461-5

Theater mit Kindern und Jugendlichen

Meyer, Verena: Abenteuer Theater. Bd. 2. Frei nach Literatur bearbeiten und auf die Bühne bringen. Kempen: BVK Buch-Verl. Kempen, 2008. ISBN 3-86740-117-9
Hoffmann, Christel; Israel, Annett (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 3., aktualis. Aufl. Weinheim: Juventa, 2007. ISBN 3-7799-1061-6
Meyer, Verena: Abenteuer Theater. Mit Jugendlichen ein Stück entwickeln. Kempen: BVK Buch-Verl. Kempen, 2007. ISBN 3-86740-011-3

Darstellendes Spiel

Mangold, Christiane (Hrsg.): Grundkurs Darstellendes Spiel. Sek. II. Bd. 2. Hannover: Schroedel, 2007. ISBN 3-507-41332-9

- Barz, André [=BA]: Darstellendes Spiel. In: Kliewer/Pohl 2006, 67–70.
- Hoffmann, Christel: Spiel. Raum. Theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels. Frankfurt am Main: Lang, 2006. (Kinder-, Schul- und Jugendtheater. 12). ISBN 3-631-55309-9
- Mangold, Christiane (Hrsg.): Grundkurs Darstellendes Spiel. Sek. II. Bd. 1. Hannover: Schroedel, 2006. ISBN 3-507-41331-0

Schultheater

- Plath, Maike: Biografisches Theater in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz, 2009. (Beltz Praxis). ISBN 3-407-62638-X
- Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa, 2007. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). ISBN 3-7799-1266-X
- Henschel, Ulrike [=HU]: Schultheater. In: Kliewer/Pohl 2006, 682-685.
- Jenisch, Jakob: Handbuch Amateurtheater, m. DVD-Video. Berlin: Henschel, 2005. ISBN 3-89487-509-7
- Liebau, Eckart u. a. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim: Juventa, 2005. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). ISBN 3-7799-1264-3
- Mettenberger, Wolfgang: Tatort Theater. Ein praktischer Leitfaden für Schul- und Amateurbühnen. Unveränd. Nachdr. Weinheim: Dt. Theaterverl., 2004. ISBN 3-7695-0292-2

Szenische Interpretation

- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einführung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008. (Deutschdidaktik aktuell. 29). ISBN 3-8340-0462-6 [mit CD-ROM]
- Spinner, Kaspar H. [=SKH]: Szenisches Interpretieren. In: Kliewer/Pohl 2006, 752–753.

Theater für Kinder und Jugendliche (Kinder- und Jugendtheater)

- Barz, André [=BA]: Kinder- und Jugendtheater. In: Kliewer/Pohl 2006, 297–299.
- Fangauf, Henning (Hrsg.): Jugendtheater im Deutschunterricht. Stücke von Thomas Ahrens, Tatjana Rese und Lutz Hübner und Materialien für den Unterricht. Wilhelmshaven: Noetzel, 2006. (Theaterpädagogische Bibliothek. 13). ISBN 3-7959-0874-4
- Schneider, Wolfgang: Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zu Theorie und Praxis. Hildesheim: Olms, 2005. (Medien und Theater. N. F. 6). ISBN 3-487-13034-3
- Taube, Gerd: Kinder- und Jugendtheater. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000, 568–589.

Drama – Geschichte und Theorie

- Elm, Theo: Das soziale Drama. Von Lenz bis Kroetz. Stuttgart: Reclam, 2004. (Universal-Bibliothek. 17645). ISBN 3-15-017645-X
- Schalk, Axel: Das moderne Drama. Stuttgart: Reclam, 2004. (Universal-Bibliothek. 17648). ISBN 3-15-017648-4
- Profitlich, Ulrich u. a. (Hrsg.): Tragödien-theorie. Texte und Kommentare. Vom Barock bis zur Gegenwart. Reinbek: Rowohlt, 1999. (Rowohlts Enzyklopädie. 55573). ISBN 3-499-55573-5
- Rochow, Christian Erich: Das bürgerliche Trauerspiel. Stuttgart: Reclam, 1999. (Universal-Bibliothek. Literaturstudium 17617). ISBN 3-15-017617-4
- Profitlich, Ulrich u. a. (Hrsg.): Komödien-theorie. Texte und Kommentare. Vom Barock bis zur Gegenwart. Reinbek: Rowohlt, 1998. (Rowohlts Enzyklopädie. 55574). ISBN 3-499-55574-3

Theater – Geschichte und Theorie

- Beck, Wolfgang: Chronik des europäischen Theaters. Von der Antike bis zur Gegenwart. Stuttgart: Metzler, 2008. ISBN 3-476-02295-1
- Simhandl, Peter: Theatergeschichte in einem Band. Aktualis. Neuaufl. Berlin: Henschel, 2007. ISBN 3-89487-593-3
- Brauneck, Manfred; Schneilin, Gerard (Hrsg.): Theaterlexikon. Tl. 1: Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Überarb. Neuausg. Reinbek: Rowohlt, 2007. (Rowohlts Enzyklopädie. 55673). ISBN 3-499-55673-1
- Brauneck, Manfred u. a. (Hrsg.): Theaterlexikon. Tl. 2: Schauspieler und Regisseure, Bühnenleiter, Dramaturgen und Bühnenbildner. Überarb. Neuausg. Reinbek: Rowohlt, 2007. (Rowohlts Enzyklopädie. 55650). ISBN 3-499-55650-2
- Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, 2005. ISBN 3-476-01956-X
- Roselt, Jens (Hrsg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. Berlin: Alexander, 2005. ISBN 3-89581-139-4
- Schuberth, Otto: Das Bühnenbild. Geschichte, Gestalt und Technik. 2., verb. Aufl. Wilhelmshaven: Noetzel, 2005. ISBN 3-7959-0728-4

Theaterwissenschaft und Theaterkritik

- Fischer-Lichte, Erika: Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Fachs. Tübingen: Francke, [angek. f. 06/2009]. (UTB. 3103). ISBN 3-8252-3103-8
- Balme, Christoph: Einführung in die Theaterwissenschaft. 4. durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2008. ISBN 978-3-503-09824-8
- Boenisch, Vasco: Krise der Kritik? Was Theaterkritiker denken – und ihre Leser erwarten. Theater der Zeit, 2008. (Recherchen. 63). ISBN 3-940737-26-7
- Nickel, Gunther (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Theaterkritik. Tübingen: Francke, 2007. (Mainzer Forschungen zu Drama und Theater. 35). ISBN 3-7720-8207-6

