



Szenische Arbeit im Deutschunterricht

Theoretische Arbeit zum Abschluss der Grundlagenbildung in Theater- und Schauspielpädagogik am Institut angewandtes Theater, Wien

Gesamtleitung: Claudia Bühlmann
LV-Leiter: Friedhelm Roth-Lange

Wien, August 2015

Verfasserin: Mag. Linda Haider
Grundlagenlehrgang G6 / 2014 – 2016

Kontakt: linda.haider@eduhi.at

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1.Einleitung.....	5
2.Begriffsdefinitionen.....	7
2.1Begrifflichkeiten und Konzepte theatraler Arbeit im Unterricht.....	7
2.2Theoretische Begründungen und Chancen theatraler Arbeit im Unterricht.....	9
2.3„Deutschunterricht“ und Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch.....	12
2.4Laut Lehrplan für szenische Theaterarbeit geeignete Bereiche.....	13
3.Praxisversuch Unterstufe: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“.....	17
3.1Inhalt des Werks.....	17
3.2Überblick über den Ablauf des Praxisversuchs.....	18
3.3Konkrete Stundenbilder.....	20
3.4Projekt- und Beobachtungsbericht.....	22
4.Praxisversuch Oberstufe: „Woyzeck“.....	27
4.1Kurze inhaltliche Zusammenfassung des bearbeiteten Werks.....	28
4.2Überblick über den Ablauf des Praxisversuchs.....	29
4.3Konkrete Stundenbilder.....	31
4.4Projekt- und Beobachtungsbericht.....	32
5.Auswertung und Reflexion der Projektarbeit.....	39
5.1Vorzüge und Risiken der vorgestellten Praxisversuche.....	39
5.2Schwierigkeiten in der Umsetzung.....	44
5.3Unterschiede zwischen Unterstufe und Oberstufe.....	47
6.Fazit und Schlussworte.....	53
6.1Zusammenfassung der Erkenntnisse der Praxisversuche.....	53
6.2Fazit.....	55
7.Anhang.....	57
7.1Literaturverzeichnis.....	57
7.2Unterrichtsmaterial des Unterstufen-Praxisversuchs.....	61
7.3Unterrichtsmaterial des Oberstufen-Praxisversuchs.....	73
7.4Auszüge aus dem „aktuellen Arbeitsstand“ der Unterstufe.....	87
7.5Auszüge aus den Rückmeldungen der Oberstufe.....	89

Vorwort

~~Die vorliegende Arbeit stellt den gesamten Teil der theoretischen Arbeit zum Abschluss der Grundlagenbildung in Theater und Schauspielpädagogik am Institut angewandtes Theater, Wien, dar. Wie mit Friedhelm Roth-Lange vereinbart, handelt es sich bei dieser Gesamtarbeit um die Theoriearbeit 1 und die Theoriearbeit 2, da aufgrund der beiden hier beschriebenen szenischen Projekte in einer Unterstufen- und einer Oberstufen-Klasse ursprünglich vorgesehen war, Kapitel 1, Kapitel 2, Kapitel 3 und die Teile von Kapitel 5 und 7, die das Unterstufen-Projekt betreffen, in der Theoriearbeit 1 darzulegen, während Kapitel 4, die Teile von Kapitel 5 und 7, die das Oberstufen-Projekt betreffen, Kapitel 6 und alle Zusammenführungen zwischen den beiden Theoriearbeiten Gegenstand der Theoriearbeit 2 gewesen wären. Aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen in der Oberstufenklasse im nächsten Schuljahr (Vorbereitung auf die mündliche Matura) war es mir jedoch nicht möglich, das Oberstufenprojekt erst im nächsten Schuljahr 2015/2016 durchzuführen, sodass ich es bereits im Schuljahr 2014/2015 verwirklichen musste. Aus nachvollziehbaren Überlegungen heraus ergab es sich daher, dass ich diese Arbeit nicht getrennt, sondern im Gesamten verfasst habe, was es mir außerdem ermöglicht hat, einen direkteren Vergleich zwischen dem Unterstufen- und dem Oberstufen-Projekt anzustellen, als es mir aufgrund der zeitlichen Distanz andernfalls möglich gewesen wäre. Die vorliegende Arbeit stellt daher sowohl Theoriearbeit 1, als auch Theoriearbeit 2 dar. (Besser in Begleitschreiben)~~

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist eines, das mich gerade als Deutschlehrkraft und angehende Theaterpädagogin selbst sehr interessiert – so war es naheliegend, dass ich das in der Ausbildung Gelernte auch praktisch in meinem Schulalltag umzusetzen versuche und Erkenntnisse für mein pädagogisches Wirken daraus ziehe. Insofern war es schnell klar, dass ich ein szenisches Projekt zu literarischen Werken durchführen würde, da sich dieser Bereich einerseits optimal für einen solchen Praxisversuch eignet, sich aber andererseits auch sehr gut in den Lehrplan und die vorgesehenen Themenbereiche einordnen lässt. Tatsächlich machte die Arbeit sowohl mir, als auch den beteiligten SchülerInnen in beiden Altersstufen viel Freude und wird uns allen noch lange in Erinnerung bleiben.

Einleitung

„Das Geheimnis guter Schulen besteht aus der Lust am Denken und am Lernen. Reine Belehrungen hingegen sind eine Zumutung.“ (Reinhard Kahl) [\(Quelle?\)](#)

Das Zitat zeigt deutlich, mit welcher Schwierigkeit unser Schulsystem jeden Tag zu kämpfen hat: Was ist die Lust am Denken und am Lernen? Wie kann man sie erzeugen und dann auch noch aufrechterhalten? Woher kommt diese Lust, und wer ist eigentlich Schuld daran, dass sie nicht ohnehin vorhanden ist? Tatsächlich handelt es sich dabei um Fragen, die mich in meinem Schulalltag fast täglich begleiten und beschäftigen. Wie bietet man als Lehrkraft einen Unterrichtsstoff so dar, dass die SchülerInnen begeistert mitarbeiten, etwas lernen und das Gelernte dann auch noch für längere Zeit behalten? Ist das in unserem Schulalltag überhaupt möglich? Schließlich sind Kinder und Jugendliche doch längst nicht mehr aufnahmefähig, wenn sie den ganzen Tag in der Klasse sitzen und einem frontalen Vortrag zuhören müssen. Vielleicht bietet gerade die szenische Arbeit hier eine Chance, den eintönigen Unterrichtsalltag zu durchbrechen und durch eine offene und kreative Methode für Abwechslung und damit mehr Freude am Unterricht zu sorgen. Mehr Freude am Unterricht bedeutet mehr Lernerfolge und damit längerfristige positive Erfahrungen. Welche Lehrkraft möchte nicht gern die sein, auf deren Unterricht sich die SchülerInnen freuen? Es gibt nichts [\(niemanden, der...\)](#), das es verbieten kann, einen interessanten und lustvollen Unterricht zu gestalten – die Zeit reiner Belehrungen sollten wir mittlerweile längst hinter uns gelassen haben.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, ob die szenische Arbeit im Deutschunterricht, konkret die szenische Interpretation literarischer Werke, effektive [\(im obigen Sinn eines motivierenden Unterrichts\)](#) und nachhaltige Ergebnisse bringen kann und ob es hierbei Unterschiede zwischen Unter- und Oberstufenklassen an einem österreichischen Gymnasium (AHS) gibt. Zu diesem Zweck wurden zwei Projekte am Bundesrealgymnasium Traun durchgeführt, eines in der 6. und eines in der 10. Schulstufe, welche im dritten und vierten Teil der vorliegenden Arbeit genauer beschrieben werden. Vor der Erläuterung dieser Projekte und den damit einhergehenden Erkenntnissen über Vorzüge und Schwierigkeiten bietet eine umfangreiche Begriffsdefinition Einblick in wichtige

Begrifflichkeiten, die im Zuge der vorliegenden Arbeit immer wieder verwendet werden. Auch werden allgemein die Themenbereiche untersucht, die sich laut österreichischem AHS-Lehrplan für eine szenische Projektarbeit im Rahmen des Deutschunterrichts eignen könnten. Im Anschluss an die Beschreibung der beiden Projekte und der erlangten Erkenntnisse werden im Anhang sämtliche Materialien dargeboten, die zur Erarbeitung der szenischen Interpretation herangezogen worden sind.

Begriffsdefinitionen

Um überhaupt über szenische Arbeit im Deutschunterricht sprechen zu können, besteht vorab die Notwendigkeit, einige essenzielle Begrifflichkeiten im Bereich der szenischen Arbeit zu definieren. Nachfolgend an diese Definitionen werden der Begriff „Deutschunterricht“ und der Lehrplan der österreichischen allgemein bildenden höheren Schule (AHS) erläutert.

