

Gabriela Paule

Dramen- und Theaterdidaktik

1 | Begriffsbestimmung

Die Dramendidaktik als Teilgebiet der Literaturdidaktik befasst sich mit Konzepten und Prozessen des Lehrens und Lernens, die auf die literarische Gattung Drama ausgerichtet sind. Fachdidaktisch schließt dies gleichermaßen eine Gegenstands- wie eine Lernendenorientierung ein: die Auswahl und Legitimation von fachlichen Lerngegenständen, deren didaktische Rekonstruktion im Hinblick auf zu bestimmende Lernziele und Kompetenzerwartungen, die methodische Strukturierung unterrichtlichen Lernens und die Frage nach der bildenden Wirkung einer Auseinandersetzung mit den Gegenständen im Kontext der Perspektiven literarischen Lernens, ästhetischer und kultureller Bildung. Analog gilt dies auch für die Theaterdidaktik, doch sie geht anders als die Dramendidaktik nicht von der Literatur aus, sondern vom kulturellen Handlungsfeld Theater. Hier stehen Lehr- und Lernprozesse im Zentrum des fachdidaktischen Interesses, die sich auf das Theater als soziale Kunstform und kulturelle Institution beziehen. Ursprünglich aus der Dramendidaktik heraus entwickelt, die schon früh die Berücksichtigung des Aufführungsbezugs dramatischer Texte einforderte, ist die Theaterdidaktik heute eine eigene Disziplin, die sich in ihren Gegenständen deutlich von der Dramendidaktik unterscheidet. Unter anderem umfasst sie sowohl die Theaterrezeption (Zuschauen) als auch die Theaterproduktion (Spielen, Inszenieren). Beides ist fachdidaktisch eng miteinander verbunden, in schulischem Rahmen aber befasst sich der Deutschunterricht vorrangig mit dem Aspekt des Zuschauens, während die Anleitung von Theaterspiel Gegenstand des Schultheaters oder des Fachs Darstellendes Spiel / Theater ist. Vorliegender Beitrag wird sich deshalb auf die Dimension der Theaterrezeption beschränken.

2 | Explikat

Dramatische Texte haben schon lange einen festen Platz im Deutschunterricht. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts herrschte didaktisch eine erzieherische Ausrichtung vor, die meist Texte des dramatischen Kanons im Sinne jeweils geltender Wertmaßstäbe bzw. Ideologien in Dienst nahm: durch Identifikation mit oder Abgrenzung von den dramatischen Figuren, durch die Auseinandersetzung mit relevanten Themen (vgl. Bogdal/Kammler 2002, Kammler 2017). Das grundsätzlich pädagogische Potenzial einer solchen Ausrichtung wird – kritisch reflektiert – immer eine Rolle spielen, doch hat die Dramendidaktik weitere Konzepte entwickelt, die die Literarizität, insbesondere die Gattungsspezifität des Dramas zum Lerngegenstand machen. Bei dieser Ausrichtung werden grundlegende Strukturen des Dramatischen vermittelt, einschließlich

verschiedener dramatischer Formen und deren Wirkungsweise. In höheren Klassen ergänzt dies ein literaturhistorischer Ansatz, der die Texte im Hinblick auf Epochenzugehörigkeit oder Kanonisierung diskutiert (vgl. Paule 2009, Kap. 2.1). Daneben wurde bereits ab den 1970er Jahren punktuell reflektiert, dass das Drama in der Regel für eine Aufführung im Theater bestimmt ist. Eine Konsequenz daraus war die Entwicklung dramendidaktischer Konzepte, die dieser theatralen Dimension Rechnung tragen sollten. Einerseits erfolgte das durch die Einbindung des szenischen Spiels in den Dramenunterricht (z. B. Müller-Michaels 1971, Frommer 1995, Schau 1996, Scheller 1996) und andererseits durch inszenierende Tätigkeiten, die entweder im Rahmen solcher Spielszenen stattfinden oder auch als bloßes Gedankenexperiment, als so genannte simulierte Inszenierung, mit Hilfe von Materialien wie (Theater-)Fotos, Requisiten oder Bühnenbildskizzen (z. B. Frommer 1995). Dramendidaktisch haben solche theatralen Arbeitsweisen zwei Funktionen: Sie fördern das Textverständnis, weil sie eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem dramatischen Text fordern, und sie geben Einblicke in die Gestaltung und Wirkung theatraler Zeichen. Dadurch denken sie das Zuschauen im Theater implizit bereits mit.

Gleichzeitig mit diesen Konzepten hat sich die Dramendidaktik zunehmend Texten außerhalb des dramatischen Kanons geöffnet. Zu nennen wären etwa neuere dramatische Entwicklungen, wie Texte des postdramatischen Theaters (z. B. Kammler 2003) und aktuelle Gegenwartsdramatik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen (z. B. Dawidowski/Hoffmann/Walter 2015, Steiner/Radvan 2016), aber auch Dramen für Kinder und Jugendliche (z. B. Barz 2007, Paule 2010, 2013b, 2015a, 2018, Steiner 2011, Payrhuber 2012, Paule/Steiner 2020, Christensen 2021). Gerade in der Sekundarstufe I, in der im Deutschunterricht systematisch die Lektüre dramatischer Text beginnt, sind zeitgenössische Kinder- und Jugenddramen – zumal von renommierten Autorinnen und Autoren – hoch relevant. Sie sind thematisch nah an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zudem ästhetisch anspruchsvoll gestaltet, wodurch sie sich nicht nur für einen thematischen Literaturunterricht, sondern auch zur Förderung literarischen Lernens eignen. Eine Orientierung am Konzept des literarischen Lernens bietet sich im Kontext Drama/Theater u. a. deshalb an, weil es im aktuellen Diskurs (vgl. Maiwald 2022) medial breit angelegt ist und damit sowohl die Gegenstände Drama als auch Theater (vgl. Spinner 2010) umfasst.