Stuke, Franz R. (Hrsg.): Alles Theater? Bühne, Öffentlichkeit und die Kritik. Münster: Daedalus, 1997. (Kommunikation im Gespräch. 2). ISBN 3-89126-082-2

Theater als Beruf und Handwerk

Donnellan, Declan: Der Schauspieler und das Ziel. Ängste und Blockaden überwinden. Berlin: Alexander, 2008. ISBN 3-89581-189-0
 Ayckbourn, Alan: Theaterhandwerk. 101 selbstverständliche Regeln zum Schreiben und Inszenieren. Berlin: Alexander, 2006. ISBN 3-89581-144-0
 Boldt, Ulrike: Traumberuf Schauspieler. Der Wegweiser zum Erfolg. Berlin: Henschel, 2006. ISBN 3-89487-535-6
 Ebert, Gerhard: ABC des Schauspielens. Talent erkennen und entwickeln. Berlin: Henschel, 2004. ISBN 3-89487-474-0
 Siegel, Ina: Handbuch für Maskenbildner. Grundlagen, Materialien, Anwendungen. Berlin: Henschel, 2004. ISBN 3-89487-485-6

Theaterpädagogik

Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib, 2006. ISBN 3-939556-00-9
 Denk, Rudolf: Theaterpädagogik. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, 763–764.
 Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personeller, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner, 2004. (Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. 5). ISBN 3-89639-427-4

Theater-DVDs von Lessing bis Handke

Nathan der Weise. SW-Film. Regie: Manfred Noa, 1922. Nach d. Schauspiel v. Gotthold E. Lessing. 2006 (Alive)
 Nathan der Weise. Salzburger Festspiele 1984. Inszenierung: Johannes Schaaf. Nach e. Stück v. Gotthold E. Lessing. 2007 Arthaus ISBN 3-939873-43-8
 Emilia Galotti. Inszenierung: Andrea Breth, 2003. Nach e. Stück v. Gotthold E. Lessing. 2008 (harmonia mundi)
 Faust. Inszenierung: Dt. Schauspielhaus in Hamburg, 1960. Regie: Peter Gorski. Nach e. Drama v. Johann W. von Goethe. 2008 (Arthaus)
 Faust. Regie: Dieter Dorn. Nach d. Drama v. Johann W. von Goethe. 2005 (Euro Video)
 Faust. Inszenierung: Peter Stein, 2005. Nach d. Drama v. Johann W. von Goethe. 2008 (Arthaus)
 Zweimal Torquato Tasso. [2 Audio-CDs u. 1 DVD-Video]. Ein Schauspiel. Hörspiel-Fass. d. ORF Salzburg, 1961 u. Video-Aufzeich. d. Bremer Inszenierung, 1969. Nach e. Drama v. Johann W. von Goethe. 2006 (Edition Mnemosyne) ISBN 3-934012-25-6
 Kabale und Liebe. Regie: Leander Haußmann, 2005. Nach e. Stück v. Friedrich von Schiller. 2008 (harmonia mundi)

- Don Carlos. Regie: Andrea Breth, 2005. Nach e. Stück v. Friedrich von Schiller. 2009 (Arthaus) ISBN 3-939873-59-4
- Leonce und Lena. Salzburger Festspiele 1975. Inszenierung: Johannes Schaaf. Nach e. Stück v. Georg Büchner. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-51-9
- Die Jüdin von Toledo. Regie: Thomas Langhoff, 1990. Nach d. Trauerspiel v. Franz Grillparzer. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-48-9
- König Ottokars Glück und Ende. Regie: Martin Kusej. Nach e. Stück v. Franz Grillparzer. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-60-8
- Der Talisman. Salzburger Festspiele 1976. Inszenierung: Otto Schenk. Nach e. Stück v. Johann Nestroy. o.J. (Arthaus) ISBN 3-939873-41-1
- Der Zerrissene. Salzburger Festspiele 1984. Inszenierung: Otto Schenk. Nach e. Stück v. Johann Nestroy. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-52-7
- Das Mädl aus der Vorstadt. Regie: Jürgen Flimm, 1989. Nach e. Stück v. Johann Nestroy. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-77-2
- Lumpazivagabundus. Regie: Leopold Lindbergh, 1962. Nach e. Stück v. Johann Nestroy. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-78-0
- Der Bauer als Millionär. Regie: Jürgen Flimm, 1989. Nach e. Stück v. Ferdinand Raimund. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-76-4
- Der einsame Weg. Salzburger Festspiele 1987. Inszenierung: Thomas Langhoff. Nach e. Stück v. Arthur Schnitzler. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-53-5
- Der Schwierige. Salzburger Festspiele 1991. Regie: Jürgen Flimm. Nach d. Buch v. Hugo von Hofmannsthal. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-49-7
- Jedermann. Salzburger Festspiele 1970. Inszenierung: Leopold Lindtberg. Nach e. Stück v. Hugo von Hofmannsthal. o.J. (Arthaus) ISBN 3-939873-42-X
- Jedermann. Salzburger Festspiele 2004. Regie: Christian Stückl. Nach e. Stück v. Hugo von Hofmannsthal. 2004 (Arthaus) ISBN 3-939873-94-2
- Die Macht der Gewohnheit. Salzburger Festspiele 1974. Inszenierung: Dieter Dorn. Nach e. Stück v. Thomas Bernhard. 2008 (Arthaus) ISBN 3-939873-50-0
- Der Ignorant und der Wahnsinnige. Salzburger Festspiele 1972. Inszenierung: Claus Peymann. Nach e. Stück v. Thomas Bernhard. o.J. (Arthaus) ISBN 3-939873-40-3
- Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke. Von Peter Handke. Mit DVD d. Uraufführung, 1966. Regie: Claus Peymann. 2008 (Suhrkamp) ISBN 3-518-41985-4

Abschließend sei auf zwei aktuelle DVD-Editionen aus Österreich hingewiesen:

Die *Edition Burgtheater* 1999–2008 bietet neben Stücken deutschsprachiger AutorInnen (Lessing, Schiller, Grillparzer, Nestroy, Schönherr, Bernhard und Jelinek) auf 15 DVDs auch weitere europäische Dramatiker, und in der bereits 40 DVDs umfassenden *Edition Josefstadt* findet man neben klassischen und zeitgenössischen deutschsprachigen Dramatikern (Lessing, Nestroy, Schnitzler, von Hofmannsthal, von Horváth, Frisch, Turrini und Mitterer) zahlreiche (internationale) Boulevardstücke.