Begrifflichkeiten und Konzepte theatraler Arbeit im Unterricht

Sobald im Unterricht auf Lernen durch darstellendes Spiel zurückgegriffen wird, wird eine Situation mit Hilfe von szenischen Gestaltungsmitteln erarbeitet. Allerdings muss hierbei darauf hingewiesen werden, dass der Begriff „szenische Verfahren“ wie auch die verwandten Begrifflichkeiten „szenisches Lernen“, „szenisches Spiel“ und „szenische Interpretation“ in der Literatur nicht eindeutig definiert sind.¹ In dieser Arbeit werden die Begriffe synonym verwendet [\(das finde ich sehr fragwürdig: siehe die differenzierte Beschreibung der Verfahren bei Scheller, Szenisches Spiel, 37-166.](#)

szenische Verfahren

Unter szenischen Verfahren versteht Ingo Scheller unterschiedliche Spielverfahren, die unterschiedliche Aspekte des theatralen Handelns in verschiedenen Situationen hervorheben.² Es handelt sich also um ein didaktisches Prinzip, das den Zugang [\(nicht nur\)](#) zu Literatur und das daraus entstehende Resultat gleichermaßen in den Vordergrund stellt³, wobei prozessorientiertes Arbeiten und das Handeln der SchülerInnen im Vordergrund stehen.

1

Dagmar Bittner: *Szenisches Lernen. Eine schüleraktivierende Unterrichtsmethode*. Saarbrücken: VDM Verlag 2009, S. 21.

2

Vgl. Ingo Scheller: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. 6. Auflage Berlin: Cornelsen Verlag 2012, S. 37.

3

Vgl. Marcel Kunz: *Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. In: *Deutschdidaktik aktuell*, Band 24. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 2.

Die Fülle an Spielverfahren erscheint schier endlos, versucht man mittels der dazu vorhandenen Literatur einen Überblick zu gewinnen. Beispiele für solche Spielverfahren sind etwa Wahrnehmungsübungen, Fantasiereisen, Sprechübungen und viele mehr.⁴

szenisches Lernen

Szenisches Lernen stellt eine Unterrichtsform dar, Textarbeit mit kreativen Elementen zu verknüpfen.⁵ Ein mögliches Konzept, theatrale Arbeit im (Deutsch-)Unterricht zu leisten, ist der Einsatz szenischen Lernens als andere Form des Unterrichts. Szenisches Lernen als projektartiges Lernen motiviert die SchülerInnen in ihrem Lernprozess und bietet vielfältige Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, zudem werden die Lernenden kognitiv und kreativ gefordert und gefördert. Dadurch ist es ihnen möglich, zahlreiche Fähigkeiten (wie beispielsweise Texte durch eigenes Spiel zu interpretieren oder durch vorzeigbare Ergebnisse Selbstbewusstsein zu entwickeln) zu erwerben, und das sozusagen als Nebeneffekt der szenischen Arbeit. Szenisches Lernen als andere Art des Unterrichts ist damit methodenbetont und bietet den SchülerInnen die Chance, weitgehend selbstständig zu arbeiten.⁶ Es bietet sich an, den Zugang zur Erarbeitungsphase über szenische Verfahren zu suchen und die SchülerInnen im Rahmen eines projektartigen Unterrichts spielerisch an die Erarbeitung heranzuführen. [\(Beispiele: Standbildverfahren, Texte entwickeln und vor anderen präsentieren, szenisches Spiel...- es handelt sich also um einen Oberbegriff, der die folgenden Verfahren umfasst\)](#)

szenisches Spiel

Das szenische Spiel wird definiert als „*Lernform im schulischen und außerschulischen Bereich*“⁷. In einem szenischen Spiel steht immer das Handeln der SchülerInnen im Vordergrund, welches in Hinblick auf „*sinnliche Wahrnehmungen und Vorstellungen*,

4

Für einen umfangreichen Überblick über mögliche Spielverfahren siehe u. a. Scheller 2012, S. 37 – 73. Scheller 2014, S. 243 – 261 erläutert außerdem, was solche szenischen Verfahren insbesondere in der szenischen Interpretation von Texten leisten können.

5

Vgl. EinFach Deutsch: *Szenisches Lernen. Texte und Theater im Deutschunterricht*. Hgg. v. Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh 2011, S. 5.

6

Vgl. EinFach Deutsch 2011, S. 5.

7

Scheller 2012, S. 9.

9

körperliche oder sprachliche Haltungen, Handlungen und Interaktionen, Gedanken, Empfindungen, Phantasien oder Beziehungswünsche“⁸ in weitere Spielverfahren (wie zum Beispiel Phantasiereisen, Standbilder, Pantomime, Schreibspiele...) untergliedert werden kann, mit Hilfe derer die oben genannten Handlungsmöglichkeiten kennengelernt, geübt und in die Darstellung eingebunden werden können. Gerade durch die völlige Einbindung der Lernenden in das Spiel wird es den SchülerInnen ermöglicht, in ihrer „*Menschlichkeit ganz ins Spiel einbezogen*“⁹ zu werden und dadurch ihre gesamte Persönlichkeit zu entwickeln.

Auch das szenische Spiel als Lernform hat im Unterricht neben der kognitiven Auseinandersetzung mit Inhalten vor allem die Aneignungssituation zum Ziel.¹⁰ Es geht auch hier darum, den SchülerInnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein Unterrichtsthema oder ein literarischer Text durch andere (welche?) Unterrichtsformen als die bisher bekannten Methoden vermittelt und angeeignet werden kann. Dabei haben die Lernenden die Möglichkeit, unbewusste und vorbewusste Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster zur Darstellung zu bringen und zu reflektieren¹¹, was im gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen häufig nicht oder zumindest nicht so direkt möglich ist. Als Unterrichtsmethode unterscheidet sich das szenische Spiel im Verständnis dieser Arbeit nicht vom szenischen Lernen.

szenische Interpretation

Als szenische Interpretation ist im Besonderen die szenische Arbeit mit literarischen Texten gemeint¹² und stellt als solche ein weiteres Konzept dar, das die „gewöhnliche“ Unterrichtssituation aufbrechen und andere Lernerfahrungen ermöglichen kann. Von den Methoden her unterscheidet sie sich jedoch im Verständnis dieser Arbeit nicht (?) von den

8

Scheller 2012, S. 37.

9

Sorina-Catalina Comsa: *Methode Szenisches Spiel. Lehrplan mit didaktischer Analyse*. Cluj-Napoca: Babes-Bolyai Universitätsverlag 2012, S. 2.

10

Scheller 2012, S. 25.

11

Scheller 2012, S. 25.

12

Vgl. Ingo Scheller: *Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen*. In: *Deutschdidaktik aktuell*, Band 29. 2., unveränderte Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 1.

anderen hier bereits beschriebenen Konzepten. (müsste methodisch präziser dargestellt werden als **identifizierendes** Spiel in der Rolle einer vorgegebenen, oft **literarischen** Figur, vgl. Scheller, szenisches Spiele, S. 147-167...)

Theoretische Begründungen und Chancen theatraler Arbeit im Unterricht

In diesem Kapitel sollte genauer unterschieden werden zwischen den Begründungen und Chancen für spezifische Formen der Theaterarbeit im Unterricht wie eher theaterbezogener oder eher subjektbezogener oder gegenstandsbezogener Arbeit.

„Man kann einem Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ (Galileo Galilei) (Quelle?)

Prozesse lassen sich viel besser einprägen als Produkte¹³, weshalb einem prozessorientierten Unterricht der Vorzug vor einem produktorientierten zu geben ist (Unterschied müsste noch näher erläutert werden, diese Begriffe werden ja normalerweise auf Theaterarbeit bezogen: produktorientiert also auf die Aufführung, das Resultat bezogen. Was wäre das im Unterricht?). Ausgehend von dieser Annahme werden in diesem Kapitel theoretische Begründungen für den Einsatz theatraler Mittel im Unterricht erläutert und die Chancen eines solchen „anderen“ Lernens dargestellt.

Insgesamt bietet theatrale Arbeit als Unterrichtsmethode gegenüber dem „gewöhnlichen“ Lernen zahlreiche Lernmöglichkeiten in verschiedensten Bereichen. Beispielsweise ist es den Lernenden möglich, sich über das szenische Lernen erweiterte Kompetenzen anzueignen, die über die im üblichen Unterrichtsgeschehen erworbenen Fähigkeiten hinausgehen können. Solche Kompetenzen sind etwa die Fähigkeit, Szenen kreativ zu entwickeln und aufzuschreiben, Texte zu verstehen und zu interpretieren, die mündliche Sprachfähigkeit und die Körpersprache zu verbessern, Medienkompetenz zu trainieren oder die Fähigkeit zur Arbeit in der Gruppe zu fördern.¹⁴ Zwar werden einige dieser Bereiche auch im

13

Kramer 2013, (nicht im Literaturverzeichnis) S. 66.

14

Vgl. EinFach Deutsch 2011, S. 117.