Trotz der skizzierten dramendidaktischen Entwicklungen haben die Konzepte aus verschiedenen Gründen (vgl. Paule 2009, S. 104f.) lange Halt davor gemacht, den Besuch einer Theateraufführung in den Unterricht zu integrieren und diese selbst zum Lerngegenstand zu machen. Didaktische und methodische Konzepte, die z. B. die Inszenierung eines Dramas auf die in ihr erkennbare Deutung des Textes befragen und die dafür gefundene theatrale Form beschreiben und diskutieren, sind kontinuierlich erst seit der Jahrtausendwende entwickelt worden. Die damit sich herausbildende Theaterdidaktik hat sich seitdem weiter ausdifferenziert und weist heute deutlich über den Literaturunterricht hinaus. Denn sie setzt nicht beim Drama oder einer anderen literarischen Textvorlage an, sondern geht konsequent vom Bühnengeschehen aus. Selbstverständlich kann dies auch die Frage mit einschließen, welche Transformation ein eventuell vorab existierender literarischer Text in einer Inszenierung durchläuft. Aber das Theater ist eine multimodale und -mediale Kunstform, in der der gesprochene Text – wenn überhaupt vorhanden – nur eines von vielen Zeichensystemen ist. Damit verschiebt sich der fachdidaktische Gegenstand. Theaterdidaktisch interessiert das Ereignis der Aufführung, das im gemein-

samen Vollzug von Akteuren und Publikum entsteht und dem ein Inszenierungskonzept zugrundeliegt, das vor und im Probenprozess erarbeitet wurde und das (mehr oder weniger) festlegt, was auf der Bühne zu sehen sein soll. An diesen beiden Dimensionen, der Inszenierung und der Aufführung, orientieren sich demnach fachdidaktische Konzepte für das Zuschauen im Theater (vgl. Roselt 2004, 2010, Paule 2009, 2013a, Bönnighausen/Paule 2011, Bönnighausen 2015, Olsen/Paule 2015, Steiner/Radvan 2016, Kamps 2018).

3 | Forschungsstand

Die oben skizzierten dramen- und theaterdidaktischen Konzepte lassen sich entlang der verschiedenen Rezeptions- und Produktionsweisen im Handlungsfeld Theater systematisieren: Im Rahmen eines theatralen Produktionsprozesses werden Dramen – oder andere Texte – gelesen oder erst geschrieben und für das Spiel auf der Bühne bearbeitet. Letzteres erfolgt in engem Bezug zu einem Inszenierungskonzept, das vor und während des Probens entwickelt und realisiert wird und schließlich auf eine Aufführung zielt, die gemeinsam mit dem zuschauenden Publikum vollzogen wird. Diese grundlegenden theatralen Handlungen – Lesen und Schreiben, Spielen und Inszenieren sowie Zuschauen – spiegeln sich in den fachdidaktischen Konzepten und eignen sich daher als ordnender und systematisierender Zugriff. Zu verschiedenen Zeiten entstanden, existieren die jeweiligen Konzepte heute nebeneinander, je nach ihrer dominanten dramen- oder theaterdidaktischen Zielperspektive.

3.1 | Lesen und Schreiben

Auch wenn ein Drama in der Regel für eine Aufführung im Theater geschrieben wird, ist es zuallererst ein eigenständiges literarisches Werk. Steht es als solches im Zentrum des Deutschunterrichts, also unter einer literaturdidaktischen Zielperspektive, geht es zunächst grundlegend um die Förderung des Verstehens dramatischer Texte. Dies ist gattungsspezifisch dadurch erschwert, dass Leserinnen und Leser Inhalt, Handlung oder Figurenkonstellation hauptsächlich aus der Rede der Figuren, also aus deren Dialogen und Monologen erschließen müssen. Zwar gibt es auch in einem Drama eine Erzählinstanz, über die die Rezeptionslenkung erfolgt (vgl. Paule/Steiner 2020, S. 10-12), doch wird sie bei einem prototypischen Drama nicht als Figur greifbar, die erzählend durch die Handlung führt: „Was den Schülern zu schaffen macht, ist die Eigenart des Dramas, ‚gesprochene Handlung‘ zu sein, [...] die vertrackte Kombination von Rede und Tun, bei der sich das Tun hinter der Rede verbirgt.“ (Frommer 1995, S. 45) Ob eine Figur mit ihren Worten einer anderen Figur z. B. schmeichelt, sie zu erpressen versucht oder ihr Lügen aufdeckt, ist für Schülerinnen und Schüler häufig schwer zu durchschauen. Harald Frommer weist dies anhand von Inhaltsangaben nach, in denen (Oberstufen-)Schülerinnen und -Schüler zwar wiedergeben, was in einer Dramenszene gesagt wird, aber die pragmatische Ebene des Sprechens, also die Handlungsebene, kaum erfassen.

Wie dieser gattungsspezifischen Schwierigkeit dramendidaktisch begegnet werden kann, dafür sind verschiedene Konzepte entwickelt worden, die einen rein analytischen Literaturunterricht durch handlungs- und produktionsorientierte Ansätze ergänzen (vgl. im Überblick Lösener 2006, Paule 2009, 2013a). Frommer (1995) selbst schlägt die Verknüpfung von Konkretisation und Interpretation vor: Die konkrete Vorstellungstätigkeit, die der Text in der Phantasie des

Lesers auslöst, wird sprachlich gestaltet. Schülerinnen und Schüler schreiben zum Beispiel sogenannte Vor- und Nachtexte. Sie dienen dazu, „diejenigen Ereignisse zu thematisieren, die im dialogischen Geschehen einer Szene zwar implizit eine Rolle spielen, aber vor bzw. nach dem Auftritt stattfinden.“ (Lösener 2006, S. 312) Das kann z. B. in Form eines inneren Monologs einer Figur geschehen, eines Briefs an eine andere Figur oder der Fortsetzung eines Dialogs. Auch sogenannte Untertexte dienen dazu, eine Szene in ihrer dramatischen Qualität lesen zu lernen. Dazu konkretisieren Schülerinnen und Schüler Leerstellen im Text, indem sie z. B. bei einem Dialog die vermuteten unausgesprochenen Gedanken einer Figur schriftlich festhalten. Solche produktionsorientierten Gestaltungsaufgaben bewegen sich also immer auf der Ebene der Fiktion. Verschiedene, im Unterricht entstandene Konkretisationen können dann miteinander verglichen werden, was wiederum Rückfragen an den Text provoziert und die Arbeit des Interpretierens in Gang bringt.

Ein aktiver Produktionsprozess ist auch Günter Waldmanns dramendidaktischem Konzept zueigen (Waldmann 1996). Sein Ansatz zielt auf das eigene Schreiben von Szenen oder kleinen Stücken, durch das das Verstehen dramatischer Strukturen und Formen eine andere Qualität erhält. Indem die Schülerinnen und Schüler eigene dramatische Texte entwickeln oder auch einen epischen in einen dramatischen Text(auszug) umwandeln, erkennen sie im eigenen Tun gattungsspezifische Charakteristika. Waldmann selbst bietet zu diesem Konzept umfangreiche methodische Vorschläge an.

3.2 | Spielen und Inszenieren

Ebenfalls handlungs- und produktionsorientiert ausgerichtet sind dramendidaktische Konzepte, die die Textlektüre mit dem szenischen Spiel und punktuellen Inszenierungstätigkeiten verbinden. Beides dient sowohl der Förderung literarischen Lernens als auch der notwendigen Einbindung der Publikumsbezogenheit eines Dramas: Für eine Aufführung im Theater geschrieben vollzieht es sich dort eben nicht in der schriftlichen Notation, sondern im Spiel auf der Bühne. Die Konzepte unterscheiden sich in zweierlei Hinsicht. Es gibt Ansätze, die inszenierende Tätigkeiten simulierend in den Unterricht einbinden, und solche, die tatsächlich darstellend, also szenisch spielend arbeiten. Letztere wiederum können eher produkt- oder prozessorientiert angelegt sein, je nachdem ob sie eine Aufführung anstreben oder nicht.