Aktuelles

Bericht über die 24. Tagung der AG Medien im Symposion Deutschdidaktik an der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

Am Fachbereich Geisteswissenschaften/Germanistik der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, fand am 23./24. Januar 2009 unter Leitung von Prof. Dr. Petra Josting die 24. Tagung der AG Medien zum Thema *Comics im Deutschunterricht* statt. Kolleginnen und Kollegen von 18 Hochschulen sowie aus unterschiedlichen Bereichen der LehrerInnenbildung haben sich zwei Tage mit dem Thema beschäftigt.

»Deutsche Klassik einmal anders oder wie Goethes *Faust* interessante Einblicke in den japanischen Comic gewähren kann« lautete der Vortrags-titel von PD Dr. Stephan Köhn (Universität Würzburg). Am Beispiel von Tezuka Osamu's Faust-Adaptionen *Faust* (1950) und *Neo-Faust* (1988) zeigte er auf, welche Formen der Adaption und Verfremdung gewählt werden, wie die Narrationen organisiert sind und mit welchen Möglichkeiten und Grenzen die Thematisierung des klassischen

Faust-Stoffes im Manga zu kämpfen hat.

Dr. Bernd Dolle-Weinkauff (Universität Frankfurt) ging in seinem Vortrag »Aktuelle Erscheinungsformen des Comics« den Gründen für das Aufkommen und für den Erfolg dieser Phänomene nach und beleuchtete außerdem die unterschiedlichen Gestaltungsweisen und spezifischen Inhalte. Unter dem Titel »Comics sind alles – nur nicht stumm« beleuchtete Sandra Eva Boschenhoff (Universität Duisburg-Essen) die Frage, wie ComiczeichnerInnen Bewegung und Sprache darstellen. Im Mittelpunkt von Jens Meinrenkens (Deutsche Welle Berlin) Vortrag »Digitale Visionen des Comics« stand die aktuelle amerikanische Fernsehserie *Heroes*, deren Analyse beispielhaft verdeutlicht, wie Comic, Film und Bild sich gegenseitig ergänzen, um eine eigene Vision von der Gegenwart und Zukunft der Menschheit zu erzählen.

In drei weiteren Vorträgen ging es vor allem um didaktische Perspektiven für den Deutschunterricht: Prof. Dr. Dietrich Grünewalds (Universität Koblenz) Beitrag »Adaptionen. (Text-)Literatur in Comicform« zeigte Probleme und Chancen der Comicadaption auf und machte zudem deutlich, dass diese Schnittstelle von Bildgeschichte/Literatur gerade für Unterricht (Deutsch- und Kunstunterricht) fruchtbar zu nutzen ist. Auch Christian Grabau (Universität Bochum), der Comics als irritierende Hybridform zwischen Pop- und Hochkultur begreift, präsentierte in seinem Vortrag »Helden ohne glänzende Rüstung. Rezente Spielformen von Comics im Unterricht« didaktische Möglichkeiten.

Und ebenso sprach sich Prof. Dr. Matthis Kepser (Universität Bremen) in seinem Beitrag »Superheldencomics im Deutschunterricht. Ein-, Aus- und Umzüge eines populären Medienangebots« dafür aus, den Superhelden im Unterricht wieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken – allerdings nicht vom Comic-Heft bzw. -Buch ausgehend, sondern von den Filmen.

Die nächste Arbeitstagung der AG Medien findet am 26./27. Juni 2009 zum Thema »Animationsfilme« an der Universität Augsburg statt.

Anmeldung: bis 31. Mai 2009

Kontaktadresse: Prof. Dr. Klaus Maiwald
Phil.-Histor. Fakultät, Germanistik/Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur
Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg
Mail: deutschdidaktik@phil.uni-augsburg.de

*Internationale KONFERENZ
Mednarodna KONFERENCA
CONFERENZA internazionale*

**Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung
– Regionalentwicklung des Alpen-Adria-Raums in globaler Perspektive**

Stattgefunden vom 8. bis 10. Oktober 2008 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Rund 40 WissenschaftlerInnen, WirtschaftsexpertInnen, PädagogInnen und Kulturschaffende sowie an die 100 TeilnehmerInnen aus neun Ländern – Deutschland, Frankreich, Indien, Italien, Kroatien, Serbien, Slowenien, Rumänien und Österreich – unterstrichen durch ihre Teilnahme und ihr großes Interesse an Diskussionen und Beiträgen den hohen Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Alpen-Adria-Raum und darüber hinaus. Schwerpunkte waren die wirtschaftlichen, kulturellen, historischen, literarischen, pädagogischen und gesundheitlichen Aspekte von Mehrsprachigkeit. Eine überaus gelungene Veranstaltung resümierten die beiden Initiatoren, Prof. Werner Wintersteiner und Prof. Georg Gombos begeistert.

Das Gedicht im Unterricht

Gregor Chudoba

Die Rückeroberung der Lyrik mittels drama-pädagogischer Elemente

Ich hab den Verstand nicht verloren, ich hab
Reime gemacht. (*Ruth Klüger*)

Vorgestellt wird im Folgenden die Skizze einer Deutscheinheit zur Lyrik mit dramapädagogischen Mitteln. Elemente des Improvisationstheaters werden dabei für Schulklassen adaptiert, so dass ein erlebensbasiertes, mehrdimensionaler Unterricht mit Gedichten möglich wird. Die Skizze richtet sich an Lehrende mit Vorerfahrung in Dramapädagogik. Eine Vorlage für wenig Erfahrene hätte den Rahmen der Rubrik sprengen müssen.

1. Einleitung

Die Koryphäen der Dramapädagogik lassen in ihren Büchern oft eine zwingende Systematik vermissen. Die zentralen dramapädagogischen Autoritäten, gleichsam die *Mahagurus*, entwickeln ihre Entwürfe eher in anekdotischer Form als in stringenten Gebäuden wohlgeformter Theorien. Boal, Johnstone, Moreno, Spolin – ihnen allen ist

gemeinsam, dass eine kritische Lektüre ihrer Werke allzu schnell Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen aufzeigt. Diese Eigenschaft ist ein Fehler mit System und Konsequenz: Für die Dramapädagogik gibt es keine Blaupausen, die mittels rezepthaften Vorgaben zu Stundenverlaufsplänen mit Erfolgsgarantie führen. Zu sehr wirken die LehrerInnen über ihre künstlerisch-pädagogische Kreativität und ihr Charisma.