Regelunterricht geübt und gefördert, jedoch nicht in dem Ausmaß, wie es in der selbstständigen Erarbeitung szenischer Darstellungen möglich ist. Vor allem trifft das auf Bereiche wie Selbstbewusstsein und Bühnenpräsenz, Körpersprache oder Interaktion bzw. Kommunikation zu. Szenische Interpretation ermöglicht im Übrigen ein völlig anderes Herangehen an die vorliegenden Texte, da auch die spezifischen Leseweisen beim Aneignen und Verstehen von literarischen Texten berücksichtigt werden können.¹⁵ Gerade die handlungsorientierte, kreative und selbstverantwortliche Auseinandersetzung mit Literatur fördert den Erwerb von Sachkompetenz und Methodenkompetenz, Eigenverantwortung und Teamfähigkeit¹⁶, was einen wichtigen Ausgangspunkt für den Einsatz theatraler Mittel im Literaturunterricht darstellt, da Theater in der Schule viel zu oft immer noch mit klassischem Theater oder Regietheater in Verbindung gebracht wird¹⁷, was sich von der szenischen Interpretation, wo die Lernenden selbst und hauptsächlich eigenständig an der Erarbeitung teilhaben, deutlich unterscheidet.¹⁸ Weitere Lernerfahrungen betreffen unter anderem die Bereiche Körpersozialisation, Nachahmung, Haltungen, sinnliche Vorstellungen, soziale Beziehungen ~~und so weiter~~.¹⁹

Vorteile gegenüber dem nicht-szenischen Interpretieren von Texten bietet die szenische Methode außerdem im Bereich der „*Vorstellungen, Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensweisen*“²⁰, die auf andere Art bei Lernenden aktiviert werden, wenn sie szenisch an einen Text herangehen. Durch die szenische Erarbeitung haben sie die Möglichkeit, selbst verschiedene Rollen und Haltungen auszuprobieren und diese dadurch aus eigener Erfahrung zu reflektieren, was womöglich eine Verhaltensänderung oder Entwicklung der Persönlichkeit in Gang setzen kann. Zumindest aber besteht die Möglichkeit, eigene Haltungen und

15

Scheller 2014, S. 1.

16

Kunz 2010, S. 1.

17

Vgl. Andrea Judt: *Szenische Umsetzung des Märchens „Der gestiefelte Kater“*. Berlin: d. w. online 1998, S. 6.

18

Vgl. Comsa 2012, S. 2.

19

Vgl. Scheller 2012, S. 17 – 36, wo ein umfangreicher Überblick über verschiedene Lernmöglichkeiten durch szenische Verfahren dargestellt wird.

20

Scheller 2014, S. 1.

Verhaltensweisen durch die szenische Darstellung bewusst zu machen und zu reflektieren.²¹ Dies trifft nicht nur auf individuelle Verhaltensweisen zu, sondern auch auf kulturelle und soziale Muster, bei denen sich gerade das szenische Spiel als gute Möglichkeit erweist, ihre Entstehung und Wirkung zu untersuchen und erfahr- und erlebbar zu machen, wenn sie nicht sogar aufzubrechen und neue Sichtweisen zu ermöglichen.²² Aus diesem Grund eignet sich ein szenisches Verfahren auch dann gut, wenn in einer Gruppe Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit oder ein negatives Klassenklima vorhanden sind, um solche Probleme zu bewältigen.²³

Weiters bietet ein szenischer Lernprozess nicht nur Inhalte an, sondern auch eine Form, wie diese mit allen Sinnen aufgenommen werden können. Die SchülerInnen sollen „*körperlich-sinnlich und emotional am Unterrichtsgeschehen teilhaben [...] und so kognitives Wissen und soziale Fähigkeiten und Qualifikationen gleichermaßen ganzheitlich*“²⁴ vermittelt bekommen, und zwar dann, wenn diese Methode in dieser Situation als beste Vermittlungsform angesehen wird.²⁵ So werden auch Raum, Zeit, Gegenstände, Körper, Sprache und Interaktion in szenische Prozesse eingebaut, die gesehen, gehört, ertastet und manchmal sogar gerochen werden können.²⁶ Über diese Sinneserfahrungen werden den Lernenden wiederum andere Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, die den SchülerInnen die Möglichkeit geben, ihre bisherigen Verhaltensmuster zu durchbrechen und Neues kennenzulernen.

Eine ganz offensichtliche Begründung szenischer Arbeit im Unterricht stellt die Tatsache dar, dass das szenische Spiel es zulässt, Unterrichtsthemen unter verschiedenen Gesichtspunkten erarbeiten zu lassen²⁷, was im Regelunterricht aufgrund des Zeitmangels oder der

21

Vgl. Scheller 2014, S. 2.

22

Vgl. Scheller 2012, S. 12.

23

Vgl. Bittner 2009, S. 49.

24

Bittner 2009, S. 11.

25

Vgl. Bittner 2009, S. 48.

26

Vgl. Scheller 2012, S. 13.

27

inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrplans in dieser Weise häufig nicht möglich ist. Im Vordergrund steht dabei immer das prozessorientierte Handeln²⁸ im Gegensatz zu dem im „gewöhnlichen“ Unterricht stets vordergründigen (Lern-)Produkt, das meistens auch noch abgefragt und geprüft wird (weil es auch leichter abzuprüfen, aber leider nur auswendig gelernt und nicht verinnerlicht worden ist). Zwar ergibt szenische Arbeit häufig ebenfalls ein Produkt, allerdings wird der Erarbeitung dieses Produkts deutlich mehr Gewicht zugemessen. Auch die aktive Beteiligung (im besten Falle) aller SchülerInnen in der szenischen Arbeit spricht für den Einsatz szenischer Gestaltungsmittel im Unterricht, wodurch sich das szenische Lernen vom Regelunterricht, der leider häufig frontal und zu großen Teilen von der Lehrkraft gehalten wird, unterscheidet. Hier stehen die Lernenden im Mittelpunkt und lernen nicht nur Inhalte, sondern zudem auch selbstständiges Denken²⁹ und zahlreiche andere bereits beschriebene Fähigkeiten, was das szenische Lernen zu einer deutlich nachhaltigeren Unterrichtsmethode³⁰ macht als den Frontalunterricht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass szenisches Lernen vor allem dort etwas leistet, wo es darum geht, soziale Kompetenzen zu fördern, Erfahrungsprozesse in Gang zu setzen, Freude am Unterricht zu erzeugen, die Persönlichkeiten der Lernenden zu entfalten, die ästhetische Wahrnehmung zu schulen, Gruppendynamische Prozesse einzuleiten oder Sachwissen nachhaltig zu vermitteln.³¹

Im Übrigen wird auch die Frage diskutiert, ob eine szenische Herangehensweise an Unterrichtsmethoden durch die dadurch ausgelösten Lernprozesse nicht auch einen großen Vorteil für *„störende, schwierige, verhaltensauffällige, undisziplinierte oder aggressive“* Kinder bringen kann.³² Diese Frage ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Vgl. Scheller 2012, S. 169.

28

Vgl. Kramer 2013, S. 65.

29

Vgl. Kramer 2013, S. 126.

30

Vgl. Bittner 2009, S. 49.

31

Bittner 2009, S. 101f.

32

Vgl. Scheller 2012, S. 11.

„Deutschunterricht“ und Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch

Laut AHS-Lehrplan, der in Österreich vom Bundesministerium für Bildung und Frauen herausgegeben wird, hat der Deutschunterricht die Aufgabe, die *„Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“*³³ Der Deutschunterricht versteht sich daher als umfangreiches Unterrichtsfach, im Zuge dessen gerade die theatrale Arbeit eine großzügige Plattform aufweisen könnte.

Im Konkreten besteht der Lehrplan aus insgesamt sechs Teilen und kann unterteilt werden in einen allgemeinen Teil (Teil 1 – 3), die Stundentafeln (Teil 4), den Religionsunterricht (Teil 5) und die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände nach der Lehrplannovelle 2004 (Teil 6), wobei die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände wiederum unterteilt werden in Unterstufe (5. – 8. Schulstufe) und Oberstufe (9. – 12. Schulstufe).

Der allgemeine Teil gilt für alle Fächer der AHS sowohl für die Unterstufe, als auch für die Oberstufe gleichermaßen. Dieser allgemeine Teil wird in drei weitere Teilbereiche untergliedert. Der 1. Teil erläutert das allgemeine Bildungsziel und die Bildungsbereiche, der 2. Teil erläutert allgemeine didaktische Grundsätze wie beispielsweise Förderunterricht oder Leistungsbeurteilung, der 3. Teil beschäftigt sich mit der Schul- und Unterrichtsplanung wie beispielsweise Schularbeiten.

Die Fachlehrpläne in der Unter- und Oberstufe sind nach folgendem Muster aufgebaut:

- Titel (Gegenstandsbezeichnung): Deutsch
- Bildungs- und Lehraufgabe: Hier werden Selbstverständnis des Gegenstandes und Hauptziele des Faches Deutsch erläutert.
- Didaktische Grundsätze: Hier werden fachspezifische Hinweise und Grundsätze für den Deutschunterricht, die eingesetzte Methodik und Didaktik usw. erläutert.