Szenisches Spiel

Das szenische Spiel ist in der Dramendidaktik, also bezogen auf einen zugrundeliegenden dramatischen Text, vor allem im Sinne des szenischen Interpretierens eingebunden worden. Wie der Begriff schon anzeigt, geht es dabei um die Interpretation literarischer – hier: dramatischer – Texte mithilfe des szenischen Spiels. Es wird also als eine Methode zur Förderung des Textverstehens genutzt. Neben dieser dramendidaktischen Funktion zielt es gleichzeitig auf die Verständigung über einen theatralen Zeichensetzungsprozess, denn die Schülerinnen und Schüler arbeiten nicht nur mit dem Text, sondern auch mit konkretem theatralem Material: mit ihren Körpern im Raum (Sprechausdruck, Haltung und Bewegung, Mimik und Gestik), mit Gegenständen (Möblierung, Kleidung, Requisiten). Methodisch ist vor allem das Arbeiten mit Standbildern sehr bekannt geworden, doch gibt es viele weitere methodische Varianten (vgl. Frommer 1995, Schau 1996, Scheller 1996). Die im szenischen Spiel entstehenden Konkretisationen einer Szene

können wiederum miteinander verglichen werden und führen dadurch auf den Text als gemeinsamen Bezugspunkt aller Gestaltungen zurück. Sie stellen die Frage nach dessen Kern, nach seinen Deutungsspielräumen und den jeweiligen Schwerpunktsetzungen der entwickelten Spielszenen. Didaktisch kann das szenische Interpretieren als eine Form der Erstrezeption einer Interpretation vorausgehen und sie vorbereiten, es kann ihr aber auch folgen und sie veranschaulichen, vertiefen oder differenzieren. Anders als eine Theaterprobe zielt es damit nicht auf das Endprodukt einer Inszenierung und (öffentlichen) Aufführung, sondern es ist vorrangig prozessorientiert. Eine ganze Aufführung im Rahmen des Deutschunterrichts zu erarbeiten, ist schon aus Zeitgründen eher die Ausnahme und auch fachlich kaum zu leisten. Denn der Sprung vom szenischen Interpretieren zum Inszenieren und Anleiten von Theaterspiel erfordert die fachliche Expertise eines anderen Schulfachs: Darstellendes Spiel bzw. Theater.

Simulierte Inszenierung und Dramaturgie

Ausgangspunkt auch dieses didaktischen Konzepts ist die bei der Textlektüre stattfindende mentale Tätigkeit. Die in der Phantasie des Lesers, der Leserin entstehenden Vorstellungen werden an die Zeichensysteme des Theaters gebunden. Mit ihnen wird hier aber nur symbolisch, nicht tatsächlich szenisch gearbeitet: „An die Stelle der Bühne tritt z. B. ein gezeichneter Grundriß [sic], an die Stelle der Darsteller und Gegenstände deren Beschreibung oder Abbildung. [...] Die Simulierenden „tun, als ob“ [...] sie z. B. Regisseur wären.“ (Frommer 1995, S. 118) Damit werden inszenierende Gestaltungsversuche zu einem Gedankenexperiment, das dem Verständnis des Dramatischen und Theatralen dient. Methodisch eignen sich beispielsweise materielle Vorgaben als Anlass für solche simulierenden Tätigkeiten. Anhand einer Reihe von Fotos ließe sich etwa diskutieren, welche der abgebildeten Personen sich für welche der zu besetzenden Rollen eignet und wie dies jeweils begründet ist. Bühnenbild-Ideen der Schülerinnen und Schüler lassen sich skizzieren und diskutieren und mit denjenigen verschiedener Inszenierungen im Hinblick auf ihre (Be-)Deutung vergleichen. Auch die Ausstattung der Figuren oder ihre Choreographie im Raum wäre in analoger Weise simulierbar. Solche Übungen fördern sowohl die genaue Auseinandersetzung mit dem Text als auch die Sensibilisierung für die Wirkung theatraler Zeichensetzung. Nach demselben Konzept arbeitet auch die simulierte Dramaturgie, die sich darauf konzentriert, den dramatischen Text für die Bühne einzurichten, also eine Spielfassung zu erarbeiten. Im Unterricht lässt sich dies etwa für einzelne Szenen diskutieren: Welche Textteile sind obligatorisch für die Handlung, welche sind fakultativ? Welche Auswirkungen hätten Kürzungen, Streichungen oder Umstellungen? Festzuhalten ist, dass szenisches Spiel, simulierte Dramaturgie und Inszenierung sowohl einer gattungsspezifisch angemessenen Lektüre als auch dem Aufführungscharakter dramatischer Texte Rechnung tragen und dabei implizit die Perspektive des Zuschauens im Theater mit in den Blick gerät.

3.3 | Zuschauen

Wird eine Theateraufführung besucht, so hat man es nicht nur mit einzelnen Elementen einer theatralen Zeichensetzung zu tun, sondern alle Zeichensysteme wirken nach einem vorher erarbeiteten Inszenierungskonzept simultan zusammen. Diese Gleichzeitigkeit und die Flüchtigkeit des Ereignisses stellen Zuschauende vor komplexe Anforderungen: Die Inszenierung als solche überhaupt wahrzunehmen, theatrale Zeichen zu lesen und aufeinander zu beziehen, gar das Gesamtkonzept einer Inszenierung zu deuten oder ein eigenes, auf einer Wissensbasis über

die Kunstform Theater aufbauendes und reflektiertes Urteil darüber zu bilden und dabei auch die eigene Wahrnehmung mitzureflektieren, sind hohe Ansprüche, die durchaus über den Deutschunterricht hinausreichen. Dort interessiert, aus einer theaterdidaktischen Perspektive betrachtet, häufig ein Spezialfall: Der Fokus richtet sich auf die Frage, welche Transformation ein Drama in der Inszenierung durchlaufen hat, also welche Deutung des Textes in der Inszenierung sichtbar wird und welche szenische Formensprache dafür gefunden wurde. Geht man aber nicht vom Drama aus, sondern von dem, was auf der Bühne zu sehen ist, weitet sich der theaterdidaktische Gegenstandsbereich. Denn im Theater werden nicht nur dramatische Texte inszeniert, sondern z. B. auch epische, in den letzten Jahren verstärkt (Kinder- und Jugend-)Romane. Daneben gibt es Produktionen, die gänzlich ohne Textvorlage auskommen. Der auf der Bühne gesprochene Text entsteht hier erst während des Produktionsprozesses, ausgehend etwa von Materialien und Recherchen zu einem bestimmten Thema. Oft ist der Text dabei gar nicht dominant, sondern es wird stärker mit dem Körper, mit Bewegung und Choreographie gearbeitet. Und schließlich gibt es theatrale Formen, die ganz auf Sprache verzichten.

