

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Gabriela Paule

**„IN EINEM TIEFEN DUNKLEN
WALD...“**

**Wahrnehmungsschulung im Bereich
theatraler Zeichen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 19. S. 59-74.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Gabriela Paule

„IN EINEM TIEFEN DUNKLEN WALD ...“

Wahrnehmungsschulung im Bereich theatraler Zeichen

1. Theaterdidaktische Bestandsaufnahme

In einer der jüngsten Veröffentlichungen zum Thema Theaterdidaktik weist Friedhelm Roth-Lange auf ein derzeit bestehendes literaturdidaktisches Defizit hin: Obwohl Konsens darüber bestehe, dass ein dramatischer Text immer auch in seiner Inszenierung bzw. Aufführung betrachtet sein will, halte sich die Literaturdidaktik nach wie vor in punkto Aufführungsanalyse zurück und widme sich weiterhin eher der textanalytischen Perspektive.¹ Zwar kann die aktuelle Dramendidaktik als „auf-führungsbezogen“ verstanden werden, weil sie die theatrale Dimension des Textes mehr oder weniger mit einbezieht, doch geschieht dies vorrangig im Hinblick auf Lernprozesse, die sich weniger auf das theatrale (Bühnen-)Kunstwerk als auf die literarische Gattung Drama beziehen. Elemente oder Arbeitsweisen des Theaters werden - zum Teil äußerst motivierend und erfolgreich - eingesetzt, um Zugänge zum dramatischen Text zu schaffen, um Deutungshypothesen zu erarbeiten und Verstehensprozesse zu fördern. Ansätze zum Szenischen Interpretieren etwa zeigen in eindrucksvoller Weise, wie theaterorientierte Methoden für die Interpretation fruchtbar gemacht und damit dramendidaktisch funktionalisiert werden können.² Auf dem Prinzip Theatralität basieren daneben eine ganze Reihe anderer Konzepte, von denen hier nur die aufführungsbezogene Lektüre erwähnt sei, welche den Text als eine Partitur versteht, „die erst in der Versinnlichung das zeigt, was sie ist“.³ In dieser Funktion wird der dramatische Text daraufhin befragt, welche theatralen Möglichkeiten strukturell bereits in ihm angelegt sind. Wie schon diese wenigen Hinweise zeigen, nehmen die gegenwärtigen Konzepte die Inszenierung des Dramas bzw. das Theater als seinen kulturellen Ort sehr wohl in den Blick. Aber Theaterinszenierungen bzw. -aufführungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, ist bislang kein Schwerpunkt der aktuellen Dramendidaktik, „das ‘aufgeführte’ Drama findet [...] in der didaktischen Literatur nur am Rande Erwähnung“.⁴

Es ist aber gerade das aufgeführte Drama und nicht oder in den seltensten Fällen der dramatische Text, dem Kinder und Jugendliche - wenn überhaupt - im ‘literarischen Leben’, in der Kulturszene begegnen, sei es über das Elternhaus oder andere Soziali-

1 Roth-Lange, S.2.

2 Exemplarisch sei hier auf die Arbeiten von Albrecht Schau und Ingo Scheller verwiesen.

3 Göbel (1977), S.18; zum Partituranatz siehe in der Folge z.B. auch Payrhuber oder Frommer.

4 Roth-Lange, S.2.

sierungsinstanzen wie Kindergarten und Schule. Schon allein deshalb erfordert eine Hinführung der Heranwachsenden zur aktiven Teilhabe am kulturellen Leben die erklärte Theaterorientierung des schulischen Dramenunterrichts. Sie kann sich nicht im Einbezug einzelner szenischer Elemente erschöpfen oder allein die theatrale Dimension des dramatischen Textes erarbeiten, sondern sie verlangt nach der konsequenten Auseinandersetzung mit dem Bühnenkunstwerk. Denn es ist das Theater, das dem Drama den Weg zum Publikum eröffnet, eine Schwerpunktsetzung oder gar Reduktion auf den dramatischen Text ist mit Klaus Göbel als medientheoretisch falsch und daher dramendidaktisch unverantwortbar zu bewerten.⁵

Göbels Position richtet sich insbesondere gegen das überdauernde Verständnis von Theaterkunst als einer einfachen „Umsetzung“ des Textes auf die Bühne. Aber „der in der Definition von Drama liegende Zwang zum Transfer (Medienwechsel) in den Kunstraum der Bühne (mit eigener Ästhetik und eigenen Gesetzmäßigkeiten) [...] bedeutet immer auch eine Veränderung von Gestalt, Sinn und Bedeutung der Textvorlage (Partitur) unter den Bedingungen selbstbewusster moderner Theaterkunst“.⁶ Und die ist nicht Dienst am Text, sondern eine selbstständige künstlerische Instanz, „die das Drama als Text nicht repräsentiert, sondern in eine theaterspezifische Multimedia-Komposition integriert“.⁷ Macht man damit Ernst, so muss man sich auch im Unterricht unweigerlich auf das Feld der Aufführungsanalyse und aktuellen Theaterpraxis begeben. Dass dies kein leichtes Vorhaben ist, zeigt vor allem die derzeit stilbildende Inszenierungspraxis. Sie ist z.T. geprägt von rigorosen Eingriffen in die Dramaturgie, von einer Dominanz der Körper- und Raumzeichen gegenüber dem Text und drastischen Brüchen mit Inszenierungstraditionen. Der dramatische Text kann in solchen Inszenierungen zum lediglichen „Entwurf im Rahmen einer theatrale Gesamtkomposition“⁸ werden. Das fordert in hohem Maße einen Rezipienten, der bereit ist, „tradierte Wahrnehmungsmuster des Lesens und Sehens“⁹ irritieren zu lassen - wahrlich eine Herausforderung angesichts einer langen Schultradition, die sich nachweislich sowohl der Gegenwartsdramatik als auch der aktuellen Inszenierungspraxis bis heute eher verschließt.¹⁰ Aber gerade auch solchen Herausforderungen begegnen zu können, die neuere und unbequeme Inszenierungen an den Zuschauer - und damit an Lehrende und Lernende - stellen, muss eines der Ziele einer Dramendidaktik sein, die sich dezidiert als Theaterdidaktik versteht.