- Lehrstoff: Hier wird in verbindlichen Vorgaben formuliert, welche Lernziele erreicht werden sollen, wobei zeitliche Gewichtung und konkrete Umsetzung der Vorgaben den Lehrkräften obliegt.³⁴

Laut Lehrplan für szenische Theaterarbeit geeignete Bereiche

Bezeichnenderweise findet man selbst bei sorgfältiger Analyse des österreichischen AHS-Lehrplans für das Fach Deutsch nur in einem einzigen Unterpunkt im Lehrplan der Oberstufe den Begriff „szenisch“, dort wird als Beitrag zum Bildungsbereich „Kreativität und Gestaltung“ vorgeschlagen, *„durch kreativen Umgang mit Sprache, kreative und produktive Schreibaufgaben, szenische Gestaltung und Eigenproduktion ästhetischer Texte“*³⁵ zur Erreichung der Ziele dieses Bildungsbereichs beizutragen. Dabei sieht der österreichische Lehrplan durchaus das Erproben verschiedener Gestaltungsmittel vor, benennt dieses jedoch eben als „Erproben“ und nicht als „szenisches“ Erleben. Möglichkeiten für den Einsatz von Theater oder theatraler Arbeit im Deutschunterricht gibt es dabei allerdings viele, sie sprechen insbesondere die unterschiedlichen Kompetenzen an, die im Deutschunterricht in integrativer Weise miteinander verschränkt werden.³⁶

Beispiele hierfür finden sich in der Unterstufe etwa im Bildungsbereich „Kreativität und Gestaltung“ – SchülerInnen sollen *„Gestaltungserfahrungen mit Sprache machen und sinnliche Zugänge mit kognitiven Erkenntniswegen verbinden“*. Auch im Bereich „Sprechen“ sollen unterschiedliche verbale und nonverbale Ausdrucksmittel erlebt werden können, wobei *„Gelegenheiten zum Sprechhandeln, auch in realen Situationen“* so oft wie möglich genützt werden sollen. Vor allem, wenn Sprache als Gestaltungsmittel gelehrt wird, sollen SchülerInnen *„persönliche Zugänge zu literarischen Texten finden“, „einfache Gestaltungsmittel erkennen und als Anregung für eigene Texte nützen“*, auch kennenlernen,

34

Vgl. *Lehrplan Deutsch Oberstufe*, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html, Lehrplannovelle 2004 (Stand 05. Juli 2015)

35

Lehrplan D OST 2004, S. 2.

36

Stefan Krammer und Ulrike Tanzer: *Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts*. In: *ide* 1, 2009, S. 6.

wie „in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden (auch durch eigenes Erproben)“ und „durch kreativen Umgang mit Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung erleben und erproben“.³⁷

Konkrete Unterrichtsthemen werden allerdings weder im Lehrplan der Unterstufe, noch in dem der Oberstufe genannt. Dennoch liegt natürlich auf der Hand, dass solche „Gestaltungsmittel“ überall dort erlebt und erprobt werden können, wo mit Texten gearbeitet wird, was in der Unterstufe nicht nur durch die Klassenlektüre, sondern auch durch das Lesetraining im Zuge des Deutschunterrichts in fast jeder Unterrichtsstunde theoretisch möglich wäre. Des Weiteren bietet es sich in der Unterstufe natürlich an, Themenbereiche wie Märchen und Sagen (1. Klasse), Gruselgeschichten (2. Klasse), Detektiv- und Kriminalgeschichten (3. Klasse) oder Fotoromane (4. Klasse) anhand szenischer Verfahren zu erarbeiten. In der vorliegenden Arbeit wurde in der Unterstufe anhand der Klassenlektüre „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel in der 2. Klasse (6. Schulstufe) szenisches Lernen untersucht.

In der Oberstufe ist ein konkreter Hinweis auf szenische Verfahren im Lehrplan ebenso rar wie in der Unterstufe. Auch hier lässt nur die persönliche Interpretation den Spielraum für solche Verfahren offen. Wie oben genannt, findet sich der Begriff „szenisch“ hier jedoch wenigstens ein Mal. Im Bereich der mündlichen Kompetenz soll es SchülerInnen ermöglicht werden, *„die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sprachhandlungskompetenz im privaten und im öffentlichen Bereich zu fördern“* [\(Seite?\)](#). Hier heißt es weiter: *„In diesem Zusammenhang ist es notwendig, Schülerinnen und Schüler in die unterschiedlichen Bedingungen und Prozesse mündlicher Kommunikation Einblick gewinnen und situations-, personen- und sachgerecht agieren sowie die Möglichkeiten verschiedener Gesprächs- und Redeformen ausloten zu lassen“*, was einen relativ deutlichen Hinweis auf die Möglichkeit szenischer Gestaltungsmittel erkennen lässt. Auch zu literarischen bzw. ästhetischen Texten sollen die Lernenden laut Oberstufen-Lehrplan einen „produktiven und kreativen“ Zugang erhalten können, um dabei zu lernen, *„mit Texten emotional, kognitiv und produktiv handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches*

37

Vgl. Lehrplan Deutsch Unterstufe, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html, Lehrplannovelle 2004 (Stand 05. Juli 2015)

Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren“. Schließlich werden sogar Projektarbeiten als Möglichkeit zur Sicherung des Unterrichtsertrags genannt.³⁸

Konkrete Unterrichtsthemen, die sich in der Oberstufe aus den Themenbereichen für die mündliche Matura ergeben und im Zuge derer szenische Verfahren sinnvoll eingesetzt werden können, sind neben den zahlreichen literarischen und textzentrierten Themenbereichen vor allem der Bereich „Sachtexte“, wo journalistische Textsorten nicht nur verfasst, sondern auch situativ (beispielsweise als Talkshow, ...) nachgestellt werden können, der Bereich „kommunikative Prozesse“, der Bereich „sprachliche Varietäten“ (Artmann- oder Jandl-Gedichte in einen situativen Kontext stellen) oder „Medienkulturkompetenz“ (den Ehrenkodex des österreichischen Presserates anhand konkreter Situationen nachspielen), um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Für die vorliegende Arbeit wurde „Woyzeck“ von Georg Büchner anhand szenischen Lernens im Unterricht in der 6. Klasse (10. Schulstufe) bearbeitet, was zu den Matura-Themenbereichen „Kanonische Texte“ und „Moderne Dramenformen“ gezählt wird.

Es zeigt sich also, dass trotz der nur geringen Präsenz szenischer Methoden im Lehrplan dennoch zahlreiche Möglichkeiten bestehen, szenische Verfahren im Unterricht, insbesondere im Deutschunterricht, sinnvoll und nachhaltig einzusetzen.

38

Vgl. Lehrplan D OST 2004.

Praxisversuch Unterstufe: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“

Als Grundlage des Praxisversuchs in der Unterstufe diene das Jugendbuch „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel, welches als Klassenlektüre im Rahmen des Projektzeitraumes parallel von den Kindern in Eigenarbeit gelesen wurde. Das Projekt wurde in der 2C, einer 2. Klasse (6. Schulstufe) des Bundesrealgymnasiums Traun, Schulstraße 59, A-4050 Traun, durchgeführt. Die 2C wird von 20 Kindern (12 Mädchen, 8 Burschen) im Alter von ca. 12 Jahren besucht. Ein Mädchen und ein Bursche der Klasse besuchen seit Beginn der 1. Klasse die unverbindliche (freiwillige?) Übung „Improvisationstheater“, ein weiterer Bursche besucht seit Beginn der 2. Klasse das Modul „Leseszene“, ein Theatermodul der Schule. Alle anderen Kinder hatten mit Theaterspielen keine spezielle Vorerfahrung. Die durchführende Deutschlehrkraft des Projekts war ich selbst.

Inhalt des Werks

Rico, eigentlich Frederico Doretti, lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter in der Dieffenbachstraße 93 in Berlin-Kreuzberg. Er ist „tiefbegabt“, muss immer etwas länger denken und verirrt sich sehr schnell. Allerdings ist das bald kein großes Problem mehr, denn er lernt Oskar kennen, einen hochbegabten Jungen, der sich ohne seinen Motorradhelm keinen Schritt aus dem Haus traut. Auch ein neuer Bewohner zieht in das Haus: Herr Westbühl. Außerdem wird die Geschichte von Mister 2000, einem Kidnapper, erzählt, der kleine Kinder kidnappt und dafür 2000 Euro als Lösegeld verlangt. Herr Westbühl ist Rico von Anfang an unsympathisch – ob es sich bei ihm vielleicht um Mister 2000 handelt? Rico und Oskar freunden sich in der Zwischenzeit an und es sieht danach aus, als hätte Rico endlich den Freund gefunden, den er sich schon lange gewünscht hat – bis Oskar plötzlich nicht mehr auftaucht und eine Verabredung sausen lässt. Rico ist zuerst enttäuscht, findet dann aber heraus, dass Oskar von Mister 2000 gekidnappt worden ist. Oskars Vater will die 2000 Euro aber nicht bezahlen und geht an die Öffentlichkeit. Rico beschließt, seinen Freund zu retten, und beginnt mit Nachforschungen. Dabei stößt er auf die Tieferschatten im Hinterhaus – seltsame Schatten, die immer wieder in einem eigentlich abgesperrten Bereich des Wohnhauses auftauchen. Auf seiner Suche findet Rico einen kleinen Anstecker in Form eines roten Flugzeugs – dieser hatte Oskar gehört. Er findet heraus, dass er ursprünglich Sophie

gehört hatte, die ebenfalls entführt, jedoch freigekauft worden war. Als Rico mit ihr spricht, findet er einige weitere Hinweise auf die Person des Mister 2000 und sein Versteck heraus. Tatsächlich kann Rico mithilfe dieser Hinweise Oskar im Hinterhaus des Wohnhauses finden, wo Herr Marrak, einer der Hausbewohner, ihn versteckt. Oskar hatte sich nur entführen lassen, um dem Entführer auf die Spur zu kommen. Gemeinsam gelingt Oskar und Rico die Flucht, im Zuge derer wird Rico allerdings verletzt und Herr Westbühl, eigentlich ein Polizist in verdeckter Mission, rettet beide und verhaftet Herrn Marrak.³⁹

Überblick über den Ablauf des Praxisversuchs

Der von mir geleitete Praxisversuch kann insgesamt in sechs Teile unterteilt werden. Nach einer Einführung (1. Teil) folgte die Arbeit anhand von Zeichnungen (2. Teil) und anschließend die Erarbeitung wichtiger Personen des Jugendbuchs (3. Teil). Auf die anschließende sehr umfangreiche Erarbeitungsphase einzelner Szenen (4. Teil) folgte die Präsentation (5. Teil) und als Abschluss eine Reflexion (6. Teil).