Eine Inszenierung aber liegt immer vor. Dieser Begriff bezeichnet das vor und während der Probenphase entwickelte Konzept, das (mehr oder weniger) festlegt, was wann auf der Bühne zu sehen sein soll. Im Unterschied dazu ist die Aufführung das jeweils einmalige Ereignis, das sich zwischen Darstellenden und Zuschauenden vollzieht. Dieser Unterschied wird höchst relevant, wenn etwa im Unterricht mit Aufzeichnungen von Theateraufführungen gearbeitet wird. Denn eine Videoaufnahme kann den Aufführungsbesuch nicht ersetzen. Was sich zwischen Darstellenden und Zuschauenden energetisch oder atmosphärisch ereignet, ist nicht audiovisuell abbildbar. Inszenierungsaspekte dagegen können auf diesem Wege festgehalten werden, doch kommt es auch hier stark darauf an, wie weitreichend die filmische Gestaltung geht, wie entschieden sie den Blick lenkt, z. B. durch Nahaufnahmen, die dem Publikum andere Bühnenergebnisse vorenthalten.

Das theaterdidaktische Interesse richtet sich sowohl auf die Inszenierung als auch die Aufführung. Unter diesen beiden Perspektiven werden im Folgenden fachdidaktische Konzepte für das Zuschauen im Theater vorgestellt.

Inszenierung

Stehen das Inszenierungskonzept und insbesondere das Zusammenwirken theatraler Zeichen im Zentrum des Interesses, so wird man sich an einer semiotischen Analyse orientieren, die nach den Bedeutungen der theatralen Zeichen im Gesamtzusammenhang fragt. Im Unterricht bietet es sich an, exemplarisch bei besonders auffälligen und weniger flüchtigen Gestaltungsmitteln einer Inszenierung anzusetzen, wie z. B. Bühnenbild oder Kostümen. Sie sind nicht nur Kulisse für das Spiel oder Bekleidung der Figuren, sondern sie generieren Bedeutung und können Indikatoren für ein Regiekonzept sein (vgl. z. B. Roth-Lange 2004). Auch die Positionierung von Figuren im Raum oder die spezielle Spielweise wären mögliche Ansatzpunkte einer solchen Analyse (vgl. z. B. Kurzenberger 2004). Zumindest in höheren Jahrgangsstufen ist punktuell auch zu vermitteln, dass Inszenierungen in einer theatralen künstlerischen Tradition stehen. Dies schließt Grundwissen z. B. über Theaterformen, Regie- und Schauspielstile ein und ermöglicht eine fachlich fundiertere Bewertung einer Inszenierung als rein subjektive Gefallens- oder Missfallensäußerungen. Kennen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Hintergründe für stark performative Ausrichtungen im Theater des 20. Jahrhunderts, so können sie eine Performance

besser einordnen und beurteilen, gerade wenn sie vielleicht eigenen Sehgewohnheiten oder Erwartungen nicht entspricht. Die damit auch berührte Fähigkeit, sich über Theater zu äußern, lässt sich methodisch beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Theaterkritiken unterstützen. Sie können ihrerseits darauf befragt werden, ob ihnen für eine Theateraufführung angemessene Kriterien zugrunde liegen. Solche didaktischen Zielperspektiven setzen wiederum voraus, Schülerinnen und Schülern Theaterbesuche zu ermöglichen, damit sie über die Schulzeit hinweg Einblicke in die Vielfalt aktuellen Theaters erhalten (vgl. Olsen/Paule 2015) und sich auf diese Weise einem angemessenen Theaterbegriff nähern. Die Vorstellung etwa, Theater sei eine Guckkastenbühne, auf der ein Drama zur Aufführung kommt, würde zeitgenössischem Theater nicht gerecht.

Will man im Deutschunterricht Inszenierungsanalysen auch auf eine zugrundeliegende Textvorlage beziehen, so wird es sehr darauf ankommen, ob die Schülerinnen und Schüler diesen Text kennen oder nicht. Denn je nachdem nehmen sie die Inszenierung als ein für sich stehendes künstlerisches Produkt wahr oder sie rezipieren sie von vornherein im Vergleich mit dem Text und ihren eigenen Imaginationen dazu. Theaterdidaktisch sind dies zwei sehr unterschiedliche und lohnende Situationen. Das zeigt sich insbesondere dann, wenn Inszenierungen reflektiert bewertet werden sollen. Ist Textkenntnis vorausgesetzt, besteht ein wesentlicher Erkenntnisschritt schon darin zu akzeptieren, dass der Inszenierung eine Textrezeption anderer zugrundeliegt und für deren Deutung und Schwerpunktsetzung eine theatrale Form entwickelt wurde. Darauf muss man sich einlassen und die Produktion nicht vorschnell abwerten, nur weil sie den eigenen Vorstellungen vielleicht zuwiderläuft. Methodisch ließe sich dies etwa anhand des Vergleichs zweier Inszenierungen unterstützen, da er die Existenz unterschiedlicher Deutungen, Inszenierungskonzepte oder Regie- und Schauspielstile augenfällig macht. Ohne vorherige Textkenntnis richtet sich das Augenmerk dagegen ausschließlich auf die Inszenierung und Aufführung. Bezieht man in diesem Fall den Text (auszugsweise) im Nachhinein mit ein (vgl. Paule 2010), lässt sich u. a. erkennen, dass Texte für Inszenierungen im Theater eigens eingerichtet werden. Offensichtlich ist das, wenn für die Inszenierung ganze Figuren oder Textpassagen gestrichen wurden und sich damit die Frage nach dem vom Regieteam gesetzten Deutungsschwerpunkt stellt.

Aufführung

Fokussiert man theaterdidaktisch stärker auf die Aufführung, so ist dies methodisch durchaus herausfordernd: „Eine Aufführung von ihrer Ereignishaftigkeit zu denken, bedeutet, [...] im Vollzug des Ereignisses etwas entstehen zu sehen, was nicht vorgefertigt oder lediglich zur Kenntnis zu nehmen wäre. Es geht damit um den Spielraum, der zwischen Akteuren und Zuschauern geschaffen wird.“ (Roselt 2010, S. 54) Und aufgrund der Flüchtigkeit dieses Ereignisses liegt die Aufführung nicht als Dokument, als Artefakt vor, sie existiert nur in der Erinnerung der Beteiligten, und zwar „anhand markanter Momente [...], deren Relevanz nicht aus dem chronologischen Verlauf der Aufführung hervorgeht. Die Erinnerung verläuft im Gegensatz zur konkreten Wahrnehmung während der Aufführung also diskontinuierlich.“ (Kamps 2018, S. 50) Um dieser Erinnerung auf die Spur zu kommen, schlägt Roselt (2004) in seinem phänomenologischen Ansatz das Arbeiten mit schriftlichen Erinnerungsprotokollen vor. Sie beschreiben eigene Wahrnehmungen, halten sie fest und machen sie so zugänglich und diskutierbar. Dabei kann eine