Dies ist aber nicht zu bewerkstelligen mit einem nach wie vor häufig anzutreffenden Gegenstandsbegriff, der mit moderner Dramatik und Inszenierungspraxis nicht mehr kompatibel ist: dem Festhalten an Konventionen einer klassischen Dramaturgie, die

5 Göbel (2000), S.324.

6 Ebd., S.325.

7 Ebd., S.325.

8 Roth-Lange, S.3

9 Ebd., S.3.

10 Vgl. dazu die Arbeiten von Clemens Kammler.

von neueren Stücken nicht selten völlig ausgehebelt werden,¹¹ oder dem Bewertungskriterium der „Werktreue“ vor allem bei Klassikerinszenierungen, das nicht nur theatertheoretisch falsch ist, sondern auch in der Praxis des Theaters kaum mehr angestrebt wird. Werden aber derart tradierte Wahrnehmungsmuster und damit verbundene Erwartungen an eine Inszenierung bewusst gemacht und relativiert, kann sich davon ausgehend die Bereitschaft entwickeln zu neuen Entdeckungen jenseits der puren Irritation oder Verstörung, die das Theater provozieren mag.

In jedem Fall muss der Zuschauer also in der Lage sein, aktiv Bedeutungen herzustellen im Umgang mit so komplexen Zeichensystemen wie denjenigen einer Inszenierung. Dazu benötigt er einerseits aufführungsanalytische Kompetenzen, vorab aber bereits das Training, sich über eigene Wahrnehmungen überhaupt zu äußern, sich eventueller Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst zu werden, sie zu reflektieren statt zu verfestigen und so frei zu werden oder zu bleiben für Neues, Anderes. Ein solches „kreatives Zuschauen“, wie es Jens Roselt nennt,¹² erscheint insbesondere erforderlich in einem kulturellen Umfeld, das von Event, Attraktion und Erlebnis geprägt ist, das dafür aber wenig Modelle zur Verarbeitung anbietet. Die Auseinandersetzung mit dem Theater wäre insofern auch als Beitrag für eine Kultur des Zuschauens zu werten, die - mit Roselt gesprochen - der Quantität der Bilder eine Qualität des Blicks gegenüberstellt.

2. Zum Problem der Aufführungsanalyse

Ein Dramenunterricht, der sich der Auseinandersetzung mit dem theatralen Kunstwerk stellt, sieht sich nach Guido Hiß mit drei grundsätzlichen Problemen der Aufführungsanalyse konfrontiert. Zum einen hat sie mit einem formal äußerst vielschichtigen Gegenstand zu tun: „Auf der Bühne korrespondieren Worte mit Körpern, Körper mit Bildern, Bilder mit Klängen, Klänge mit Bewegungen. Requisiten können zu wichtigen Bedeutungsfaktoren werden, ebenso Frisur, Bekleidung, Stimmfärbung und vieles andere mehr.“¹³ Dazu kommt, dass dieses Vielschichtige und Disparate nirgendwo fixiert ist, es gibt keine Partituren für Inszenierungen. Immerhin können Videoaufzeichnungen dieses Problem entschärfen, aber auch sie sind stets nur eine Übersetzung des Theaters in ein anderes Medium, „das völlig anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.“¹⁴ Verbunden mit dieser Flüchtigkeit des Aufführungsereignisses ergibt sich schließlich ein drittes Problem: die Tatsache, dass sich Theater in gleichzeitiger Präsenz von Spielenden und Zuschauenden ereignet, weshalb der Zuschauer als konstitutive, aber wenig greifbare Größe immer Teil der Auf-

11 Zur Gegenwartsdramatik siehe die Arbeiten von Lehmann und Poschmann.

12 Roselt, S.46.

13 Hiß, S.11.

14 Ebd., S.12, vgl. auch sein Kapitel zur „Dokumentationsdiskussion“.

führung ist. Jens Roselt sieht gar das Wesentliche einer Aufführung „in der besonderen und spezifischen Erfahrung durch Zuschauer“¹⁵ begründet.

Aus didaktischer Perspektive zentral erscheint bei Hiß' Argumentationsgang die Bestimmung dessen, was unter dem Begriff Analyse zu verstehen ist. Hiß arbeitet dazu, auf der Basis eines „hermeneutisch kontrollierten Einsatz[es] strukturalistischer Instrumente“¹⁶ mit dem Roland Barthes entlehnten Begriff des Simulacrum. Er bezeichnet die Erkenntnis, dass eine Analyse ihr Objekt niemals einfach wiedergeben, abspiegeln kann, sondern dass sie es rekonstruiert, und zwar so,

„daß in dieser Rekonstruktion zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert. Das Simulacrum bringt etwas zum Vorschein, was im ersten Augenschein des Objekts unverständlich bliebe.“¹⁷

Das Simulacrum, das Ergebnis der Analyse, ist also konstitutiv abhängig vom Analysierenden selbst. Theatrale Bedeutung entsteht, ausgehend vom Bedeutungsangebot der szenischen Textur, im wahrnehmenden Bewusstsein des Zuschauers. Und zwar nicht als pure Addition von analysierten Zeichen, sondern als „Resultat komplizierter Wechselwirkungen zwischen den Ebenen und Elementen, als ein Drittes und Eigenes“.¹⁸ Zusammen mit der erwähnten formalen Vielschichtigkeit einer Aufführung, die den Zuschauern ein nahezu unausschöpfbares, selten eindeutiges Bedeutungsangebot macht, zieht das nach Hiß' Untersuchung folgende analytische Konsequenz nach sich:

„Wir können nicht ideale Gehalte einem vieldimensionalen Werkzusammenhang entlocken, wir können indes unseren analytischen Zugriff reflektieren, Erkenntnisziele und -wege aufdecken und damit unsere Ergebnisse zwar nicht verifizierbar, wohl aber nachvollziehbar und belegbar gestalten. Und das heißt bei der Analyse der Theateraufführung und im Prinzip jedes multimedialen Textes: *Wege durch den Dschungel der Zeichen bahnen, die Sinnpfade entwickeln und beschreiben, die wir unserem Vorgehen zugrunde legen können.*“¹⁹

Daraus resultiert die Einsicht, dass es *die* Aufführungsanalyse schlechterdings nicht geben kann. Sie kann und will die Aufführung nicht in Sprache übersetzen, sondern sie „versucht, ihr eigenes, angemessenes Bild der Aufführung herzustellen, diese neu im Medium der Sprache anschaulich zu machen, sie verbal zu 'inszenieren'. Dabei wird das Wahrgenommene selektiert, auf seine Signifikanz und Stringenz für die gesamte Aufführung hin befragt, wird der Darstellung und dem Dargestellten mit produktions- und rezeptionsästhetischen Gründen spezifische Bedeutung zugeschrieben und so die Formsemantik der Aufführung entfaltet.“²⁰ Wie solche Analy-