Zu Beginn des Praxisversuchs wurde eine Einführung zum Werk gegeben. Die Kinder hatten das Buch noch nicht vorliegen, konnten aber dem Elternbrief, der zum Erwerb des Buchs ausgegeben wurde, das Titelbild des Jugendbuchs entnehmen und anhand dessen bereits erste Überlegungen zum Inhalt und zu den wichtigsten Personen des Werks anstellen. Außerdem wurden die Begriffe „hochbegabt“ und „tiefbegabt“ besprochen und erklärt (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Arbeitsaufträge zu Rico, Oskar und die Tieferschatten“). Als Abschluss dieser Einführung wurden der Klasse die ersten drei Kapitel des Buches vorgelesen und sie hatten anschließend die Aufgabe, einen Comic in drei Bildern zu einer beliebigen der von ihnen gehörten Szenen zu entwerfen. Diese Zeichnungen wurden im Anschluss aufgelegt und konnten von allen betrachtet werden. Gemeinsam ordnete die Klasse diese Zeichnungen dann nach Kategorien bzw. nach ähnlichen Szenen.

Der nächste Schritt war das Kennenlernen der Figuren. Bis zu dieser Unterrichtseinheit hatten die SchülerInnen bereits begonnen, das Buch selbstständig zu lesen. Anhand ihres

39

Vgl. u. a. http://www.djlp.jugendliteratur.org/2009/kinderbuch-2/artikel-rico_oskar_und_die_tiefe-55.html (Stand 05. Juli 2015)

Wissens und der vorliegenden Zeichnungen wurden die Personen gesammelt und an der Tafel festgehalten, zudem hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, sämtliche Informationen, die sie zu den einzelnen Personen bereits hatten, zu ergänzen. Im Laufe des gesamten Projekts wurden diese Informationen immer wieder erweitert und ergänzt. Im Anschluss an diese Arbeit wurden den SchülerInnen kleine Zettel ausgeteilt, auf denen sie je eine Personencharakteristik eines Protagonisten oder einer Protagonistin lesen konnten (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Personen“). Da mehrere SchülerInnen dieselbe Person auf ihren Zetteln vorfanden, entstanden auf diese Weise erste Kleingruppen. Diese hatte nun die Aufgabe, sich zu überlegen, wie sie die Person nonverbal so darstellen konnten, dass die anderen Gruppen die Person dennoch einwandfrei erkennen konnten. Die Ergebnisse dieser Erarbeitung wurden im Anschluss präsentiert.

Im Folgenden folgte eine neue Gruppeneinteilung, die anhand der Szenen, die von der Lehrkraft aufgegeben wurden, erfolgte. Insgesamt gab es sechs Szenen, die an die SchülerInnen verteilt wurden (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Gruppe 1“ bis „Gruppe 6“). Die neuen Gruppen bekamen jeweils ein Arbeitsblatt, mithilfe dessen sie sich überlegen sollten, wie sie diese Szene spielen wollten (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Eine Szene aus Rico, Oskar und die Tieferschatten“). Auch wurden die Szenen zuerst mit verteilten Rollen gelesen. Die anschließende Erarbeitungs- und Probenphase war sehr intensiv und umfangreich. Neben der Probenarbeit und den zahlreichen Rückmeldungen der Lehrkraft hielten die Gruppenmitglieder auch selbst wichtige Schritte der Erarbeitung schriftlich fest (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Aktueller Stand der Dinge“). Es folgte eine Zwischenpräsentation des derzeitigen Erarbeitungsstandes für die anderen Gruppen. Dabei hatten die jeweils beobachtenden Gruppen die Aufgabe, anhand eines Feedbackbogens konstruktive Rückmeldungen an die präsentierende Gruppe zu geben, damit diese in der folgenden weiteren Probenphase mit diesen Rückmeldungen weiterarbeiten konnten (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Rückmeldung an Gruppe ...“).

Der letzte Schritt der Projektarbeit war die Präsentation des Endergebnisses der szenischen Arbeit ([im Klassenverband?](#)). Die Präsentation wurde außerdem gefilmt.

Als Abschluss des gesamten Praxisversuchs wurde eine Reflexionsrunde mit den SchülerInnen durchgeführt und zudem eine schriftliche Rückmeldung an die Lehrkraft verfasst (siehe Anhang, Kapitel 7.2: „Rückmeldung“).

Die gesamte Projektarbeit erstreckte sich über mehrere Wochen und wurde im Zuge des Deutschunterrichts durchgeführt. Da die einzelnen Phasen aufgrund der zeitlich zum Teil weit auseinanderliegenden Unterrichtsstunden nicht immer miteinander verbunden waren, wurden zu Beginn der jeweiligen Unterrichtsstunden häufig szenische Spiele eingesetzt, um die Kinder wieder auf die Theaterarbeit einzustellen.

Konkrete Stundenbilder

Eine Unterrichtseinheit (UE) besteht aus 50 Minuten. Das Wort „Minuten“ wird durch das Zeichen ' abgekürzt (10 Minuten = 10'). Aufgrund des zeitlichen Umfangs des Projekts sollte erwähnt werden, dass ich die Klasse 2C in der Woche 6 Stunden in Deutsch unterrichte und daher tatsächlich Zeit für ein umfangreiches Projekt dieses Ausmaßes war.

Zeit	Aktivitäten	Methoden	Didaktischer Kommentar
1. UE: Einführung in das Werk			
10'	Titelbild des Buchs betrachten und Fragen dazu beantworten	Einzelarbeit, anschließend Besprechung im Plenum	Einführung in das Werk anhand des Titelbilds ohne Vorwissen
10'	die Begriffe „tiefbegabt“ und „hochbegabt“ erarbeiten	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Besprechung im Plenum	selbstständige Erarbeitung anhand vorgegebener Merkmale
20'	Lehrkraft liest die ersten drei Kapitel des Buchs vor, Klasse hört zu	Vortrag durch Lehrkraft	Schulung des Bereichs „Hören“, Einführung in den Inhalt
10'	Beginn mit Zeichnung	Einzelarbeit	eine beliebige gehörte Szene erneut in Erinnerung rufen und so das Gehörte festigen
2. UE: Fortsetzung und Abschluss der Einführung			
35'	Zeichnung fertigstellen	Einzelarbeit	das Gehörte aus der

			letzten Einheit wieder in Erinnerung rufen
15'	Zeichnungen auflegen, betrachten, gruppieren	Gruppenarbeit der gesamten Klasse	Jeder hat die Möglichkeit, alle Zeichnungen zu sehen; Kategorisierung hilft, wichtige Szenen zu erkennen
3. UE: Figuren-Brainstorming			
10'	Figuren anhand der Zeichnungen benennen und an Tafel sammeln	Gruppenarbeit	die relevantesten Personen werden herausgefiltert und sichtbar gemacht
15'	Informationen ergänzen	freie Wahl der Sozialform Ziel: Informationen an der Tafel sammeln; Besprechung im Plenum	die S/S stellen fest, dass sie bereits jetzt ziemlich viel über die Personen wissen
5'	Zuweisung von Personen, Bildung von Gruppen, Lesen des kurzen Textes	Einzelarbeit (lesen), Gruppenarbeit (Gruppenfindung)	weitere Informationen zu den Personen werden erarbeitet, jedoch in aufnehmbaren Mengen
10'	Figuren darstellen und dazu zahlreiche Überlegungen anstellen, was die Person eigentlich auszeichnet	Gruppenarbeit, Hilfestellungen und Rückmeldungen von ersten Überlegungen durch die Lehrkraft	Vorgabe: nonverbal, Hauptaugenmerk daher auf körperlichen Merkmalen und Verhalten (einarbeiten)
10'	Ergebnisse zeigen, Personen erraten	Präsentation vor der gesamten Klasse	Durch diese Phase wurden die Personen weiter verinnerlicht.
4. UE: Kennenlernen der Szenen			
5'	Zuweisung von Szenen, Bildung von Gruppen	Gruppenarbeit (Gruppenfindung)	Durch neue Gruppen arbeiten erneut Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zusammen.
10'	Lesen der zugewiesenen Szene in verteilten Rollen	Gruppenarbeit	die Szene kennenlernen, offene Fragen klären
35'	Beginn der Arbeit an der Szene: anhand von Vorgaben Spielform wählen usw.	Gruppenarbeit, Hilfestellungen durch die Lehrkraft	weitgehend selbstständige Erarbeitung durch das Arbeitsblatt möglich
5. – 15. UE:			