Theateraufführung den Zuschauenden in körperlicher, affektiv-emotionaler und kognitiv-intellektueller Dimension als Ereignis wahrnehmbar geworden sein (vgl. Roselt 2008, S. 19). Das im Erinnerungsprotokoll jeweils Festgehaltene eignet sich als Ausgangspunkt für eine Reflexion der Aufführung. Im Unterricht erscheint dies vor allem deshalb gewinnbringend, weil eine solche Reflexion – im Unterschied zu vorgegebenen Analyseaspekten – genau da ansetzt, wo den Schülerinnen und Schülern selbst etwas aufgefallen und damit für sie von Bedeutung ist. „Ein großes Augenmerk gilt dabei der genauen Deskription der Wahrnehmung, um der Gefahr vorzubeugen, dass die Schüler zwar ihre inneren Befindlichkeiten äußern, sich dabei aber nicht auf die wahrgenommenen Gegenstände beziehen. Zwar sind subjektive Empfindungen wie Ekel, Langeweile oder Freude ausdrücklich erwünscht und wohl auch unvermeidbar, wenn es um markante Momente im Theater geht; Erinnerungsprotokolle werden aber erst dadurch zum Ausgangspunkt für Aspekte der Aufführungsanalyse, dass ihre Verfasser den Empfindungen auf den Grund gehen und Aspekte der Aufführung genau benennen, die zu den entsprechenden Empfindungen geführt haben.“ (Kamps 2016, S. 190) Eine fachdidaktische Qualität des phänomenologischen Zugangs ist es, insbesondere die sinnliche Wahrnehmung, in der ästhetische Erfahrung verankert ist, im Unterricht stark zu machen, neben und in Verbindung mit einem semiotischen Zugang. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich der Aufführungsbegriff selbst im Zuge der fortschreitenden Medialisierung und Digitalisierung gewandelt hat. Es etablieren sich – prominent seit der Covid-Pandemie – neue Theaterformen speziell im digitalen Raum, die das Verständnis von Theater verändern, gerade etwa im Hinblick auf das Charakteristikum der leibhaftigen Anwesenheit von Darstellenden und Zuschauenden im selben Raum (vgl. etwa Klepacki/Studt/Weig 2020, Myles 2024).

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Sowohl dramatische Texte als auch das Theater für Kinder und Jugendliche weisen einige Spezifika auf, die in diesem Kapitel nach einer anfänglichen Begriffsklärung beleuchtet und auf ihr fachdidaktisches Potenzial befragt werden.

4.1 | Dramen und Theater für Kinder und Jugendliche

Dramatische Texte für Kinder und Jugendliche haben einige Besonderheiten in der Produktion, Distribution und Rezeption. Autorinnen und Autoren produzieren zwar mit Blick auf Kinder oder Jugendliche, doch gelesen werden die Texte primär von Theaterschaffenden im Rahmen der Stückauswahl für das Kinder- bzw. Jugendtheater. Deshalb waren die Texte über lange Zeit zwar in Theaterverlagen erhältlich, im Buchhandel aber kaum präsent. Die eigentliche Zielgruppe, die Kinder und Jugendlichen, lernte die Stücke in der Regel in einer Theateraufführung kennen. Dies hat sich insofern verändert, als dramatische Texte für Kinder und Jugendliche verstärkt Eingang in den Deutschunterricht gefunden haben und z. B. Schulbuchverlage Texte namhafter Autorinnen und Autoren in preiswerten Schulausgaben anbieten. Vor allem betrifft dies das Segment der Jugendstücke, da die schulische Lektüre ganzer Dramen – wenn überhaupt – erst etwa ab der 8. Jahrgangsstufe beginnt. Auch gehören dramatische Texte in der Regel weder zum Vorlesestoff für jüngere Kinder noch zur späteren Freizeitlektüre. Doch bereits im Kindergarten und in der Grundschule werden gemeinsame Theaterbesuche unternommen. Diese

frühe institutionelle Heranführung an das Theater schafft – für das Lesen und das Zuschauen – eine Basis, an die weiterführende Schulen anknüpfen können.

Unter dem Begriff Kinder- und Jugendtheater versammelt sich sowohl das professionelle oder nicht-professionelle Theater, bei dem Erwachsene Theater für Kinder und Jugendliche machen, als auch Theaterformen, in denen die Kinder und Jugendlichen selbst auf der Bühne stehen. Zu nennen wären hier prominent das Schultheater und Jugendclubs am Theater, ergänzt von Angeboten anderer kultureller Bildungseinrichtungen. Die genannten Bereiche unterscheiden sich, untereinander wie auch intern, z. B. hinsichtlich der Professionalität der jeweiligen Spielleitung, der strukturellen und personellen Ausstattung und des Öffentlichkeitsgrads von Aufführungen (vgl. Paule 2018, S. 191f.).

4.2 | Dramatische Texte: Genres, Formen, Entwicklungen

Nach Franz Josef Payrhuber entwickelte sich „ein spezielles Stücke-Repertoire für das Kinder- und Jugendtheater“ (Payrhuber 2012, S. 1) erst ab den 1950er Jahren, als nach dem Zweiten Weltkrieg in beiden deutschen Staaten kurz nacheinander die ersten Kinder- und Jugendtheater eröffneten. Gespielt wurden Märcheninszenierungen, Bearbeitungen von Kinder- und Jugendbüchern oder Klassikern der Weltliteratur, bevor eigens für das junge Publikum geschriebene dramatische Texte hinzukamen. In den ersten Jahrzehnten waren diese stark mit je unterschiedlichen und sich im Laufe der Zeit wandelnden erzieherischen Zielperspektiven verknüpft. Beispielsweise etablierten sich im Westen in den 1970er Jahren sozialkritisch-politische Stücke mit einer emanzipatorischen Zielsetzung. Parallel und gegenläufig dazu entwickelten sich ab den 1980er Jahren Tendenzen, die Kindheit und Jugend unter einer psychologischen Perspektive betrachteten (vgl. Payrhuber 2012, S. 171) oder sich für ein poetisches Theater stark machten, „das auf die ästhetische Vieldeutigkeit als die bildende Wirkung der Theaterkunst“ (Taube 2012, S. 295) setzten. Bis in die 1990er Jahre hatte sich so eine vielfältige und „eigenständige Dramatik für junge Zuschauer“ (Taube 2012, S. 296) entwickelt. Seit dieser Zeit zeichnen sich sowohl die Stücke als auch die Theaterarbeit durch ein hohes literarisches bzw. theaterästhetisches Niveau aus (vgl. Paule 2018, S. 185). Dies steht durchaus in Zusammenhang damit, dass das 1989 in Frankfurt a. M. gegründete Kinder- und Jugendtheaterzentrum gezielt Autoren- und Projektförderung betreibt, bundesweite Festivals ausrichtet, die Kinder- und Jugendtheaterszene mit Fachpublikationen begleitet und umfangreiche Textsammlungen herausgibt.