15 Roselt, S.46.

16 Hiß, S.13.

17 Ebd., S.14.

18 Ebd., S.23.

19 Ebd., S.25.

20 Kurzenberger, S.13f.

sen konkret aussehen können, zeigen inzwischen zahlreiche theaterwissenschaftliche wie auch -didaktische Beispiele. Es finden sich Vergleiche von dramatischem Text und Aufführung oder ausschließliche Analysen des Bühnengeschehens, chronologisch fortschreitend oder exemplarisch Teile der Aufführung untersuchend. Daneben gibt es Inszenierungsvergleiche, die über eine Reflexion verschiedener Theaterkonzepte das Ziel verfolgen, Schülern Einblick in theatergeschichtliche Entwicklungen zu geben, andere Modelle arbeiten mit der theaterästhetischen Funktion des Bühnenbilds oder setzen direkt an bei der selektiven Wahrnehmung des Zuschauers und deren Bedeutung für Interpretationsvorgänge.²¹ Die Vielfalt der Zugangsweisen ist ermutigend auch deshalb, weil sie erlaubt, auf die Vielfältigkeit der Gegenstände methodisch flexibel zu reagieren.

Der Frage, ob und wie solche Ansätze bereits für den Unterricht mit Kindern der Grundschule fruchtbar werden können, galt das Hauptinteresse einer unterrichtspraktischen Studie, deren Konzeption und Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

3. „In einem tiefen, dunklen Wald...“ - ein Inszenierungsvergleich

3.1. Didaktische und methodische Konzeption

Eine frühzeitig beginnende Wahrnehmungsschulung im Theater erfordert zunächst, die Kinder für ihre eigenen Wahrnehmungen zu sensibilisieren und sie dazu zu ermutigen und anzuleiten, Wahrgenommenes auch zu äußern und zu reflektieren. Insbesondere schließt das neben der kognitiven Ermittlung von Bedeutungen oder Aussagen auch affektive und spontan wertende Rezeptionshaltungen wie Aufregung, Faszination, Enttäuschung, Langeweile usw. ausdrücklich mit ein. Denn sie bestimmen Theater als ästhetisches Ereignis entscheidend mit. Damit verbunden ist das anzubahnen, was Roth-Lange die aufführungsanalytische Alphabetisierung genannt hat: bewusstes Wahrnehmen der theatralen Inszenierung als solcher und Kennen- bzw. Lesenlernen von ersten Elementen des theatralen Zeichensystems. Eine zunehmende Vertrautheit mit diesem Zeichensystem und die Konfrontation mit verschiedenen Inszenierungsstilen bilden die Kinder zu trainierten Theaterzuschauern heran, lange bevor sie Dramentexte auch lesen, lange bevor es im Unterricht um gattungstheoretische Fragen oder um solche nach der (auch aktuellen) Theaterpraxis geht. Irritationen, die gerade von Letzterer ausgehen mögen, können so trainierte Schülerinnen und Schüler vermutlich besser begegnen, vorausgesetzt, sie erleben einen Unterricht, der sich der Aufführungsanalyse wirklich stellt und evtl. unbequeme Inszenierungen nicht von vornherein - womöglich noch nach dem Kriterium der Werktreue - als „Interpretationskiller“ abwertet.

21 Vgl. Themenheft „Theaterdidaktik“ der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ 2/2004.

Das eben skizzierte Konzept wurde in der erwähnten Studie methodisch am Beispiel eines Inszenierungsvergleichs erprobt. Er bietet sich zum einen deshalb an, weil Aufführungsanalyse schon aus heuristischen Gründen den Vergleich sucht: Zwei verschiedene szenische Realisierungen eines dramatischen Textes lenken den Blick auf den Akt des Inszenierens als solchen, die Möglichkeit des Vergleichs macht überhaupt erst wahrnehmbar, was sonst scheinbar selbstverständlich erscheinen mag. Gerade bei sehr jungen Zuschauern, die über wenig Theatererfahrung verfügen, ist bspw. die Erkenntnis, dass Inszenierungen Entscheidungen für oder gegen bestimmte theatrale Darstellungsmittel verlangen, notwendiger Bestandteil der angestrebten Wahrnehmungsschulung. Darüber hinaus wird über die Konfrontation mit verschiedenen Inszenierungen deutlich, dass es sich dabei um Ergebnisse von Interpretationen des zugrundeliegenden dramatischen Textes handelt, die auch und gerade in ihrer Differenz jeweils stimmig und nachvollziehbar sein können - womit ein Erkenntnisgewinn genuin literaturdidaktischer Art zu erwarten ist.

Die konkrete Durchführung des Inszenierungsvergleichs setzte methodisch direkt bei den (selektiven) Wahrnehmungen und den Erinnerungen der Kinder an die beiden Aufführungen an. Es gab also keine Vorgaben in dem Sinne, dass etwa bestimmte Zeichensysteme des Theaters und ihr Zusammenwirken vorgestellt und dann vergleichend diskutiert wurden, sondern die Reflexion knüpfte unmittelbar an den Punkten an, durch die die Aufführung für die Kinder zum Ereignis wurde - zu einem Ereignis, das sie faszinierte oder enttäuschte, das sie jedenfalls in irgendeiner Weise betraf und deshalb zum Austausch und zur Auseinandersetzung reizte. Und es erwies sich als absolut ausreichend, mit solchen exemplarisch herausgegriffenen Auffälligkeiten der jeweiligen Inszenierung zu arbeiten: Die diskutierten Beispiele erlaubten bereits erste Einsichten in unterschiedliche Inszenierungsstile und deren jeweilige Herausforderungen an die Zuschauer. Außerdem erschien das Verfahren, bei punktuellen Erinnerungen der Kinder anzusetzen, als ein gangbarer Weg, um sie im Hinblick auf die Komplexität der Zeichen nicht zu überfordern.

Grundlegend für den Unterricht war der Vergleich zweier Aufführungen des Stücks *In einem tiefen, dunklen Wald...* nach dem gleichnamigem Kinderroman von Paul Maar.²² Ausgangspunkt waren folgende Fragestellungen:

- Inwieweit nehmen die Kinder theatrale Zeichen bereits als solche wahr, wie weit richten sie ihren Blick also nicht nur auf den Inhalt eines Theaterstücks, sondern auch auf die Inszenierung?
- Wie äußert sich dies in ihrer Bewertung einer gesehenen Aufführung?
- Wie bereit und in der Lage sind die Kinder, sich auf Inszenierungskonzepte einzulassen, auch wenn sie ihre eigenen Vorstellungen nicht bedienen?