Erarbeitungs- und Probenphase In dieser Phase wurden zum Kennenlernen unterschiedlicher szenischer Möglichkeiten zahlreiche Spiele und theatrale Übungen zu Stundenbeginn ausprobiert (beispielsweise Raumlauf, Wahrnehmungsübungen, Sprechübungen, Konzentrationsspiele, ...).			
jeweils 50', ca. 3 UE pro Woche	Ideen aufschreiben und ausprobieren, Text abändern, erste Spielversuche, Überarbeitungen	Gruppenarbeit, Rückmeldungen durch die Lehrkraft, Hilfestellungen durch die Lehrkraft	selbstständige Erarbeitung und Ausprobieren verschiedener Ideen
16. + 17. UE: Zwischenpräsentationen			
80'	Präsentation der bisherigen Ergebnisse	Gruppenarbeit	Öffentlich-Machen des Arbeitsprozesses, Bühnenpräsenz trainieren
15'	anhand von Vorgaben Feedbacks an die präsentierenden Gruppen schreiben	Gruppenarbeit der einzelnen Gruppen	bewusstes Zuschauen und Rückmelden, Feedbackkultur trainieren
10'	aktuellen Arbeitsstand schriftlich festhalten	Einzelarbeit	Ziel: am Ende den individuellen Fortschritt feststellen können
18. – 22. UE: erneute Überarbeitungs- und Probenphase			
jeweils 50'	Feedbacks lesen, anhand der Rückmeldung die vorhandenen Szenen überarbeiten, Hinweise	Gruppenarbeit, Hilfestellungen durch die Lehrkraft, offene Fragen klären	Den S/S wird bewusst, welche Außenwirkung ihre Szene hat und was daher vielleicht geändert

	einarbeiten		werden kann.
23. + 24. UE: Abschlusspräsentationen			
2x 50'	Präsentation der endgültigen Ergebnisse	Gruppenarbeit	Es geht nicht um ein perfektes Endprodukt, sondern darum, zu zeigen, welche Fortschritte in der Gruppe erzielt wurden.
25. UE: Abschlussreflexion			
35'	Reflexionsrunde	Plenum	über das Projekt sprechen, Erlerntes noch einmal bewusst machen und Revue passieren lassen
15'	mit Leitfragen ein schriftliches Feedback über Projekt verfassen	Einzelarbeit	das Projekt in seiner Gesamtheit noch einmal Revue passieren lassen

Projekt- und Beobachtungsbericht

In folgendem Kapitel sollen die Beobachtungen, die ich als lehrende Person während der Projektarbeit machen konnte, festgehalten und reflektiert werden. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über die Beobachtungen zu bieten, die in Kapitel 5 gemeinsam mit den Ergebnissen der Projektarbeit der Oberstufe ausgewertet werden sollen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass ich zum überwiegenden Teil positive Beobachtungen machen konnte. Allein dieser Umstand spricht meiner Meinung nach bereits für die Durchführung eines solchen Projekts, da Kinder in einer für sie angenehmen und lustvollen Arbeitsumgebung Inhalte leichter und besser aufnehmen können, wenn die Lerninhalte ihren Eigeninteressen entsprechen.⁴⁰ Genau das ist durch einen Projektunterricht möglich, weil die Lernenden so die Möglichkeit haben, den Inhalt in ihrem eigenen Tempo

40

Vgl. Klaus Holzkamp: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag 1995.

und nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten. Im Folgenden werden die konkreten Beobachtungen übersichtlich dargestellt.

Faktor „Spaß“

Im Zuge des Projekts konnte ich beobachten, dass es den Kindern zum Teil großen Spaß gemacht hat, die Szenen zu erarbeiten und verschiedene Methoden der szenischen Umsetzung auszuprobieren. Die Gruppen waren mit Freude bei der Arbeit – selbst die Kinder, die wenig Interesse für szenische Arbeit aufbrachten oder nicht gerne „auf der Bühne“ stehen wollten, konnten sich in die Eigenerarbeitung der Szenen gut einbringen, da es den Kindern möglich war, durch den offenen Rahmen dieses Projekts in jeder Gruppe selbst die Rollen zu finden, die sie übernehmen wollten. Es war aus der Aufgabenstellung heraus nicht erforderlich, dass jedes Kind eine „fixe Rolle“ in der szenischen Umsetzung übernahm, was aufgrund der ausgewählten Szenen und der Anzahl an Kindern pro Gruppe auch gar nicht überall möglich war. Meiner Meinung nach hat dieser Umstand wesentlich dazu beigetragen, dass die Kinder Freude und Spaß am Projekt hatten, da sie so nicht in vorgefertigte Aufgabenbereiche und Rollen hineingezwängt worden sind. Durch diese Freiheiten war es möglich, umso mehr Freude am Ausprobieren und Umsetzen entstehen zu lassen.

Kooperation in der Gruppe

Die sechs Gruppen, die ihre Szenen erarbeitet haben, wurden durch das Zufallsprinzip ausgewählt, sodass ich vorab erwartet hatte, dass es hier zu Differenzen kommen könnte, da in den einzelnen Gruppen sehr heterogene Persönlichkeiten aufeinandertrafen und die in der Klasse existierenden Cliquen aufgebrochen wurden. Zu meinem Erstaunen konnte ich während der Erarbeitungsphase jedoch in keiner Gruppe Differenzen beobachten. Das betraf sowohl die Rollenzuteilung, als auch die Erarbeitung und Umsetzung der Szenen. Auch blieben die Lernenden über den relativ langen Zeitraum, den das Projekt in Anspruch genommen hat, stets mit Lust und Freude dabei, was ebenfalls ein deutlicher Hinweis darauf ist, dass die ungewohnten Gruppenkonstellationen keinerlei Schwierigkeit für die Zusammenarbeit und die Umsetzung der Szenen darstellten. Tatsächlich stellte sich heraus, dass die Kinder sogar dann großteils großen Spaß an der Arbeit an den Szenen hatten, wenn sie nichts mehr ändern wollten, sondern einfach noch ein paar Mal die gleiche Variante durchspielten. Hier spielt natürlich die Tatsache eine Rolle, dass es die SchülerInnen dieser

Klasse gewohnt sind, in unterschiedlichen Gruppen mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen zu arbeiten, da das Zufallsprinzip häufig und in verschiedenen Unterrichtsfächern zur Gruppenbildung eingesetzt wird. Dennoch halte ich es nicht für selbstverständlich, dass gerade bei einer so umfangreichen Projektarbeit keine Differenzen auftreten.

Zugänge zur sprachlichen Umsetzung

Besonders spannend waren für mich die unterschiedlichen Herangehensweisen der Gruppen an ihre jeweiligen Szenen. In der Aufgabenstellung vorgegeben war für die Gruppen nur der Textausschnitt, den sie behandeln sollten – wie sie an diesen herangingen, blieb den einzelnen Gruppen selbst überlassen. Die Aufgabenstellung war so offen formuliert, dass ein Umschreiben der Szene genauso möglich war wie das Auswendiglernen des vorgegebenen Textes, auch eine neue Situierung, Modernisierung usw. war frei zu wählen. Tatsächlich gab es daher unterschiedliche Zugänge zu den Szenen. Beispielsweise gab es eine Gruppe, die völlig auf den vorgegebenen Text verzichtete und eine inhaltlich ähnliche eigene Variante entwickelte. Der vorgegebene Textausschnitt blieb damit inhaltlich erhalten, war aber sprachlich und situativ gänzlich abgeändert. Diese Gruppe ging durch Improvisation an die Szene heran und versuchte den Inhalt auf verschiedene Varianten frei wiederzugeben, bis ein neues Textkonstrukt entstand, das letztendlich von der Gruppe niedergeschrieben und in dieser Form übernommen wurde. In völligem Kontrast dazu gab es ebenfalls eine Gruppe, die den vorgegebenen Textausschnitt nicht nur als Basis und Ausgangstext betrachtete, sondern ihn akribisch auswendig gelernt und genauso umgesetzt hat, wie der Text vorgab. Diese Gruppe hat auch die Einbettung in die Situation so gestaltet, wie es aus dem Text herauszulesen möglich war, und völlig auf Improvisation oder Abänderung des Textes verzichtet. Die unterschiedliche Herangehensweise, die nur entstehen konnte, da es keine konkreten Vorgaben gab, fand ich besonders interessant, da sich hier die Talente und Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnen gut zeigten und jeder das in die Szene einbringen konnte, was er / sie gerne wollte. Insgesamt hat diese freie Arbeit zu sehr unterschiedlichen Szenen geführt, die anzusehen abwechslungsreich und spannend zugleich war.