Das bedeutet Chance und Gefahr zugleich: die Offenheit des Stundenverlaufs birgt das Risiko des Scheiterns ebenso wie einen weiten Raum für differenziertes und flexibles Eingehen auf aktuelle Bedürfnisse.

Was heißt das für Stunden nach dramapädagogischer Methode? Die Lehrende tut gut daran, eine entsprechende Haltung einzunehmen, bevor sie auf die dramapädagogische Reise einlädt. Also prüft der Lehrende, ob er Vertrauen in die Gruppe hat, findet seinen Glauben an den pädagogischen Prozess, richtet sich nach den Zielen der Stunden aus und setzt sich und die Gruppe in Bewegung. Neugier und Achtsamkeit empfehlen sich als Ausrüstung, ebenso ein Maß an »Mitleidfreude« und Gelassenheit und nicht zuletzt Hoffnung im Sinne Vaclav Havels: Die Gewissheit, dass etwas Sinn hat – ohne Rücksicht darauf, wie es ausgeht.

Was dramapädagogische Mittel in der Arbeit am Gedicht jedenfalls leisten, ist, die Lyrik aus dem neutralisierten Bereich der Pseudo-Epik zu geleiten. Allzu oft verblasen Gedichte (nicht nur im Schulkontext) in der Rezeption zu dauernswerten prosaischen Stummeln. Mit dem Genremix in der Methode erhält das Gedicht seine Lebendigkeit zurück.

2. Lehr-/Lernziele

- *Kognitiv*: Erkennen, dass Lyrik ein mehrdimensionaler Umgang mit Sprache ist, der in den Grundlagen auch musische und tänzerische oder kinästhetische Elemente beinhaltet; gegebenenfalls (in Erweiterung) Kenntnis der Wurzeln der Lyrik (von der Leier begleiteter Sprechgesang), auch der Etymologie der Begriffe »Chor, Strophe«
- *Sozial*: Kooperation bei Entwicklung und Darbietung der Choreographien
- *Affektiv*: Synästhetische Freude am Prozess
- *Ästhetisch*: Sinn für analoge, kunstgattungsüberschreitende Erweiterung von Gedichten

3. Zielgruppe

SchülerInnen ab fünfter Schulstufe; hier eine Gruppe von ca. 20 Personen, die etwas Erfahrung mit Dramapädagogik haben, jedenfalls aber eigenständige Arbeit leisten können.

4. Dauer

Eine Unterrichtseinheit (45 Minuten) im Eiltempo

5. Unterrichtsablauf

Für die didaktische Begründung der einzelnen Schritte, etwa zur Funktion und Gestaltung der Einstiegsübungen, siehe meinen Beitrag »Dramapädagogik, Rollenspiele und Improvisation« in *ide* 3/2008 und die dort gegebenen Hinweise, welche auch weitere einführende Literatur umfassen. Die hier

verwendeten Übungsformen basieren auf Techniken des Improvisationstheaters, nachzulesen in der *Improv Encyclopedia* (siehe Quellenverzeichnis).

Als Anschauungsmaterial dienen zwei Lesebuchklassiker des 20. Jahrhunderts:

Erich Fried

Was es ist

Es ist Unsinn
sagt die Vernunft
Es ist was es ist
sagt die Liebe
Es ist Unglück
sagt die Berechnung
Es ist nichts als Schmerz
sagt die Angst
Es ist aussichtslos
sagt die Einsicht
Es ist was es ist
sagt die Liebe
Es ist lächerlich
sagt der Stolz
Es ist leichtsinnig
sagt die Vorsicht
Es ist unmöglich
sagt die Erfahrung
Es ist was es ist
sagt die Liebe

Christian Morgenstern

Das große Lalula

Kroklokwarzfi? Semememi!
Seiokrontro – prafriplö:
Bifzi, bafzi; hulalemi;
quasti basti bo ...
Lalu lalu lalu lalu la!
Hontraruru miromente
zasku zes rü rü?
Entepente, leiolente
klekwapufzi lü?
Lalu lalu lalu lalu la!
Simarar kos malzipempu
silzuzankunkrei (;)!
Marjomar dos: Quempu Lempu
Siri Suri Sei []!
Lalu lalu lalu lalu la!

5.1 Einstieg

Cat and Mouse (Hund und Hase): Aufstellung in Paaren, Seite an Seite, eingehakte Arme. Ein Paar wird als Hund und Hase definiert, Hund soll Hase fangen. Hase kann sich durch Davonlaufen retten, oder aber durch Einhaken bei stehendem Paar. Wer im so entstandenen Drilling auf der anderen Seite steht, ist der neue Hase und muss laufen oder sich einem anderen Paar anschließen. Fängt der Hund den Hasen, tauschen sie Rollen und der neue Hase läuft davon. Kann (später) auch mit zwei Hunden gespielt werden.

(5 min)

Big Fish Small Fish (Großer Fisch, kleiner Fisch): Stehkreis, Blickrichtung nach innen. Ein Teilnehmer hält die Hände in ca. 10 cm Abstand vor sich und sagt »Großer Fisch«. Reihum wiederholen. Dann, in Gegenrichtung: Hände in gut 50 cm Abstand und »Kleiner Fisch«. Reihum wiederholen. Nun beginnt Teilnehmer 1 mit »Großer Fisch« nach rechts. Wann immer »Kleiner Fisch« gesprochen und gezeigt wird, ändert sich die Richtung. Wenn das sehr gut läuft, kann man einen zweiten Fisch losschicken. Wer kann mit Stimmlage, Dynamik und Gestik die Mitspielenden verwirren und zu einem Fehler verleiten?

(7 min)

5.2 Entwicklung

Eine Hälfte der Gruppe wird aus der Klasse geschickt, idealerweise außer Hörweite. Sie erhalten *Das Große Lalula* mit dem Auftrag, sich die erste Strophe in kurzen Sequenzen aufzuteilen und einzuüben. Bei einer großen

Gruppe werden die zwei ersten Strophen verwendet.

Die andere Gruppe lernt den *Gang Fight (Bandenkrieg)*: Zwei Reihen stehen einander gegenüber. Aus Reihe A tritt der/die Erste einen Schritt vor, vollzieht eine große, expressive Bewegung unter Ausstoß eines Drohlautes. Ziel ist es, die »Gegner« einzuschüchtern. Die Reihe A wiederholt als Gruppe Bewegung und Laut, dann treten alle wieder in die Ausgangsposition zurück – aus Reihe B tritt der/die Erste einen Schritt vor und antwortet, worauf die gesamte Reihe B wiederholt usw. bis in beiden Reihen alle TN geführt haben. Wichtig ist, dass die Vorkämpfer große, klare und energiegeladene Vorgaben machen, während die Reihe synchron und rhythmisch folgt. Ziel ist es, einen Kontrast von ausdrucksstarkem »call and response« zu erzeugen, ein Antiphon von Laut und Bewegung.