22 Theater Pfüze (Nürnberg), 2002, Regie: Christopher Gottwald. Studiobühne Bayreuth, 2002, Regie: Roman Moebus. Danken möchte ich der Lehrerin Margit Buchmeier, die das Unterrichtsprojekt in einer vierten Klasse ermöglichte und es engagiert begleitete, sowie den beiden Praktikantinnen Simone Brendel und Carolin Schechtel, die maßgeblich an der Konzeption und Durchführung des Versuchs beteiligt waren.

- Was kann schließlich Unterricht dazu beitragen, solche Prozesse der Wahrnehmung, Reflexion und Wertung in Gang zu setzen, bewusst zu machen und zu fördern?

Mit diesem Erkenntnisinteresse versteht sich die durchgeführte Unterrichtsreihe - dies sei ausdrücklich vorausgeschickt - nicht als Modell einer universell reproduzierbaren Unterrichtssequenz. Vielmehr geht es um verallgemeinerbare Beobachtungen zu den Möglichkeiten ästhetischer Wahrnehmung, über die bereits Grundschüler verfügen, und um Schlussfolgerungen daraus für die Praxis des Deutschunterrichts. Die Studie gliederte sich dazu in mehrere aufeinander bezogene Phasen der Auseinandersetzung:

Am Anfang stand der Besuch einer Aufführung des Stücks *In einem tiefen, dunklen Wald...* in einer Inszenierung des Theaters Pfüze (Nürnberg). Die unterrichtliche Vor- und Nachbereitung konzentrierte sich dabei nicht auf den Vergleich zwischen Romanvorlage und Theaterfassung, sondern auf die Inszenierung selbst und ihre Wahrnehmung und Bewertung durch die Kinder. In einigen vorbereitenden Übungen entwarfen sie zu einem kurzen Textausschnitt eigene Inszenierungsideen, so dass sich die Aufmerksamkeit schon im Vorfeld des Aufführungsbesuchs auf spezifische Darstellungsmittel des Theaters richtete. Der dadurch angelegte Blick auf die Ebene der Inszenierung rückte dann auch bei der gemeinsamen Auswertung des Aufführungsbesuchs ins Zentrum. Diese erfolgte nicht in der Weise, dass die Kinder mit bestimmten Aufgaben- oder Fragestellungen versehen in die Aufführung geschickt wurden - in vorliegendem Fall dürfte das eher zu einer verkrampften Rezipientenhaltung führen -, sondern durch anschließende individuelle Bearbeitung eines Bewertungsbogens und gemeinsame Gespräche.

In derselben Spielzeit, etwa 5 Monate später, erfolgte der zweite Aufführungsbesuch von *In einem tiefen, dunklen Wald...*, diesmal in einer Inszenierung der Studiobühne Bayreuth. Der dadurch motivierte Inszenierungsvergleich führte unter anderem zu einer nochmaligen, vertieften Diskussion der zeitlich zurückliegenden Nürnberger Aufführung. Es war gerade diese Phase der Auseinandersetzung, die hilfreiche Aufschlüsse sowohl über das Rezeptionsverhalten der Kinder als auch über die Prozesshaftigkeit von Wahrnehmung und Wertung und deren potentielle Veränderbarkeit lieferte.

In die Auseinandersetzung mit den beiden Inszenierungen integriert war schließlich eine produktive Phase der Schülerinnen und Schüler. Eigene Inszenierungsversuche wurden daraufhin befragt, ob bzw. wie bewusst sie sich in Auseinandersetzung mit den beiden gesehenen Inszenierungen verstehen und warum die Entscheidung für oder gegen bestimmte theatrale Zeichen gefallen war.



3.2. Die Nürnberger Inszenierung

Ausgangspunkt der Handlung von Paul Maars Kinderroman ist eine missliche Situation der Prinzessin Henriette-Rosalinde-Audora. Das Angebot an Prinzen, die um ihre Hand anhalten, ist derart schlecht, dass sie sich für keinen der Kandidaten erwärmen kann. So beschließt sie, sich von einem - wohlgermt - vegetarischen Untier entführen und sich dann von einem mutigen Prinzen befreien zu lassen. Er soll ihre Hand und das halbe Königreich erhalten. Gesagt, getan. Von diesen Ereignissen hört auch Prinzessin Simplinella. Da sie ein halbes Königreich gut gebrauchen kann, macht sie sich auf den Weg. Als Prinz Simpel verkleidet gelingt es ihr zusammen mit Lützel, einem Küchenjungen, die entführte Henriette zu finden. Das Untier scheint in der Tat ein völlig harmloses zu sein, so dass Henriette leicht befreit werden kann. Ihre Enttäuschung ist groß, als sie merkt, dass Prinz Simpel in Wirklichkeit ein Mädchen ist. Und diesem Mädchen gelingt es dann auch noch, das Untier, welches - natürlich - ein verzauberter Königssohn ist, zu erlösen. Dieser bietet Simplinella auch gleich seine Hand an. Sie erbittet sich aber noch etwas Zeit zum Erwachsenwerden und wird stattdessen reichlich mit Gold belohnt.

Das Nürnberger Theater Pfütze versteht sich als ein Theater, welches sich gleichermaßen an Kinder wie Erwachsene richtet, also ein generationenübergreifendes Konzept verfolgt. Gerade Kinder, die noch nicht in bildungsbürgerlichen Konventionen gefangen sind, noch nicht festgelegt sind in ihrer Vorstellung davon, was Theater zu sein hat, werden vom Theater Pfütze als offene Zuschauer erlebt, die aktiver Teil des Theatergeschehens sind und bereitwillig immer neue Spielvereinbarungen mitmachen. So distanziert sich die Pfütze vehement von allen Formen des Kindertheaters, die „als Schwachsinn Methode geworden und allgemein unter dem Namen ‘Kinder-

tümelei' bekannt"²³ sind. Dazu gehören ein von Niedlichkeitsklischees geprägter Schauspielstil ebenso wie bestimmte Vorurteile gegenüber dem kindlichen Publikum: z.B. die angeblich existierende Konzentrationsgrenze oder der offenbar immer notwendige kindliche Held als Identifikationsfigur. Dagegen wird ein „Theater ohne Zuckerguss“ gefordert, wie Christian Schidlowsky das künstlerisch-ästhetische Konzept der Pfütze auf den Begriff bringt.