Die Stücke können nach Taube (2000), Payrhuber (2012) und Fangauf (2022) folgendermaßen kategorisiert werden. Zum einen sind sogenannte Zeitstücke zu erwähnen, also dramatische Texte, die sich mit Themen der je aktuellen Gegenwart auseinandersetzen. Auch auf Kinder bzw. Jugendliche ausgerichtete dramatische Bearbeitungen ‚klassischer‘ Stoffe und Texte sind nach wie vor im Angebot. Dies umfasst Bearbeitungen von kanonischen Dramen, (Kinder- und Jugend-)Romanen, auch Stoffen der Sagenwelt und der Mythologie, und natürlich hatten von Anfang an Fabel- und Märchenbearbeitungen ihren festen Platz im Fundus vor allem des Kindertheaters. Die gerade aktuelle Tendenz des zeitgenössischen Theaters, epische Texte, insbesondere Romane, für die Theaterbühne zu bearbeiten, hat damit im Kinder- und Jugendtheater eine lange Tradition. Zur gegenwärtigen dramatischen Literatur für das junge Publikum hat

Henning Fangauf jüngst versucht, am Beispiel ausgewählter Autorinnen und Autoren verbindende Merkmale und divergierende Strömungen auszuloten. Gemeinsam sind vielen Stücken demnach „ihre thematische und inhaltliche Aktualität, die Zeitgenossenschaft der handelnden Figuren, ihr überraschender Handlungsverlauf und die Widerspiegelung von Lebensgefühlen junger Menschen“ (Fangauf 2022, S. 31) sowie ein überschaubarer Umfang. Unterschiede zeigt Fangauf exemplarisch auf: Die Stücke des Autorenduos Lutz Hübner und Sarah Nemitz etwa werden häufig als *well made plays* charakterisiert, also als „eine ohne Vorkenntnisse zu rezipierende Geschichte mit nachvollziehbaren Charakteren [...], die in geschickten Spannungsbögen dialogisch erzählt wird. [...] Hier passt auch der Begriff der *All-Age-* oder *Crossover-Literatur*, der auf eine Mehrfachadressierung der Stücke [...] verweist.“ (Fangauf 2022, S. 30) Ein ebenfalls bekannter Autor ist Ulrich Hub, dessen Dramen zwischen Komik und Verzweiflung oszillieren, die düster und hellstichtig zugleich und von Ambivalenz geprägt sind, wie Roland Schimmelpfennig dies anlässlich einer Laudatio beschreibt (Schimmelpfennig 2010). Jens Raschkes besondere Qualität wiederum ist es nach Fangauf, „Geschichten mit *schweren Stoffen* einfühlsam und in poetischer Sprache zu erzählen.“ (Fangauf 2022, S. 33)

Das Spektrum ließe sich erweitern und zeigt auch, dass sich neben der Themenvielfalt die dramaturgischen Verfahrensweisen ausdifferenziert haben: „Die Stücke arbeiten chronologisch oder analytisch, vom Ende der Handlung her, sie nutzen die Parallelisierung verschiedener Zeitebenen, verwenden episodische Reihungen oder Narration.“ (Paule 2018, S. 188) Letzteres zeigen insbesondere die vielen dramaturgischen Ausformungen des Erzähltheaters für junges Publikum (vgl. Paule/Steiner 2020) oder auch die Stücke des Klassenzimmertheaters (vgl. Steiner 2011). Darüber hinaus erhalten einzelne Gestaltungselemente dramaturgisch verschiedene Funktionen: „So kann etwa ein Wechsel zwischen monologischer und dialogischer Rede zur Durchbrechung der vierten Wand dienen oder auch verschiedene Zeitebenen markieren. Ein Spiel im Spiel eröffnet z. B. die Möglichkeit, in einer Art Versuchsanordnung verschiedene Situationen auszufantasieren und zu diskutieren. Auch der im heutigen Kinder- und Jugendtheater präsente Dialog verschiedener Medien, etwa zwischen Bühne und Film, verlangt besondere Dramaturgien.“ (Paule 2018, S. 188) Damit eignen sich die Stücke nicht nur für einen themenorientierten Literaturunterricht, sondern gleichermaßen zur Vermittlung grundlegender gattungsspezifischer Strukturen im Kontext literarischen Lernens.

4.3 | Theater

Das Kinder- und Jugendtheater hat eine wechselvolle Geschichte, vor allem zu der Zeit, als es noch zwei deutsche Staaten gab (vgl. Taube 2022). Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf eine kurze Skizze der Entwicklungen seit der Wiedervereinigung. In den 1990er Jahren ging es zunächst um eine Annäherung „zweier historisch bedingt unterschiedlicher Landschaften des Kinder- und Jugendtheaters“ (Taube 2022, S. 8) und um eine gesamtdeutsche strukturelle Weiterentwicklung. Beides darf aus der historischen Distanz „als weitestgehend gelungen eingeschätzt werden. Zwei Drittel der heute existierenden Theater für junges Publikum sind in den drei Jahrzehnten nach der deutschen Einheit entstanden.“ (Taube 2022, S. 8) Das künstlerische Selbstverständnis wandelte sich im Laufe der Zeit, ausgehend von einem textbasierten Schauspieltheater: Die hohe dramaturgische und szenische Qualität der Texte sowie die oben

erwähnte Autorenförderung trugen zum künstlerischen Selbstbewusstsein des Kinder- und Jugendtheaters bei, was letztlich zu einer Öffnung auf mehreren Ebenen führte: „Aus einem[...] Spezialtheater ist ein Theater für alle Altersgruppen geworden, mit künstlerischem Fokus auf den Interessen und Bedürfnissen der jungen Zuschauer*innen. Es stellt nicht mehr die Trennungslinie zum Theater für Erwachsene heraus, die noch in den 1990er Jahren kulturpolitisch motiviert war. Es grenzt sich nicht mehr vom Theaterspiel der Kinder und Jugendlichen ab, sondern versteht sie als künstlerische Partner*innen der Theaterkünstler*innen. Im Zusammenspiel mit ihnen werden die Jugendlichen, als Expert*innen ihrer Lebenswelt, selbst zu Akteur*innen auf den Bühnen des Theaters für junges Publikum. [...] Damit wird das junge Publikum als integraler Mitgestalter begriffen und zur Emanzipation und Mitbestimmung befähigt.“ (Taube 2022, S. 9f.)