Erfahrungsgemäß sind zumindest zwei Durchläufe notwendig, bevor den Spielenden der Knopf aufgeht. Auf strenge Rhythmik ist zu achten, beide Reihen müssen die gesamte Übung hindurch das Konzentrationsniveau hoch halten. Bei großem Widerstand gegen die Symbolik des Gangfight empfiehlt sich ein Hinweis auf experimentelleren Charakter der Übung.

(10 min)

Die Gruppe erhält jetzt *Was es ist* mit dem Auftrag, sich im anderen Raum eine Choreographie zu überlegen in Analogie zum »Gang-Fight« – weniger martialisch? Das antiphonische Schema soll beibehalten werden, EinzelsprecherInnen und Gruppe wechseln einander ab. Wo erfolgen die Wechsel? Sollen zwei Reihen einander gegen-

über stehen? Bieten sich andere Aufstellungen an? Wie verfährt man mit den refrainartigen Strophenabschlüssen? Wichtig und zu beachten: die fokussierte Spannung muss über das ganze Gedicht hinweg beibehalten werden.

Mit der zweiten Gruppe wird nun die *Human Machine* einstudiert: Eine Spielerin geht vor die Gruppe und führt mit dazu gehörendem Geräusch eine großzügige Bewegung vor, einen Teil einer großen, fantastischen Maschine darstellend. Während sie die Bewegung wiederholt und fortsetzt, schließt sich ein zweiter Spieler an, danach eine dritte usw. Wichtig ist, dass die Teile aufeinander Bezug nehmen, möglichst auch mit Kontaktphasen. Die fertige Maschine stellt einen faszinierenden Komplex an Bewegungen und Geräuschen dar – was mag sie wohl produzieren? Ganz einfach: Lyrik! Eine neue Menschen-Maschine wird zusammengebaut, diesmal jedoch treten die SchülerInnen mit ihren Textsequenzen auf und nutzen diese als Geräusche der Maschine. Morgensterns großes *Lalula* materialisiert sich schrittweise als eine surreale Mindmaschine, für die der reine Text nur eine Entwurfsskizze war.

(10 min)

5.3 Aufführung

Die zweite Gruppe wird geholt, kann evtl. im anderen Raum noch die eine oder andere Frage mit der Lehrerin bearbeiten, ehe der krönende Abschluss in Form einer wechselseitigen Aufführung erfolgt. Dazu gehören Sitzreihen für die ZuschauerInnen, geschlossene, konzentrierte Auftritte als Gruppe mit abschließendem Applaus und

Verbeugung und womöglich Anerkennungspreise. (5 min)

5.4 Abschluss

Als Kurzreflexion ein Stehkreis, jeweils zu zweit als Paar eingehakt wie bei Hund und Hase. Die Paare denken sich ein Wort aus, das für sie zur Stunde passt. Das Wort wird reihum jeweils »groß« vorgesprochen, worauf die Gruppe es wiederholt. Die Routinierten spielen mit Stimm-Modulationen. Zum Ende ein Abschlusswort von der Lehrerin (Anerkennung, Anweisung für danach, Wiederherstellen der Tischordnung), dann gehen alle in die Knie, lassen bei gestreckten Armen die Finger vibrieren, bewegen die Arme vor dem Körper in die Höhe wie bei der Welle im Stadion, gehen zur Kreismitte und sprechen dazu im Crescendo und Accelerando: Und aus! (5 min)

6. Erfahrungen

Der beschriebene Stundenverlauf wurde in seinen Grundzügen mit einer zweiten Klasse AHS und mit einer Gruppe von jungen Erwachsenen durchlaufen, eingebettet in größere Module. Das Element der geteilten Gruppe, die sich wechselseitig mit Aufführungen überrascht, hat sich bewährt. Dessen ungeachtet ist zu bedenken, dass nicht die Qualität der Aufführung den Wert der Methode bestimmt, sondern die Intensität der Erfahrung. Diese Erfahrungen sollen im weiterführenden Unterricht aufgegriffen, in angemessener Form literaturdidaktisch untermauert und verortet werden.

Literatur

BOAL, AUGUSTO (1989): *Theater der Unterdrückten – Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= edition suhrkamp Neue Folge, 361).

CHUDOBA, GREGOR (2008): Dramapädagogik, Rollenspiel, Improvisation. in: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 3, S. 52–58.

FRIED, ERICH (1990): Was es ist. In: Ders.: *Es ist was es ist. Liebesgedichte Angstgedichte Zorngedichte*. Berlin: Wagenbach (= Quarthefte 124), S. 43.

HAVEL, VACLAV (o. J.): http://aphorismen-archiv.de/index_z.php?id=34812 [Zugriff: 28.1.2009]

Improv Encyclopedia: <http://improvincyclopedia.org/index.html> [Zugriff: 5.6.2008].

KLÜGER, RUTH (1992): *weiter leben. Eine Jugend*. Göttingen: Wallstein.

MORGENSTERN, CHRISTIAN (1990): Das große Lalula. In: Ders.: *Werke und Briefe. Kommentierte Ausgabe, Bd. III: Humoristische Lyrik*. Hrsg. von Maurice Cureau. Stuttgart: Urachhaus, S. 61.

PROCHAZKA, ANTON (Hg.): *Drama in Modern Language Teaching – Dramapädagogik*. Methodenzusatzausbildung in englischer Sprache. Skriptum des bm:bwk, Pädagogisches Institut des Bundes in Wien, 2007 (http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/downloads.htm).

GREGOR CHUDOBA ist Hochschullehrer für Englisch an der Fachhochschule Kärnten, Studienbereich Soziales, und Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. E-Mail: g.chudoba@fh-kaernten.at



**Shakespeares berühmte Tragödie
MACBETH im einzigartigen Ambiente
der Heunburg – das Theater k.l.a.s. setzt
auch heuer wieder ein anspruchsvolles
Highlight im Kärntner Kultursommer!**

Mit seinen spannenden Stücken, außergewöhnlichen Inszenierungen und unverwechselbaren Bühnenbildern ist das Theater k.l.a.s. absoluter Publikumsmagnet. Und auch in seiner 15. Theatersaison sorgt das Team um Intendant Stefan Pfeistlinger wieder für eine Besonderheit im Kärntner Kultursommer!