„Mit den Mitteln des Theaters - aufspüren, wo die Sinnlichkeit und Bildhaftigkeit, der Kern einer Geschichte liegen, suchen, welche theatralen Zeichen die Alltagswelt in die Welt der Bühne übersetzen, erforschen, welche Mittel unsere Geschichte lebendig machen. So lebendig, dass unser Theater die Zuschauer etwas angeht. Nicht nur auf der rationalen Ebene, sondern auch auf der emotionalen, kreativen Ebene. Eine gemeinsame Stunde schaffen, in der die Kraft des Sich-Spürens den Raum füllt, voller lösender Unterhaltung und atemlosem Berührtsein.“²⁴

Insbesondere Romanbearbeitungen wie die Inszenierung von *In einem tiefen, dunklen Wald ...* erfordern eine bestimmte Erzählform. „Und diese Form lässt, obwohl immer wieder neu, immer wieder überraschend, einen Stil entstehen, der der Pfütze ein Gesicht gibt. Es ist ein Stil, geprägt von schlichten, aber überaus verwandlungsfähigen Bühnenbildern, von Erzählerfiguren, die die Brücke zum Publikum schlagen, von phantastisch-fiktiven Ebenen, die immer etwas über die Realität der Handelnden erzählen.“²⁵ So treffen wir auch bei der zu betrachtenden Inszenierung auf ein durchkomponiertes ästhetisches Konzept, bei dem besonders folgende Elemente ins Auge springen:

Eine schiefe, nach vorne geneigte Bühnenebene stellt eine Landkarte dar, auf der die Orte des Geschehens vermerkt sind. Sie werden dann gemäß der Handlungsfolge gespielt. In der Art eines Pop-Up-Bilderbuchs können aus dieser Landkarte bestimmte Orte aufgeklappt und wieder geschlossen werden, z.B. ein viel zu kleiner, stilisierter Thron, der das Königreich Lützelburgen repräsentiert. Auch ein besonders magischer Moment der Inszenierung resultiert aus diesem Bühnenkonzept: Gegen Ende des Stücks wird die komplette Bühnenebene hochgeklappt, wodurch ein an ihrer Unterseite befestigter Wald langsam vor den Augen der Zuschauer aufwächst. Ebenfalls dem Bilderbuch-Konzept entsprechend, sind Kostüme und Requisiten nach dem Scherenschnittprinzip angefertigt, also sozusagen „zweidimensional“. Requisiten bspw. sind aus Pappe ausgeschnitten, die farbigen Kostüme aus einer dicken Kunststoffolie hergestellt. Sie werden den Akteuren, die als Grundausstattung einen grauen Arbeitsanzug tragen, auf offener Bühne anlegt. Alle Schauspieler treten sowohl als Erzähler wie auch als Figuren der Handlung auf.

Schon diese Elemente zeigen, dass das Inszenierungskonzept u.a. davon geprägt ist, Theater als solches zu thematisieren: durch offensichtliche Verwendung stilisierter Elemente (Bühne, Kostüme, Requisiten), durch sichtbare Rollenwechsel und Ver-

23 Schidlowsky, S.170.

24 Fünfzehn Jahre Pfütze.

25 Ebd.

wandlungen des Bühnenraums, aber auch durch die Hervorhebung des Spielcharakters selbst. Diese für die Kinder sehr auffälligen Stilmerkmale wurden zum Angelpunkt ihrer Erinnerung und Reflexion. Die Bewertung des Gesehenen zeigt dabei einige Auffälligkeiten.

Die allgemein gehaltene Frage, wie ihnen das Theaterstück gefallen hat, beantworteten fast alle der 24 Kinder mit „mittel“ bis „sehr gut“, nur drei Kindern gefiel die Aufführung eher weniger. Dieses recht positive Urteil betraf insbesondere die schauspielerische Leistung, sie wurde durchweg gelobt. Besonders honorierten die Kinder dabei die mehrfachen Rollenwechsel der Schauspieler und die von ihnen live erzeugten Rhythmen und (auch chorischen) Gesänge.

Deutlich negativer fallen die Bewertungen für das Bühnenkonzept aus. Der erste Eindruck vom Bühnenbild war für mehr als ein Drittel der Kinder negativ, der Rest verteilte sich im Mittelfeld, kein einziges Kind beurteilte das von der Kritik hochgelobte Bühnenbild mit sehr gut. Allerdings fand die Verwandlung der Bühne in den Wald ungeteilte Zustimmung: Die Kinder waren fasziniert davon und bewerteten dies ausnahmslos sehr positiv.

In einem Nachgespräch wurde überdeutlich, warum dies so war. Die Kinder äußerten klar ihren Wunsch nach einer realistischen, aufwändigeren Ausstattung, die eine perfekte Illusion garantiert. Deshalb waren sie so begeistert von dem vor ihren Augen aufwachsenden, effektiv beleuchteten Wald, er bediente dieses artikulierte Bedürfnis viel besser als das anfänglich schlichte, reduzierte Bühnenbild. Laut Auskunft der Kinder wirkte dieser Wald eben „echt“ und, wie ein anderer Schüler es benannte: „Im Wald konnte ich genau sehen, was geschah.“

Ähnlich wie das ansonsten eher negative Umfrageergebnis zum Bühnenbild fiel auch die Meinung der Kinder zu Kostümen und Requisiten aus. Der Verzicht auf opulente Kostümausstattung und realistische Requisiten wurde von knapp der Hälfte eher negativ bewertet. Nur einem Viertel der Kinder gefiel dieses Element gut, keinem einzigen Kind sehr gut. Die Schüler äußerten sich mehrheitlich so, dass sie es vorgezogen hätten, wenn die Inszenierung nicht so viel „unechtes Zeug“ verwendet hätte. Und noch ein Argument machten sie geltend: Bühne und Kostüme waren ihnen zu einfach, zu kunstlos, zu schlicht.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Die Viertklässler waren offenbar mit einer Theaterinszenierung konfrontiert, die ihnen zwar im Großen und Ganzen gefallen hatte, die sich aber auch einiger Gestaltungsmittel bediente, welche den Bedürfnissen der Kinder nicht entgegenkamen. Mehrere die Inszenierung tragende Elemente waren so beschaffen, dass sie die Kinder befremdeten, was bei ihnen spontan nur *eine* Reaktion hervorrief: Enttäuschung. Enttäuschung darüber, dass so vieles nicht „echt“ war bei dieser Inszenierung. Und sie machten darüber hinaus mehrfach klar, warum die Enttäuschung sich auch nicht wegdiskutieren ließ: Sie hatten sich das anders vorgestellt. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass gerade die unterrichtliche Vorbereitung, die Beschäftigung mit Fragen der Inszenierung schon im Vorfeld des Aufführungsbesuchs die Vorstellungskraft der Kinder angeregt hatten und es so

schien, als ob ihnen nun gerade die entwickelten Imaginationen beim Aufführungsbesuch im Wege standen.