Mit diesem Wandel gehen neue künstlerische Ausdrucksformen einher. Das Kinder- und Jugendtheater integriert heute sämtliche darstellende Künste, wie etwa Tanz, Musiktheater, Figurentheater oder Performance. Diese Entwicklung setzte im Kindertheater früher als im Jugendtheater ein. Denn gerade für sehr junge Kinder liegt es nahe, weniger textlastig zu arbeiten und stattdessen mehr auf Körper, Klänge/Geräusche/Musik, Bilder, Bewegung oder Objekte zu setzen und sie als dominante künstlerische Gestaltungsmittel zu nutzen. Solche stark performativ ausgerichteten Theaterproduktionen, häufig ohne literarische Textvorlage, treten heute sowohl im Kinder- als auch im Jugendtheater neben das textbasierte Theater der Autorinnen und Autoren und können z. B. „performanceorientierte Aktionen, multimediale Installationen, Game- und Versammlungssettings im analogen sowie digitalen Raum“ (Gunsilius 2022, S. 13) sein. Dabei werden zunehmend auch Formen erkundet, die die Interaktion zwischen Akteuren und Zuschauenden betonen und auf verschiedene Weise die Grenze zwischen ihnen zur Disposition stellen oder ganz aufheben. Wie Maïke Gunsilius betont, verschränkt sich das Theater für junges Publikum heute „mit popkulturellen Phänomenen, sozialen Medien und digitalen sowie urbanen Räumen, mit Ansätzen künstlerischer Forschung sowie mit demokratischen, aktivistischen, sozialen und alltäglichen Praxen [...] und sucht zunehmend genau diese interdisziplinären Grenzbereiche zum Sozialen, um ein künstlerisch-gestalteter, gesellschaftlicher Handlungs- und Verhandlungsraum für Fragen des Zusammenlebens für Kinder und Erwachsene zu sein.“ (Gunsilius 2022, S. 13)

4.4 | Fachdidaktisches Potenzial

Abschließend sei auf einige Aspekte des Kinder- und Jugendtheaters hingewiesen, die über ein besonderes fachdidaktisches Potenzial im Hinblick auf literarisches Lernen verfügen. In den Stücken und Aufführungen werden zeitgemäße Themen verhandelt, „sie werden zum Spiegel für persönliche Lebensfragen und fordern gleichzeitig dazu heraus, fremde Erfahrungswelten kennenzulernen. Sie stellen konfliktreiche alltägliche und gesellschaftlich bedeutsame und provozierende Themen zur Diskussion, was meist anhand gleichaltriger Figuren geschieht, die vielfältige Identifikationsangebote schaffen. Eindeutige Problemlösungen dagegen werden oft verweigert, die Stücke fördern den Perspektivenwechsel und bieten Deutungsoffenheit. Leser/innen bzw. Zuschauer/innen sind dazu aufgefordert, eigene Haltungen einzunehmen bzw. zu entwickeln.“ (Paule 2018, S. 186) Auf ihre darüber hinaus gehende dramaturgische bzw. ästhetische Vielfalt wurde oben bereits verwiesen. Und gerade die skizzierten neueren Entwicklungen

des performanceorientierten und partizipativen Theaters stehen klar unter der Zielperspektive kultureller Teilhabe. Hier zeichnet sich das Kinder- und Jugendtheater u. a. durch sein schnelles und flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Diskurse aus: Inter- bzw. Transkulturalität, Migration, (Trans-)Gender oder Inklusion sind Themen, die gerade im Kinder- und Jugendtheater seit langem bearbeitet werden (vgl. Sting 2012). Dies schließt auch Aufführungen des Schultheaters oder der Theaterjugendclubs mit ein, in denen Kinder und Jugendliche selbst Theater spielen. Dass gerade das eigene Theaterspiel über ein hohes Bildungspotenzial verfügt, ist längst Konsens. Weniger diskutiert wurde hingegen das Potenzial solcher Theaterformen hinsichtlich des jungen Publikums. Doch zeigen z. B. Festivals des Schultheaters oder der Theaterjugendclubs eine große Bandbreite zeitgenössischen Theaters und haben dazu den Vorteil der geringeren Distanz: Wenn Jugendliche für Jugendliche spielen, kann dies den Kontakt zum Theater erleichtern. Zudem ist Diversität in ihren verschiedenen Kategorien hier ohnehin gelebte Alltagsrealität (vgl. Steiner 2015; Paule 2015, 2020). Hinzu kommt die ästhetische Formenvielfalt, die nicht nur im professionellen Theater *für* Kinder und Jugendliche zu beobachten ist, sondern auch im Theater *mit* Kindern und Jugendlichen.

Im Sinne der Partizipation an diesem kulturellen Angebot des Theaters ist die Schule ein wichtiger Kooperationspartner. Wenn Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichen, über die Jahre Vieles und Unterschiedliches kennenzulernen, erhöht sich die Chance, dass sich die Jugendlichen einem zeitgemäßen Theaterbegriff nähern, das eine oder andere für sich selbst entdecken und das Theater als künstlerisches und kulturelles Angebot schätzen lernen.

5 | Literatur

- Barz, André (Hrsg.): Zeitgenössische Kinder- und Jugendtheatertexte. Theaterpädagogische Annäherungen für Schule und Unterricht. Berlin: LIT-Verlag, 2007.
- Bogdal, Klaus-Michael/ Kammler, Clemens: Dramendidaktik. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: DTV, 2002.
- Bönnighausen, Marion: No Education! – Theaterunterricht jenseits aller Bildungsaufträge. In: Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen. Hrsg. von Ralph Olsen und Gabriela Paule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. S. 10-26.
- Bönnighausen, Marion/ Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater. Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin: LIT-Verlag, 2011.
- Christensen, Anke: Jugenddramen von Lutz Hübner und Sarah Nemitz – ‚Form follows function‘. Berlin: Peter Lang, 2021 (= Literarisches Leben heute, Bd. 8, hrsg. von Kai Bremer, Christian Dawidowski und Olaf Krämer).
- Dawidowski, Christian/ Hoffmann, Anna R./ Walter, Benjamin (Hrsg.): Interkulturalität und Transkulturalität ind Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2015.
- Fangauf, Henning: Für das Theater schreiben. Einblicke in die dramatische Literatur für Kinder und Jugendliche. In: *kj&m* 74 (2022) H. 2. S. 29-36.
- Frommer, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Ernst Klett, 1995.