Gespielt wird *MACBETH*, die weltberühmte Tragödie von William Shakespeare, in einer Inszenierung des Erfolgsregisseurs Augustin Jagg!

MACBETH beschreibt den Aufstieg des königlichen Heerführers Macbeth zum König von Schottland, seine Veränderung zum Tyrannen und seinen Fall. Ein Drama, in dem ein vielfältiges Geflecht aus Unbewusstheit und Einbildung, aus Verdrängung und zwanghaftem Handeln und aus physischer und psychischer Abhängigkeit seinen eben noch siegreichen Helden Macbeth in den Abgrund, in Wahnsinn und Tod treibt.

Premiere: 16. Juli 2009

Weitere Termine: Juli / August 2009

Infos + Kartenreservierung auf www.klas.at oder Tel.: 04232/4460-750

Kartenvorverkauf: www.oeticket.at

Im Vorjahr beeindruckte k.l.a.s. mit Mohamed Kacimis Stück *Heiliges Land* das Publikum. Aus dieser Produktion stammt auch das Titelfoto der vorliegenden Zeitschrift.

Kommentar

Elfie Fleck, Anna Lasselsberger

Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 – ein persönlicher Rückblick

2008 wurde von der Europäischen Kommission zum Jahr des interkulturellen Dialogs (EJID) ausgerufen, mit dem Ziel, möglichst viele BürgerInnen für die Bedeutung des interkulturellen Dialogs im Alltag zu sensibilisieren, Akzeptanz und wechselseitiges Verständnis zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen zu fördern.

Mit dem Jahreswechsel wurde das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs durch das Europäische Jahr der Kreativität und Innovation abgelöst. Vorangegangen waren ihm jene der Chancengleichheit für alle und der Mobilität der Arbeitnehmer.

Angesichts der Vielfalt an Themenjahren und Thementagen (vom Jahr des Wassers bis zum Welt-Nichtraucher-Tag) scheint Skepsis angebracht, was die nachhaltige Wirkung dieser Initiativen betrifft. Was bringt ein Themenjahr für die Wahrnehmung der Thematik in der Öffentlichkeit und speziell an den österreichischen Schulen?

Es liegt auf der Hand, dass das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs für das Referat für Migration und Schule im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine Chance

darstellte, bestehende Angebote auszubauen und gleichzeitig neue Initiativen zu setzen. Nicht zuletzt durch zusätzlich vorhandene Geldmittel gelang es, Projektideen aufzugreifen, die mangels Budgets schon lange in der Schublade vor sich hin schlummerten und nun im Jahr 2008 besondere Akzente setzen sollten.

In der Folge seien nun exemplarisch für die Initiativen des Referats für Migration und Schule drei Projekte des vergangenen Jahres vorgestellt.

Schulaktion »Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!«

Seit dem Schuljahr 2006/07 werden im Rahmen der Aktion »Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!« Schulprojekte, die der Umsetzung des Unterrichtsprinzips »Interkulturelles Lernen« gewidmet sind bzw. Impulse für den Deutsch-als-Zweitsprache- oder muttersprachlichen Unterricht setzen, bis zur Höhe von maximal € 700,- gefördert. Im Rahmen des EJID 08 wurde die Schulaktion zum dritten Mal durchgeführt und durch ein neues Logo, einen Werbefolder sowie die adaptierte Website aufgewertet.

Die größere öffentliche Präsenz spiegelte sich in einer stark gestiegenen Zahl an Einreichungen wider. An den 76 ausgewählten Projekten werden im laufenden Schuljahr insgesamt mehr als 4.500 SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern teilnehmen. Um die Projekte auch in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen, wird im September 2009 erstmals eine Schlussveranstaltung durchgeführt, bei der einige besonders gelungene Projekte vor den Vorhang geholt werden. Nicht nur die Siegerprojekte sind auf der

Website www.projekte-interkulturell.at nachzulesen, auf der mehr als 200 Projekte für alle Schularten, Unterrichtsfächer und Altersstufen abrufbar sind. LehrerInnen sind eingeladen, auch Projekte, Ideen oder einzelne Unterrichtseinheiten, die abseits der Schulkonzeption »Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!« stattfinden, in der Datenbank anzumelden.

Internationale Konferenz »Probephühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog«

Von 28. bis 31. Oktober 2008 veranstaltete das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine internationale Konferenz mit dem Titel »Probephühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog«, auf der Gäste aus den Bildungsministerien der EU-Mitgliedsstaaten, MultiplikatorInnen aus dem Bildungsbereich sowie VertreterInnen von Sozialpartnerschaft und NGOs gemeinsam mit nationalen und internationalen WissenschaftlerInnen die vielfältigen Aspekte des interkulturellen Dialogs im schulischen Bereich diskutierten. Die Konferenz ist als erster Bei-

trag zum Aufbau eines (europäischen) Netzwerks von ExpertInnen zu sehen. Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen aus dem In- und Ausland bestätigten die Initiatorinnen dieser Tagung in diesem Bestreben.

Projekt Eltern-DVD

Anlässlich des EJID 2008 produzierte das BMUKK eine mehrsprachige DVD zur Unterstützung von Migranteltern mit Kindern im Pflichtschulalter, auf der grundlegende Informationen zum österreichischen Schulsystem sowie die Rechte und Pflichten von Eltern, SchülerInnen und Schule in künstlerisch ansprechender Form vermittelt werden. Zielgruppe sind in erster Linie leseungewohnte Eltern, die mit herkömmlichen Formen der Information (z. B. Broschüren) nur schwer erreicht werden können.

Sollten Sie Interesse an den Initiativen des Referats für Migration und Schule gefunden haben und an den »Endprodukten« des EJID 08 interessiert sein, kontaktieren Sie bitte die Autorinnen. Wir halten Sie gerne auf dem Laufenden.