Diese Deutung der Ergebnisse wird bestätigt von den Umfrageergebnissen einer Kontrollgruppe. Eine dritte Klasse derselben Schule, die ebenfalls an der Theaterfahrt teilgenommen hatte, darauf aber nicht vorbereitet worden war, erhielt denselben Fragebogen. Kurioserweise nahm sie die Inszenierung viel aufgeschlossener auf als die vorbereiteten Viertklässler. Deren heftig geübte Kritik an Bühnen- und Kostümkonzept spielte in der befragten dritten Klasse kaum eine Rolle. Es sind hier also vermutlich weniger bereits festgefügte Erwartungen daran, was und wie Theater sein soll, die die differierenden Bewertungen des Stücks bedingten, sondern der unterschiedliche Grad der Auseinandersetzung. Die vierte Klasse war durch ihre Vorarbeiten bereits auf einem Rezeptions- und Reflexionsniveau angelangt, auf dem sie die Aufführung nicht nur inhaltsorientiert sah, sondern die Inszenierung als solche in den Blick genommen hatte und mit anderen Inszenierungsideen konfrontierte, nämlich den eigenen. Dadurch erkannten die Kinder insbesondere, dass eine Inszenierung klare Entscheidungen für oder gegen bestimmte Darstellungsmittel verlangt. Die Crux an der ganzen Sache schien aber zu sein, dass die Kinder bei ihrer Urteilsfindung noch nicht dazu in der Lage waren, zu ihren eigenen Inszenierungsideen auf Distanz zu gehen und die andere Inszenierung für sich zu betrachten, ihr damit auch die Chance einzuräumen, in ihrer eigenen Qualität wahrgenommen zu werden. Was den Vorstellungen der Kinder nicht entsprach, wurde erst einmal über Gebühr abgewertet.

Es stellt sich nun die Frage, wie mit solchen Erfahrungen umgegangen werden kann. Bei der durchgeführten Studie ergaben sich dafür gleichzeitig zwei Möglichkeiten. Die Kinder hatten zum einen die Gelegenheit, die gesehene Inszenierung mit einer anderen zu vergleichen, und außerdem sahen sie sich auf diese Weise ein zweites Mal mit der für sie eher enttäuschenden Aufführung konfrontiert. Dazu wurden die Kinder erneut zu ihrem Nürnberger Theaterbesuch befragt, der mittlerweile schon Monate zurücklag. Das Ergebnis dieser Befragung ist sehr eindeutig: In der Erinnerung schnitt die gesehene Aufführung noch schlechter ab als bei der ersten Befragung. Das betrifft vor allem die Aspekte, mit denen die Kinder schon anfangs Probleme hatten: Bühnen- und Kostümkonzept. Auffällig bei dieser zweiten Befragung ist aber die Tatsache, dass die Abwertung auch Teilaspekte betrifft, die ursprünglich (sehr) positiv eingeschätzt wurden. Offensichtlich war die von den Kindern empfundene Enttäuschung über einzelne Elemente der Inszenierung so beschaffen, dass sie einen bleibenden Eindruck hinterließ und über die zeitliche Distanz die durchaus vorhandenen positiven Wertungen anderer Elemente sogar dominierte. Der zeitliche Abstand allein war also nicht dazu geeignet, zu einem anderen Blick auf die Nürnberger Inszenierung zu gelangen, im Gegenteil, die einmal gefällten Urteile wurden zementiert und ließen nur wenig Raum für Differenzierungen. Dies war der Ausgangspunkt für den Besuch der zweiten Aufführung.

3.3. Die Bayreuther Inszenierung

Diese Inszenierung hatte einen ganz anderen Charakter als diejenige des Theaters Pfütze. Konzipiert für Nachmittagsvorstellungen im Freilichttheater der markgräflichen Eremitage war das Theatererlebnis insgesamt stärker angelegt auf Leichtigkeit und Heiterkeit, die Ausstattung - auch personell - war etwas opulenter, was sich z.B. an sehr kindlichen, farbenfroh gehaltenen Kostümen zeigte. Sie bedienten die Vorstellung der Viertklässler weit besser als die der Nürnberger Inszenierung. Dies führte zu einer ausschließlich positiven Bewertung der Bayreuther Aufführung, mit einer Ausnahme: Ausgerechnet die Darstellung des Waldes erhielt hier eine negative Bewertung, und zwar sehr deutlich. Fast zwei Drittel der Kinder gaben an, dass sie den Wald weniger mochten bzw. sogar schlecht fanden. Dieses Urteil passt zu den Ergebnissen aus der Nürnberger Inszenierung: Dort war es gerade der Wald, der dem Illusionsbedürfnis der Kinder sehr entgegenkam, während relativ viele andere theatrale Zeichen dem Anspruch der Kinder an „Echtheit“ nicht genügten. Dies traf nun in Bayreuth auf den Wald zu. Nach eigenen Angaben rästelten die Kinder zunächst, was die meterhohen, dicken, grünen Stoffschläuche sein sollten, bis ihnen dies erst im Verlauf der Aufführung klar wurde. Unabhängig davon, für wie gelungen man diese Darstellung des Waldes hält: Die Kinder waren irritiert, waren auf sich selbst verwiesen, Bedeutungen mühsam herstellen zu müssen, ohne dass ihr Wunsch nach Abbild, nach Echtheit, nach Natürlichkeit bedient wurde.

Ausgehend von diesem Befund soll hier nicht weiter auf das ansonsten für die Kinder sehr reibungslose Bayreuther Theatervergnügen eingegangen werden, sondern lieber nochmals danach gefragt werden, ob und wie auch irritierende, verstörende Kunsterlebnisse im oder durch Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können.

3.4. Produktive Phase der Schüler

Wie bereits erwähnt, war in das Unterrichtsprojekt auch eine produktive Phase integriert, in der die Kinder eigene Inszenierungsversuche unternahmen. Am Beispiel der Schlusszene wurden dazu verschiedene Ideen entwickelt, erprobt und kommentiert. Dies lenkte das Augenmerk vor allem auf die Frage nach bewussten Entscheidungen für oder gegen die Verwendung bestimmter theatraler Zeichen - und ob bzw. wie diese Entscheidungen in Auseinandersetzung mit den gesehenen Inszenierungen getroffen wurden. Einige Ergebnisse geben Aufschluss darüber:

Bei der Wahl der Kostüme entschieden sich die Kinder durchweg für - wie sie selbst sagen würden - sehr „echte“ Kostüme und bekräftigten dadurch nochmals ihren Wunsch nach illusionistischem Theater. Allerdings zeigte sich hierbei an manchen Stellen weitergehende Reflexion: Bspw. kleidete eine Arbeitsgruppe das Untier in ein Netz ein. Laut Angabe der Kinder stand dieses Netz für seine Gefangenschaft in einem bösen Zauber. Mit dem Akt der Erlösung sollte das Untier dann Netz und Zauber abstreifen. Dem gewählten Kostüm wird hier also gezielt eine theaterästhetische Funktion zugewiesen.