Wahl des Ortes

Durch die offene Aufgabenstellung konnten die Gruppen nicht nur die sprachliche Gestaltung frei wählen, sondern auch den Ort, an dem ihre Szenen spielen sollten. Auch hier gab es wie

im sprachlichen Bereich sehr unterschiedliche Herangehensweisen. Beispielsweise gab es mehrere Gruppen, die ihre Szene zuerst durchlasen und anschließend überlegten, an welchem Ort in oder außerhalb der Schule diese gut darzustellen wäre, weil sie inhaltlich zum Ort passt. Genauso gab es jedoch eine Gruppe, die sofort beschloss, in der Klasse zu bleiben, weil das der Ort war, der diesen Gruppenmitgliedern am bekanntesten und angenehmsten war. Diese Gruppe hat bis zuletzt die Klasse als „ihren Ort“ behalten und sie für die Proben und die Präsentationen so „umgebaut“ und eingerichtet, wie sie es für den Inhalt der Szene für angemessen hielt. Eine weitere Gruppe hatte die Idee, ihre Szene an unterschiedlichen Orten zu spielen, sodass sich das Publikum während der Präsentation auf einem Weg befand und die SchauspielerInnen zu ihren Stationen begleitete. Bei der Präsentation war es dann so, dass es drei verschiedene „Spielstätten“ gab, die vom Schulgebäude hinaus in den Garten der Schule führten und unterschiedliche inhaltliche Stationen der vorgegebenen Szene zeigten. Eine solche Vorgehensweise war nur möglich, da es keine zwingenden Vorgaben zur Umsetzung der Szene gab, obwohl man sich meiner Meinung nach als lehrende Person je nach Klasse und Gruppe überlegen sollte, ob diese Form der offenen Projektarbeit für die Klasse sinnvoll und umsetzbar ist.

Rückmeldungen durch die Lehrperson

Während der gesamten Erarbeitungsphase sah ich es als meine Aufgabe, von Gruppe zu Gruppe zu gehen und die einzelnen Gruppen zu betreuen. So war es mir möglich, die Gruppen frei arbeiten zu lassen und dennoch als Lehrkraft anwesend zu sein. Wenn mir die Gruppen ihren derzeitigen Arbeitsstand zeigten oder ich die Erarbeitung beobachten konnte, versuchte ich, konstruktive Rückmeldungen über das von mir Wahrgenommene zu geben. Aufgrund der vielfach mangelnden Erfahrung mit Theaterarbeit habe ich ebenso versucht, Ideen und Vorschläge einzubringen, wenn Szenen noch der Überarbeitung bedurften. Beispielsweise gab es in mehreren Gruppen die Schwierigkeit, ein klares Ende für die Szene zu finden, sodass ich hier Anregungen gab, die von den meisten Gruppen tatsächlich umgesetzt wurden. Dennoch handelte es sich hierbei nicht um eine Vorgabe meinerseits, sondern um eine Rückmeldung, wodurch es den Gruppen bis zuletzt freigestellt war, welche Art der Umsetzung sie schließlich wählten.

Durchbrechen der „klassischen Theatersituation“

Im Zuge des Projekts konnte ich in der Unterstufe beobachten, dass Kinder dieses Alters sehr offen für neue Ideen sind und gerne Dinge ausprobieren, die eine „klassische Theatersituation“ durchbrechen. Das liegt womöglich daran, dass sie noch wenig Erfahrung mit Theateraufführungen haben und aus diesem Grund in ihrem Denken auch noch nicht in bekannte Bahnen gelenkt sind. Theaterbesuche sind in der Unterstufe leider selten, da sie im Rahmen des Unterrichts kaum möglich sind und abendliche Theatervorstellungen die Freizeit der Kinder betreffen, wodurch es sich um freiwillige und vor allem auch die Eltern betreffende Tätigkeiten handelt. Daher haben die Kinder häufig wenig Einblick in „klassisches“ Theater auf einer echten Bühne. Für das von mir geleitete Projekt war dieser Umstand ein Vorteil, da es den Kindern so möglich war, tatsächlich alles mit den Szenen zu machen, was ihnen dazu einfiel, was interessante und teilweise beinahe postdramatische Szenen ergab.

Bühnengerechtes Sprechen

Die bisher beschriebenen durchwegs positiven Beobachtungen können nur durch eine „negative“ Beobachtung ergänzt werden: Eine Herausforderung, mit der die SchülerInnen tatsächlich konfrontiert waren, stellte das bühnengerechte und laute Sprechen dar. Die Szenen wurden im Rahmen der Erarbeitungsphase den anderen Gruppen präsentiert, sodass für die einzelnen Gruppen klar wurde, an welchen Punkten ihre Szenen noch der Überarbeitung bedurften. Zahlreiche Rückmeldungen nach dieser Zwischenpräsentation hielten fest, dass ein lauterer Sprechen für das gute Verständnis der Szenen notwendig war. Für mich interessant war dieser Umstand deshalb, weil die Kinder durch die Zwischenpräsentationen selbstständig feststellten, dass sie leise sprechen und ein solches leises Sprechen nachteilig auf das Verständnis wirkt. Allerdings handelt es sich hierbei um einen Bereich, der im gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen in dieser Form in der Unterstufe nicht trainiert wird. Ein Grund dafür ist vermutlich, dass ein solches Sprechen im Unterricht der Unterstufe auch nicht benötigt wird. Bestenfalls könnte man im Bereich von Referaten Übungen im diesem Bereich anbieten, allerdings finden Referate immer im Klassenraum mit guter Akustik und vor den bekannten MitschülerInnen, vor denen sich die meisten ohnehin zu sprechen trauen, statt, zudem stellen Referate keine ungewohnte Redesituation für die Kinder dar. Die Situation bei der Präsentation der Szenen war hier eine gänzlich andere –

sowohl die Räume waren für die meisten Gruppen ungewohnte Sprechorte mit nicht unbedingt optimaler Akustik als auch die Situation an sich, eine Theaterszene zu präsentieren, war für viele ungewohnt und daher herausfordernd.

Insgesamt kann aufgrund meiner Beobachtungen festgehalten werden, dass die Erarbeitung der Szenen für die SchülerInnen eine sehr positive Form der Erarbeitung eines Unterrichtsstoffes darstellte. Gerade Lernen durch Erfahrung und nicht nur zum Zweck der sturen Aneignung von Wissen führt dazu, dass die Lernenden ihren Horizont erweitern können und zu einer neuen Art von Lernen finden, was Interesse und Freude am Lernstoff auslöst.⁴¹ Oder, um es mit den Worten aus einer der Rückmeldungen zu sagen: „Es macht mir sehr viel Spaß ich kann es gar nicht in Worte fassen.“

Praxisversuch Oberstufe: „Woyzeck“

Als Grundlage des Praxisversuchs in der Oberstufe diene das Dramenfragment „Woyzeck“ von Georg Büchner. Da es sich um ein offenes Drama handelt, wurden während der Projektarbeit einzelne relevante Szenen erarbeitet, das Werk jedoch nicht vollständig gelesen. Das Projekt wurde in der 6B, einer 6. Klasse (10. Schulstufe) des Bundesrealgymnasiums Traun, Schulstraße 59, A-4050 Traun, durchgeführt. Die 6B wird von 21 Jugendlichen (17 Mädchen, 4 Burschen) im Alter von ca. 16 Jahren besucht. Zwei Mädchen und ein Bursche der Klasse besuchen seit Beginn der 6. Klasse das Modul „Improvisationstheater“, ein Theatermodul der Schule. Die meisten der anderen Jugendlichen hatten mit Theaterspielen keine oder nur wenig spezielle Vorerfahrung. Die durchführende Deutschlehrkraft des Projekts war ich selbst.

Kurze inhaltliche Zusammenfassung des bearbeiteten Werks

Franz Woyzeck ist ein armer Soldat, der mit seiner Lebensgefährtin Marie und dem gemeinsamen unehelichen Kind nur gerade so über die Runden kommt. Aus Geldmangel nimmt er an medizinischen Versuchen teil und führt seit langem eine Erbsendiät, die

41

Vgl. Konstantin Migutsch: *Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze*. Wien: Braumüller Verlag 2009, S. 90.

aufgrund der Mangelerkennung und der psychischen Belastung mehr und mehr zu Änderungen in Woyzecks Verhalten führt. Marie lernt in der Zwischenzeit den Tambourmajor kennen und beginnt nach der Übergabe einiger kleiner Geschenke eine Affäre mit ihm. Woyzeck ahnt aufgrund von teuren Ohrringen, die nicht er ihr geschenkt hat, dass Marie eine Affäre hat und seine Eifersucht wächst. Als er Marie schließlich mit dem Tambourmajor beim Tanzen sieht, hört er innere Stimmen, die ihm befehlen, Marie zu töten. Er besorgt sich ein Messer, lockt Marie in den Wald an den See und ersticht sie. Das Messer lässt er bei der Leiche zurück. Im Wirtshaus entdecken die Gäste die Blutspuren an Woyzeck, woraufhin dieser in Panik flieht und zum Tatort zurückkehrt, um das Messer im See zu versenken. Er flieht. Marie wird tot aufgefunden.⁴²

Überblick über den Ablauf des Praxisversuchs

Der von mir geleitete Praxisversuch in der Oberstufe kann insgesamt in sieben Teile unterteilt werden. Nach der Bildung der Gruppen folgte die Zuteilung der Szenen (1. Teil). Im Anschluss fand eine Erarbeitungsphase statt (2. Teil), die in einer Präsentation der Szenen mündete (3. Teil). Es folgte die inhaltliche Absicherung des Gesehenen (4. Teil) und ein Textverständnis-Block (5. Teil). Am Ende standen eine Abschlussreflexion (6. Teil) und ein theoretischer Teil zur Sicherung des Gelernten und zur Vorbereitung der mündlichen Matura (7. Teil). Es zeigt sich im Unterschied zum Projekt in der Unterstufe hier also bereits in der Planung deutlich, dass es inhaltliche Unterschiede gibt, da es aufgrund des umfangreichen Maturastoffs, der in der Oberstufe durchgenommen werden muss, und den damit verbundenen zeitlichen Einschränkungen nicht möglich ist, ein Projekt ohne deutliche Anbindung an den Lehrstoff durchzuführen.