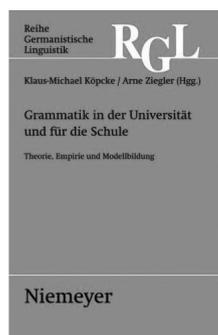


Mag. Elfie Fleck
ist Leiterin des Referats für Migration und Schule im BMUKK.
E-Mail: elfie.fleck@bmukk.gv.at



Mag. Anna Lasselsberger
unterrichtet Deutsch und Englisch an einer AHS in Wien und ist im Referat für Migration und Schule im BMUKK tätig.
E-Mail: anna.lasselsberger@bmukk.gv.at

ide empfiehlt



Klaus Michael Köpcke,
Arne Ziegler (Hg.)
**Grammatik in der Universität
und für die Schule**

Theorie, Empirie und Modellbildung.
Tübingen: Niemeyer, 2007. 221 Seiten.
ISBN 978-3484312777 • EUR 62,00

Der Anteil jener Menschen an der Gesamtbevölkerung, die ein Interesse oder gar ein Faible für Grammatik haben, ist schwer einschätzbar, liegt vermutlich aber im maximal einstelligen Prozentbereich. Selbst unter DeutschdidaktikerInnen und DeutschlehrerInnen genießt Grammatik einen »variablen« Ruf. Ein Wissensbereich, der einerseits untrennbar mit der Dualität von Richtig und Falsch verbunden zu sein scheint, der so viele Regeln und noch mehr Ausnahmen kennt und der in der landläufigen Meinung dann beherrscht wird, wenn *keine Fehler* erkennbar sind, hat es schwer im Bildungskanon. Im Gegensatz zu gutem literarhistorischem Wissen, zu eindrucksvollem und elegantem Stil und zu kreativen Schreibleistungen

ist ein korrekter Grammatikgebrauch eine notwendige Fertigkeit, die eben nur dadurch auffällt, dass sie – nicht auffällt. Dass das nicht so sein muss und dass die Beschäftigung mit Grammatik ein grundlegender Schlüssel für bessere Einsicht in Sprache, Literatur und das Wesen von Kommunikation sein kann, wird im vorliegenden Band überzeugend und mit durchgängigem Praxisbezug belegt.

Der Band versammelt Ergebnisse eines 2005 in Münster abgehaltenen gleichnamigen Symposiums. Die Grundintention der Herausgeber ist dabei die Abwendung von herkömmlichen Modellen der Grammatikvermittlung, die suggerieren, dass Grammatik ein vollständiges und eindeutig reguliertes System sei. Vielmehr soll die Funktionalität von Grammatikunterricht herausgestellt werden, also sein Nutzen für ein tiefer gehendes, prozedurales Verständnis von Sprache, von Kommunikation und von Literatur. Dazu ist es vorab nötig, den Normbegriff zu erörtern und zu differenzieren zwischen Abweichungen von festgeschriebenen Normen, die nicht immer als Fehler zu deklarieren sind (da sie umgangssprachlich akzeptabel sind) und Normverletzungen, die von aufgestellten Regeln abweichen (Fehler im üblichen Sinn) (Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler, S. 3). Die Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen soll gerade über die Betrachtung solcher Normen und ihrer Grenzen zu einem besseren Sprachgefühl beitragen. Hilfreich dabei sollte es sein, den »Inhaltskanon des sprachlichen Wissens« (Peter Klotz, S. 15f.) zu relativieren und die Lehr- und Lernbarkeit grammatischen Wissens zu überdenken. Einigkeit

herrscht bei den AutorInnen über die Notwendigkeit des Grammatikunterrichts bis zum Ende der Sekundarstufe II. Sprachbewusstheit könne gerade über »kreative Lernirrtümer« immer weiter verbessert werden, denn: »Nicht jeder Fehler ist ein Fehler, nicht einmal die meisten.« (Wolfgang Eichler, S. 41)

Untersuchungen über die Grammatikkenntnisse von StudienanfängerInnen zeigen, dass der Grammatikerwerb mit der Schule vielfach noch nicht abgeschlossen ist. Metasprachliches Wissen ist vielfach gar nicht oder nur implizit vorhanden. Eine Abhilfe für dieses Problem liegt nicht nur in einer Neubewertung der Inhalte, die im Grammatikunterricht zu vermitteln sind (Angelika Redder), sondern in der Betonung einer verstärkten linguistischen Ausbildung von LehrerInnen, um sprachliche Leistungen angemessen beurteilen zu können (Christa Dürscheid).

Ein Grund für die vielfach beobachtbare Randstellung des Grammatikunterrichts im Fach Deutsch ist vermutlich die Tatsache, dass Grammatik (immer noch) als isolierter Wissensbereich vermittelt wird und nicht in ihrer Relevanz für das Verständnis anderer Wissensfelder. Die Bedeutung von Grammatik für eine vertiefte und effektive Lesedidaktik (Reinold Funke) sowie für den Literaturunterricht (Maximilian Scherner, Arne Ziegler) ist immer wieder herauszustellen. Damit das geschieht, ist wiederum die LehrerInnenausbildung entsprechend zu überdenken.

Die zunehmende Mehrsprachigkeit in den Klassen erhöht die Bedeutung von Deutsch als Zweitsprache nicht nur in bildungspolitischer, sondern auch in methodischer Hinsicht. Der diesbezügliche Grammatikerwerb in der Grund-

schule (Karen Schramm) wie auch die Frage der Sprachstandsermittlung (Wilhelm Grieshaber) sind angesichts der Diskussion um SchülerInnenleistungen (PISA) von zentraler Bedeutung. Ebenso von großer Relevanz ist die Frage nach der Darstellung von Grammatik in Schulbüchern, da die Form der Darstellung grammatischen Wissens einerseits ein Abbild der vorhandenen Auffassungen von Grammatik ist und andererseits prägend für die Art, wie Grammatik in den Unterricht integriert wird. Jakob Ossner vergleicht drei Schulbücher mit der Fragestellung, inwieweit »Problemlösefähigkeiten, prozedurale Fertigkeiten und Metakognition« (S. 164) in der Vermittlung von grammatischem Wissen berücksichtigt werden.

Der vorliegende Band kann als ein Ansatz verstanden werden, Theorie und Praxis der Grammatikvermittlung gar nicht erst als zwei Bereiche zu sehen, die einander näher gebracht werden müssen, sondern als zwei integrierte Seiten ein- und derselben Medaille – der Vermittlung von Sprachbewusstsein. Allen Beiträgen des Bandes gemeinsam ist die Herleitung, Begründung und Untermauerung des Grammatikunterrichts aus der Lehr- und Lernsituation heraus. Insofern ist der funktionale Ansatz der Grammatikbetrachtung ein paradigmatischer Wechsel von älteren, tradierten (und isolierenden) Auffassungen von Grammatikunterricht hin zu einer integrierenden Sicht auf Sprachunterricht. Das öffnet das Gebiet sowohl für die deutschdidaktische Theoriebildung als auch für die Unterrichtspraxis und ist deshalb auch für interessierte PraktikerInnen zu empfehlen.