Da die Erlösung des Untiers in beiden Inszenierungen durch den typischen Kuss erfolgte, war es den Kindern laut eigener Auskunft wichtig, dies nicht einfach nachzumachen, sondern sich etwas Neues zu überlegen. Die Erlösung fand deshalb z.B. durch einen Tanz oder die Übergabe einer Blume statt. Nur eine Arbeitsgruppe beharrte auf der Verwendung des Kusses mit dem Einwand, dass der nicht einfach nachgemacht sei: Ein Kuss stehe eben für Erlösung! Die Begründung lässt vermuten, dass sich die Kinder ausdrücklich und reflektiert eines konventionalisierten und daher allgemein verständlichen Zeichens bedienten.

Die auch für professionelle Bühnen nicht ganz einfache Aufgabe der Verwandlung des Untiers zum Prinzen lösten die Kinder mehrheitlich so, dass sich das Untier einfach auf offener Bühne umzieht. Allerdings haben zwei der Gruppen darüber hinausgehende Ideen präsentiert: Einmal stellten sich die übrigen Mitspieler nebeneinander wie eine Wand vor das Untier, so dass die Verwandlung für das Publikum unsichtbar blieb, eine andere Gruppe wählte dieselbe Lösung, fügte aber noch untermalende Geräusche und synchrone Handbewegungen hinzu. Die Kinder erklärten diese Lösungen einerseits praktisch - die Verwandlung sollte unsichtbar sein - andererseits verwiesen sie darauf, dass sie kein konkretes Bild herstellen wollten („keine Mauer oder Hecke“), sondern dies absichtlich so offen hielten, dass jeder sich „eigene Vorstellungen“ machen kann! Schließlich sei die Verwandlung ja etwas Geheimnisvolles. Sie bezogen damit den Rezipienten ihrer Inszenierung ausdrücklich in die Planung mit ein und entschieden sich aktiv gegen ein eindeutiges Zeichen.

Zusammenfassend ist zu dieser Phase festzuhalten, dass die Kinder die beiden gesehenen Inszenierungen aktiv und kritisch rezipiert haben. Gerade in ihren eigenen Versuchen zeigten sie einerseits erneut ihr Bekenntnis zu einem sehr realistischen, illusionistischen Theater, andererseits wurde ihre konstruktive Auseinandersetzung mit den verwendeten theatralen Zeichen sichtbar: sowohl in ihrem Bemühen darum, eigene Zeichen zu suchen und diese auch zu begründen, als auch in ihrer zu ahnenden Fähigkeit, ihr eigenes Urteil zu revidieren. Bspw. verwendete eine Gruppe die in Nürnberg so verschmähte Idee einer zweidimensionalen Papptasse samt zugehörigem Löffel. Daraufhin befragt, sagten die Kinder, es hätte sie nicht mehr gestört, ja sie fanden es sogar witzig, wenn dieses „Geschirr“ einfach so in Lützels Westentasche verschwinden könne. Solche Ansätze zur Reflexion sollten durch eine letzte, vierte Phase der Auseinandersetzung mit der weniger geliebten Nürnberger Inszenierung vertieft werden.

3.5. Veränderte Wahrnehmung

Damit die erneute Reflexion der Nürnberger Aufführung nicht wie bisher nur aus der Erinnerung heraus geschah, wurde den Kindern eine Videoaufzeichnung ge-

zeigt, die das Theater Pfütze zur Verfügung gestellt hatte.²⁶ Hier tat sich nun Erstaunliches auf. Die Kinder waren deutlich irritiert, als sie in einem Nachgespräch einmütig feststellten, dass die Pfütze-Inszenierung doch gar nicht so schlecht sei, wie sie gedacht hätten. Der Mehrheit der Kinder gefiel die Aufführung beim zweiten Hinsehen deutlich besser als beim ersten Mal. Und sie konnten auch genau angeben, warum das so war:

„Beim zweiten Mal wusste ich, was passiert.“

„Beim ersten Mal war ich überrascht, dass das Theater so anders war. Jetzt war ich daran gewöhnt und konnte es mit anderen Augen sehen.“

„Jetzt wusste ich ja, dass es eine schräge Bühne war. Deshalb hat es mir besser gefallen.“

„Beim zweiten Mal habe ich es besser verstanden.“

„Die Plastikkleider haben mich jetzt nicht mehr so gestört, ich kannte sie ja schon.“

Die Kinder thematisieren, dass sie bei der ersten Konfrontation mit der Inszenierung überrascht gewesen seien, weil sie so „anders“ war als die im Vorfeld selbst entworfenen Ideen. Nun aber, beim zweiten Sehen, wüssten sie ja bereits, was auf sie zukommt, sie seien schon daran gewöhnt und könnten die Aufführung „mit anderen Augen sehen“. Deshalb habe es ihnen jetzt besser gefallen.

In diesen Äußerungen der Kinder kommt Wesentliches zum Ausdruck. Sie reflektieren selbst, dass ihnen ihre eigenen Vorstellungen und daraus entstandene Erwartungen an das Theaterstück im Wege standen, um die Inszenierung in *ihrer* Eigenart überhaupt wahrzunehmen und akzeptieren zu können. Beim zweiten Sehen war diese Erwartungshaltung quasi gelöscht und der Weg frei für einen neuen Blick auf die Inszenierung. Als das Andere konnte sie nun bewusst(er) rezipiert werden. Im vorliegenden Fall war dies unterstützt durch den Inszenierungsvergleich und durch die Phase der produktiven Auseinandersetzung, die beide so angelegt waren, den „anderen“ Blick zu schulen und dadurch zu differenzierteren Urteilen zu gelangen. Der zeitliche Abstand allein dagegen konnte dies nicht bewerkstelligen, es bedurfte schon zusätzlich des zweiten, veränderten Blicks auf die Sache. Die erwähnte Anmerkung der Kinder, sie seien nun an diese Art der Inszenierung „gewöhnt“, weist insbesondere auf die Prozesshaftigkeit von Wahrnehmung und Urteilsbildung hin. Im vorliegenden Fall hat gerade die lang gestreckte Auseinandersetzung Prozesse in Gang gesetzt, die Zeit benötigen – Zeit, um z.B. verschiedene Theaterkonzepte kennen zu lernen oder sich zu üben im Lesen von zunächst fremd anmutenden theatralen Zeichen. Inszenierungsstile und damit verbundene theatrale Codes müssen eben erst erlernt werden, auch und gerade jenseits der Vorstellung, Theater müsse Wirklichkeit - möglichst „echt“, wie die Kinder sagen - abbilden.