- Gunsilius, Maïke: Kinder- und Jugendtheater. Ästhetik einer interdisziplinären Kunst. In: *kj&m* 74 (2022) H. 2. S. 12-19.
- Kammler, Clemens: Zeitgenössische Theaterstücke. In: *Praxis Deutsch* 30 (2003) H. 181. S. 6-13.
- Kammler, Clemens: Drama. In: *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Hrsg. von Jürgen Baurmann, Clemens Kammler und Astrid Müller. Seelze: Friedrich-Verlag, 2017 (= Reihe Praxis Deutsch, hrsg. von Jürgen Baurmann und Clemens Kammler).
- Kamps, Philipp: *Wahrnehmung – Ereignis – Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik*. Bielefeld: transcript Verlag, 2018.
- Kamps, Philipp: Aufführungsrezeption im Kontext einer interdisziplinären Theaterdidaktik. In: *Grenzspiele. Theaterdidaktische Perspektiven auf Normen und Normbrüche im Drama und auf der Bühne*. Hrsg. von Anne Steiner und Florian Radvan. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016. S. 177-193.
- Klepacki, Leopold/ Studt, André/ Weig, Maximilian (Hrsg.): *theater:digital* (=Schultheater 41, 2020).
- Kurzenberger, Hajo: Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia Galotti“-Inszenierungen von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001). In: *Der Deutschunterricht* (2004) H. 2. S. 5-18.
- Lösener, Hans-Joachim: Konzepte der Dramendidaktik. In: *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Hrsg. von Günter Lange und Swantje Weinhold. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. S. 297-318.
- Maiwald, Klaus: Literarisches Lernen. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6370-literarisches-lernen> Erstveröffentlichung 02.05.2022 (letzter Zugriff am 03.05.2024)
- Müller-Michaels, Harro: *Dramatische Werke im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett 1975.
- Myles, Robert: *Innovation & digital theatremaking – rethinking theatre with ‘The Show Must Go Online’*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2024.
- Olsen, Ralph/ Paule, Gabriela (Hrsg.): *Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015.
- Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed, 2009 (= *Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung* 5, hrsg. von Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting und Jutta Wermke).
- Paule, Gabriela: Die Aufführung als Weg zum Text. In: *karlsruher pädagogische beiträge* 75 (2010) (Theaterrezeption) S. 29-46.
- Paule, Gabriela: Didaktik und Ästhetik des Theaters: Lesen und Verstehen theatraler Texte. In: *Literatur- und Mediendidaktik*. Hrsg. von Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (= Taschenbuch des Deutschunterrichts. Hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013a. S. 161-181.
- Paule, Gabriela: Mittelalterliche Literatur in Bearbeitung: Parzival im zeitgenössischen Kinder- und Jugendtheater. In: *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle*. Hrsg. von Dieter Wrobel und Stefan Tomasek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013b. S. 67-85.
- Paule, Gabriela: Interkulturalität als Versuchsanordnung. Das Jugendstück *Türkisch Gold* von Tina Müller. In: *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche*

- und -didaktische Perspektiven. Hrsg. von Christian Dawidowski, Anna R. Hoffmann und Benjamin Walter. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2015a. S. 141-156.
- Paule, Gabriela: Jugendclubs an Theatern: ein von der Fachdidaktik übersehenes Format. In: Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen. Hrsg. von Ralph Olsen und Gabriela Paule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015b. S. 67-87.
- Paule, Gabriela: Dramatische Texte für Kinder und Jugendliche. Ein Türöffner ins Theater? In: Kinder- und Jugendliteratur. Historische, erzähl- und medientheoretische, pädagogische und therapeutische Perspektiven. Hrsg. von Bettina Bannasch und Eva Matthes. Münster: Waxmann Verlag, 2018. S. 183-197.
- Paule, Gabriela: Theaterjugendclubs und Schultheater. In: Elfenbeinturm oder Kultur für alle? Kulturpolitische Perspektiven und künstlerische Formate zwischen Kulturinstitutionen und Kultureller Bildung. Hrsg. von Julius Heinicke und Katrin Lohbeck. München: kopaed, 2020. S. 75-87.
- Paule, Gabriela/ Steiner, Anne: Erzähltheater. Berlin: LIT-Verlag, 2020 (= Literatur – Theater – Medien, hrsg. von Ralph Poole und Sylvia Mieszkowski, Bd. 6).
- Payrhuber, Franz Josef, unter Mitarbeit von Henning Fangauf: Jugendtheaterstücke der Gegenwart. Zwölf Unterrichtsmodelle zur Jungen Dramatik für die Sekundarstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Roselt, Jens: Kreatives Zuschauen – Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht (2004) H. 2. S. 46-56.
- Roselt, Jens: Phänomenologie des Theaters. München: Wilhelm Fink Verlag, 2008.
- Roselt, Jens: Die Kunst des Ereignisses. In: karlsruher pädagogische beiträge 75 (2010) (Theaterrezeption) S. 47-63.
- Roth-Lange, Friedhelm: Szenographien lesen – am Beispiel von Bühnenräumen zu Büchners „Woyzeck“, Wedekinds „Frühlings Erwachen“ und Horváths „Geschichten aus dem Wiener Wald“. In: Der Deutschunterricht (2004) H. 2. S. 31-45.
- Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Ernst Klett, 1996.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch (1996) H. 136. S. 22-32.
- Schimmelpfennig, Roland: Laudatio auf Ulrich Hub. Mülheimer Kinderstückpreis 2010. <http://www.ulrichhub.de/laudation-von-roland-schimmelpfennig/> (letzter Zugriff am 03.05.24)
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen durch Beschäftigung mit Theateraufführungen. In: karlsruher pädagogische beiträge 75 (2010) (Theaterrezeption) S. 17-28.
- Steiner, Anne: Klassenzimmertheater – Chance oder Hindernis für den Erwerb theatraler Rezeptionskompetenz? In: Wege ins Theater. Spielen, Zuschauen, Urteilen. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Gabriela Paule. Berlin: LIT-Verlag, 2011. S. 141-166.
- Steiner, Anne: Vielfalt im Schultheater – über das Format des Schultheaterfestivals und sein theaterdidaktisches Potential. In: Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen. Hrsg. von Ralph Olsen und Gabriela Paule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. S. 88-97.
- Steiner, Anne/ Radvan, Florian (Hrsg.): Grenzspiele. Theaterdidaktische Perspektiven auf Normen und Normbrüche im Drama und auf der Bühne. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016.
- Sting, Wolfgang: Interkulturalität im Theater. Vom Umgang des Theaters mit der postmigrantischen Gesellschaft. In: IXYPSILONZETT. Das Magazin für Kinder- und Jugendtheater (2012) H. 2. S. 4-7.

- Taube, Gerd: Kinder- und Jugendtheater. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000. S. 568-589.
- Taube, Gerd: Kinder- und Jugendtheater der Gegenwart. In: Kinder – und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Hrsg. von Günter Lange. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012. S. 290-306.
- Taube, Gerd: Vom Kinder- und Jugendtheater zu den Darstellenden Künsten für junges Publikum. Das Theater für junges Publikum in Deutschland im Wandel. In: kjl&m 74 (2022) H. 2. S. 3-11.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.

Autor:inneninformation

Prof. Dr. Gabriela Paule ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Dramen- und Theaterdidaktik, Kinder- und Jugendtheater sowie Schultheater.

Prof. Dr. Gabriela Paule
Universität Bayreuth
Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
Universitätsstr. 30
D-95447 Bayreuth
gabriela.paule@uni-bayreuth.de