JÜRGEN STRUGER

Neu im Regal



Kurt Franz, Günter Lange (Hg.)

Dramatische Formen

Beiträge zu Geschichte, Theorie und Praxis.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren, 2007. 268 Seiten.
ISBN 978-38340-0291-4 • EUR 20,00

Der Sammelband bietet zwölf höchst unterschiedliche Zugänge zum Thema »Dramatische Formen im Deutschunterricht«, ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit den Einsatzmöglichkeiten von Theaterarbeit in besonderen schulischen Situationen und im therapeutischen Kontext. Insgesamt spannen die Beiträge einen weiten zeitlichen wie auch methodischen Bogen: Beginnend mit Texten der Aufklärung (natürlich gibt es auch immer wieder Ausflüge in die griechische Mythologie) wird ein Zeitraum von etwa 200 Jahren abgedeckt. Die meisten der Beiträge beschäftigen sich jedoch mit zeitgenössischen Texten, wobei auch sehr aktuelle

Inszenierungsformen, wie etwa die Bildersprache der graphic novels, mit einbezogen werden (vgl. den Beitrag von Dietrich Grünewald). Während einige Beiträge didaktische Zugänge zu Texten präsentieren, die ein besseres Verständnis der literarisch-ästhetischen Besonderheiten dramatischer Texte ermöglichen sollen, verfolgen andere Ansätze, wie etwa jener von Theodor Pelster, eher pädagogische Anliegen.

Auffällig ist jedoch nicht nur die große Vielfalt an methodisch-didaktischen Zugängen, auch die vorgestellten Formen dramatischer Inszenierung werden unterschiedlichen Ansprüchen und Bedürfnissen gerecht. Das klassische moralische Kinderschauspiel ist hier ebenso vertreten wie das Papiertheater, das Puppentheater, das Erzähltheater oder Formen des modernen Schauspiels. Die konkreten Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung richten sich dabei an alle Schulstufen, angefangen bei der Grundschule, für die etwa der Beitrag von Karin Richter einige schöne Ideen liefert. Anleitungen zur kreativ-dramatischen Inszenierung eines Gedichts, dessen Gestus erst durch Sprache und Inszenierung richtig erfasst werden kann, liefert der Beitrag von Gudrun Schulz. Einen ähnlichen Ansatz vertritt der Beitrag von Theodor Karst über das Erzähltheater.

Auch wenn der ein oder andere Beitrag in diesem Band mehr an der Kanonfrage interessiert zu sein scheint als an Formen dramatischen Ausdrucks im Unterricht, bietet dieser Sammelband doch einen erstaunlich breit gefächerten Fundus an neuen Zugängen, die den SchülerInnen Freude bereiten und literaturdidaktische Ansprüche nicht zu kurz kommen lassen werden.

Camilla Badstübner-Kizik
**Bild- und Musikkunst im
 Fremdsprachenunterricht**

(= Fremdsprachendidaktik Inhalts- und Lernerorientiert. 12).
 Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2007. 141 Seiten.
 ISBN 978-3631-56446-2 • EUR 30,50 • sFR 43,00

Bild und Musik sind seit Ende der 1980er Jahre ein wichtiger Bestandteil im Methodenrepertoire des Fremdsprachenunterrichts. Häufig wurden und werden diese ästhetischen Impulse herangezogen, um den Unterricht aufzulockern, Hörübungen und kreative Sprech- und Schreibaufgaben damit zu verbinden. Es ist auch motivierend, beim Sprachenlernen Medien einzusetzen, die der Lebenswelt der LernerInnen entnommen sind. Die Autorin präsentiert ein umfangreiches Repertoire von Arbeitsformen und -techniken, die in unterschiedlichen Kontexten des Fremdsprachenunterrichts, aber ebenso gut fächerübergreifend im Muttersprachen-, Kunst- und Musikunterricht eingesetzt werden können.

Darüber hinausgehend ortet sie aber auch ein bisher viel zu wenig beachtetes Potential des Einsatzes von Bild- und Musikkunst im intermedialen und interkulturellen Unterricht, werden doch durch einen solchen Möglichkeiten geboten, sich der Kultur der anderen auf diese emotionale, sinnliche Weise anzunähern. Einige der vorgestellten Beispiele lassen sich sehr gut in multikulturellen Klassen erproben und »als Mittel lust- und emotionsgeladen kreativen gemeinsamen fremdsprachlichen Arbeitens, als geeignete Mittel für Wahrnehmungs-, Empathie- und Sensibilitätstraining und als Fenster zu eigenen fremden Welten erleben« (S. 43).

Kristin Wardetzky
Projekt Erzählen

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
 Hohengehren, 2007. 278 Seiten.
 ISBN 978-3834-00278-5 • EUR 19,80

Ist in der heutigen, von Medien dominierten Welt noch Platz und Zeit für die leisen, aber eindringlichen Töne des Erzählens? – Wenn man das stetig steigende Interesse an Erzählveranstaltungen betrachtet, so scheint das Bedürfnis, nach dieser »unzeitgemäßen« Kunst groß zu sein. Die vorliegende Publikation ist eine Sammlung von Aufsätzen der Autorin zu diesem Thema, das sie unter fünf verschiedenen Aspekten beleuchtet: Sie versucht der Kunst des Erzählens auf den Grund zu gehen, sucht nach der Grenzlinie zwischen Alltag und Kunst. Sie beleuchtet die Möglichkeiten einer Erzählausbildung im Rahmen der Theaterpädagogik: die Kernmotive aus Mythen und Märchen entdecken, Aktuelles in Althergebrachtem erkennen, den Auftritt vor Publikum – anders als SchauspielerInnen ohne Maske und Requisiten – erproben, doch wie man den emotionalen Zugang zu seinen ZuhörerInnen findet, kann in einem Studium nur schwer vermittelt werden: Erzählen lernt man durch Erzählen.

Weitere Kapitel beschäftigen sich mit Kindermedien und der Erzählkompetenz von Grundschulkindern. Abschließend wendet sich die Autorin dem Schulalltag zu und hält ein Plädoyer für einen Unterricht, der genug Platz für Mündlichkeit bietet, um neben der erstarrten Schrift auch das lebendige Erzählen zu stellen. Mit diesen unterschiedlichen Zugängen bietet der Band eine anregende Zusammenschau zum Diskurs des Erzählens.