²⁶ Es ist hier kein Raum, die grundsätzliche Problematik der Dokumentation einer Aufführung zu reflektieren. Stellvertretend sei dazu vor allem auf Guido Hiß verwiesen.

4. Fazit

Das Experiment hat gezeigt, dass die befragten Grundschul Kinder offenbar eine Inszenierung erwarteten und erhofften, die eine möglichst perfekte Illusion garantiert. Die Konfrontation mit einer Aufführung, die diese Erwartung nicht oder nur zum Teil bediente, führte zunächst zu Enttäuschung und Ablehnung, das Fremde wurde als störend und verstörend erlebt. Erst der angebotene Vergleich mit einer zweiten Inszenierung und die dadurch angeregte erneute Auseinandersetzung mit der ersten Aufführung ermöglichten einen entscheidenden Lernprozess. Da der zweite Blick auf die Sache unter veränderten Voraussetzungen stattfand - alle Informationen waren bekannt, die Kinder wussten, was auf sie zukommt -, war der Weg frei für eine neue, andere Sichtweise. Verschiedene Inszenierungskonzepte konnten nun in ihrer Eigenart wahrgenommen werden, die Gewöhnung an das anfangs Fremde führte zudem zu einer neuen, differenzierteren Bewertung der verwendeten theatralen Zeichen. Die befragten Grundschüler zeigten damit insbesondere, dass ihre Möglichkeiten ästhetischer Wahrnehmung weit über eine rein inhaltsorientierte Rezeption hinausreichen, dass sie sich sehr wohl (selbst-)reflexiv mit theatralen Zeichen auseinander setzen können, wenn sie entsprechende Angebote dazu erhalten.

Diese können selbstverständlich von ganz anderer Art sein als der hier skizzierte Weg. Als eine von mehreren denkbaren Varianten ist er ein Beispiel u.a. dafür, wie Unterricht aktiv beitragen kann zur oft beschworenen Förderung der Teilnahme am kulturellen Leben - schlicht dadurch, dass er mit wachem Interesse kulturelle Angebote wahrnimmt und sie in laufende Lernprozesse zu integrieren versucht. Unter dieser Perspektive müssen auch auf den ersten Blick ungünstige Gegebenheiten, wie hier etwa die große zeitliche Distanz zwischen den beiden Aufführungsbesuchen, nicht notwendig zum Nachteil gereichen. Das vorgestellte Experiment mag motivieren zu weiteren Unterrichtsprojekten, deren Ziel es ist, die jungen Theaterzuschauer sowohl für ihre eigenen Wahrnehmungen zu sensibilisieren, als auch - wie z.B. hier über den methodischen Weg des Inszenierungsvergleichs - aufführungsanalytische Kompetenzen anzubahnen. Wie der beschriebene Lernprozess zeigt, kann dies durch die herbeigeführte Konfrontation mit dem für die Schüler Fremden gelingen. Denn es sind gerade Rezeptionswiderstände, Irritationen von Stereotypen und Mustern der Wahrnehmung, durch die eine neue Qualität der Rezeption angeregt werden können. Ulf Abraham hat genau diese Fähigkeit und Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, als Gradmesser ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht gewertet. Das vorgestellte Experiment zeigt, welche Wirkung eine solche Irritation haben kann: von der spontanen Ablehnung hin zu differenzierteren Urteilen, nachdem das Andere, Fremde, Irritierende in seiner Eigenart überhaupt registriert wird. Nur solche Differenzenerfahrungen - positive wie negative - sind dazu geeignet, diesen anderen Blick zu befördern. Beginnt eine solche Schulung schon in frühen Jahren, dann muss die zu Anfang anvisierte Zuschaukunst kein unerreichbares Ziel bleiben. Für auf diese Weise kontinuierlich geschulte Kinder und Jugendliche wird auch die spätere Begegnung mit Gegenwartstheater und moderner Theaterpraxis nicht notwendig in Ablehnung und Vermeidung enden.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 1.
- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (2002): Dramendidaktik. In: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv., S.177-189.
- Frommer, Harald (1995): Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Klett.
- Fünzfzehn Jahre Pfüzte. Das überraschende Theater! V.i.S.d.P. Christine Janner, Erscheinungsdatum: 7.7.2001, © Theater Pfüzte, 2001.
- Göbel, Klaus (Hrsg.) (1977): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Göbel, Klaus (2000): Drama - Deutschunterricht - Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen. in: Deutschunterricht (Berlin), Heft 5, S. 324-327.
- Hiß, Guido (1993): Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse. Berlin: Reimer.
- Kammler, Clemens (2003): Zeitgenössische Theaterstücke. in: Praxis Deutsch 181, S.6-13.
- Kurzenberger, Hajo (2004): Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia Galotti“-Inszenierungen von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001). in: Der Deutschunterricht, Heft 2, S.5-19.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Maar, Paul (1999): In einem tiefen, dunklen Wald... Hamburg: Oetinger..
- Payrhuber, Franz-Josef (1991): Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde - Begründungen - Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler.
- Poschmann, Gerda (1997): Der nicht mehr dramatische Theaterstext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer.
- Roselt, Jens (2004): Kreatives Zuschauen - Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. in: Der Deutschunterricht, Heft 2, S.46-56.
- Roth-Lange, Friedhelm (2004): Theater lesen - Texte sehen und hören. in: Der Deutschunterricht, Heft 2, S.2-4.
- Roth-Lange, Friedhelm (Hg.) (2004): Der Deutschunterricht. Theaterdidaktik, Heft 2.
- Schau, Albrecht (1996): Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett.
- Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 136, S.22-36.
- Schidlowsky, Christian (1996): Theater ohne Zuckerguß. Künstlerische Konzeption am Theater „Pfüzte“ Nürnberg. In: Israel, Annett / Riemann, Silke (Hrsg.): Das andere Publikum. Deutsches Kinder- und Jugendtheater. Berlin: Henschel Verlag, S.169-185.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Gabriela Paule, Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät, Gebäude GW I, Raum 0.15, 95440 Universität Bayreuth, gabriela.paule@uni-bayreuth.de