Zu Beginn des Praxisversuchs wurden Kärtchen mit Begriffen an die SchülerInnen ausgegeben und dadurch mehrere Gruppen durch das Zufallsprinzip gebildet (die Begriffe aus der gleichen Kategorie ergaben die gleiche Gruppe). An die entstandenen Gruppen wurden daraufhin die sechs Szenen ausgegeben, die in der Folge be- und erarbeitet werden sollten (siehe Anhang, Kapitel 7.3: „Gruppe 1“ bis „Gruppe 6“). Wie schon im Unterstufenprojekt war es auch hier der erste Schritt, die Szene in verteilten Rollen zu lesen und sich zu überlegen, wie sie an die Umsetzung herangehen wollten. Im Unterschied zum Unterstufenprojekt hielt ich es hier nicht für notwendig, eine Einführung in den Woyzeck-Stoff zu geben, da dieser durch die Erarbeitung der Szenen deutlich werden würde, zudem stehen gerade im offenen Drama die einzelnen Fragmente sehr für sich. Auch war es nicht notwendig, mit speziellen aufbauenden Theaterübungen zu beginnen und den SchülerInnen so eine Einführung in verschiedene Methoden zu geben, da ich die Klasse 6B bereits seit der 3. Klasse der Unterstufe als Deutschlehrkraft begleite und von Anfang an immer wieder szenische Übungen, theatrale Verfahren und kleine szenische Projekte in den Unterricht einfließen habe lassen. Die SchülerInnen können so zwar keine relevante Vorerfahrung im Bereich Theater vorweisen, sind aber mit den einzelnen Methoden (Raumlauf, Klatschkreise, Übungen zur Wahrnehmung, zur Sprache, zur körperlichen Erfahrung, ...) bestens vertraut. Für die Überlegungen, wie und wo die Gruppen die Szenen umsetzen wollten, habe ich

Leitfragen vorgegeben, die im Plenum besprochen wurden, es gab jedoch kein eigenes Arbeitsblatt wie in der Unterstufe.

Die nächste Phase stellte die konkrete Erarbeitungsphase dar. Wie schon in der Unterstufe war es auch hier meine Aufgabe, die einzelnen Gruppen zu begleiten und zu betreuen. Ich habe versucht, Hilfestellungen zu geben und Ideen einzuwerfen, die das klassische Theater, das von der Klasse bevorzugt wird, durchbrechen.

Der nächste Schritt war die Präsentation der einzelnen Szenen in richtiger Reihenfolge vor der gesamten Klasse. So hatte am Ende der Präsentationen die gesamte Klasse das gesamte Stück gesehen.

Der theoretische Teil der Projektarbeit begann im Anschluss mit dem Versuch einer inhaltlichen Zusammenfassung der einzelnen gesehenen Szenen. In Einzelarbeit fassten die SchülerInnen ihre Eindrücke und Vermutung zusammen. Erst am Ende des Projekts vor der Abschlussreflexion wurden diese inhaltlichen Versatzstücke im Plenum ergänzt und wo nötig korrigiert.

Den Anschluss bildete ein Arbeitsblatt mit Textverständnisfragen, das ich deshalb ausgegeben habe, um einen Eindruck zu bekommen, wie viele der relevanten Informationen aus dem Drama durch die szenische Erarbeitung bei den SchülerInnen tatsächlich angekommen sind (siehe Anhang, Kapitel 7.3: „Fragen zum Leseverständnis“). In einer 7. Klasse des BRGs, die das Drama ebenfalls gelesen, allerdings nicht in Projektarbeit erarbeitet hat, habe ich dieses Textverständnisblatt ebenfalls ausgegeben, um einen Vergleich zu erhalten, ob die Erarbeitung anhand von szenischen Verfahren einen Unterschied zum bloßen Lesen in der Ertragssicherung bringt.

Wie auch in der Unterstufenklasse habe ich am Ende des Projekts ein Reflexionsblatt ausgegeben und um Rückmeldungen zu dem Projekt gebeten (siehe Anhang, Kapitel 7.3: „Reflexion“). Auch wurde im Plenum eine Reflexionsrunde durchgeführt, sodass die SchülerInnen die Möglichkeit hatten, über ihre Eindrücke und die Szenen an sich zu sprechen.

Das Ende des gesamten Praxisversuchsrahmens bildete ein schriftlicher Informationsblock, der die SchülerInnen mit Hintergrundinformationen und Wissen zum Werk „Woyzeck“ und dem modernen Drama ausstattete (siehe Anhang, Kapitel 7.3: „Woyzeck – Ein modernes Drama“).

Konkrete Stundenbilder

Eine Unterrichtseinheit (UE) besteht aus 50 Minuten. Das Wort „Minuten“ wird durch das Zeichen ' abgekürzt (10 Minuten = 10'). Ich unterrichte die Klasse 6B in der Woche in drei Stunden in Deutsch.

Zeit	Aktivitäten	Methoden	Didaktischer Kommentar
1. UE: Gruppeneinteilung durch Ausgabe der Szenen			
10'	Einteilung der Gruppen	Gruppenarbeit der gesamten Klasse (Gruppenfindung)	Zuordnung durch Zufallsprinzip für heterogene Gruppen
10'	Ausgabe der Szenen, Besprechung der Leitfragen zur Erarbeitung im Plenum	Vortrag der Lehrkraft, offene Fragen klären	Die selbstständige Erarbeitungsphase wird durch die Leitfragen erleichtert.
30'	erstes Kennenlernen der Szenen, Lesen mit verteilten Rollen	Gruppenarbeit	inhaltliches Zurechtfinden, offene Fragen klären
2. – 6. UE: Erarbeitungsphase			
jeweils 50', ca. 3 UE pro Woche	Ideen aufschreiben und ausprobieren, Text abändern, erste Spielversuche, Überarbeitungen	Gruppenarbeit, Rückmeldungen durch die Lehrkraft, Hilfestellungen durch die Lehrkraft	selbstständige Erarbeitung und Ausprobieren verschiedener Ideen
7. + 8. UE: Präsentationen			
2x 50'	Präsentation der Ergebnisse	Gruppenarbeit	Im Vordergrund steht der Prozess, nicht das Produkt (das heißt hier?)-

9. UE: inhaltliche Zusammenfassung und Textverständnisfragen			
15'	erste inhaltliche Zusammenfassung des Werks	Einzelarbeit	Es zeigt sich im Versuch einer Zusammenfassung, ob die szenische Arbeit nachhaltig gewesen ist.
20'	Beantwortung der Textverständnisfragen	Einzelarbeit	Für die Lehrkraft und die SchülerInnen stellen die Fragen eine Möglichkeit dar, zu sehen, wie viel durch die szenische Arbeit tatsächlich erarbeitet wurde.
15'	Ergänzung der inhaltlichen Zusammenfassungen	Plenum	Für die Sicherung des Lehrstoffs ist eine gemeinsame Korrektur erforderlich.
10. UE: Abschlussreflexion und inhaltliche Absicherung			
10'	Reflexionsrunde	Plenum	über das Projekt sprechen und eigene Erfahrungen Revue passieren lassen
10'	anhand von Leitfragen ein schriftliches Feedback über die Projektarbeit verfassen	Einzelarbeit	das Projekt in seiner Gesamtheit noch einmal Revue passieren lassen
30'	Lesen und Bearbeiten des Dokuments „Woyzeck – ein modernes Drama“	Einzelarbeit, Partnerarbeit, die restliche Arbeit wird als Hausübung zu Ende gebracht	Absicherung des Lehrstoffes durch Unterrichtsmaterial und dessen Bearbeitung

Projekt- und Beobachtungsbericht

Wie im Kapitel 3.4 soll auch hier beschrieben werden, welche Beobachtungen ich im Zuge des Projekts in der Oberstufe machen konnte. Im Kapitel 5 werden die hier dargestellten Beobachtungen mit jenen aus der Unterstufe zusammengeführt, ausgewertet und reflektiert.

Grundlegende Schwierigkeiten in der Umsetzung

Für mich als beobachtende Lehrperson war vor allem die Tatsache interessant, dass in der Oberstufe im Prinzip die gleichen grundlegenden Schwierigkeiten in der Umsetzung der Szenen auftraten, wie dies auch in der Unterstufe der Fall gewesen war. Vor allem das mangelnde laute Sprechen stellte ein Problem für die SchülerInnen dar, die dieses zwar ebenso wie die Kinder der Unterstufe selbstständig feststellten, jedoch ebenso wenig darin trainiert waren wie die Unterstufen-Klasse. Das ist einerseits erstaunlich, da gerade in der Oberstufe weit mehr rhetorisches Training am Lehrplan steht wie in der Unterstufe, andererseits auch hier wenig verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die „gewöhnliche“ Sprechsituation auch in der Oberstufe im akustisch vorteilhaften Klassenraum in einer gewohnten Unterrichts- oder Referatssituation vor der eigenen Klasse stattfindet. Diese Rahmenbedingungen wurden auch in der Oberstufe im Rahmen dieses Projekts zum großen Teil durchbrochen, sodass es aufgrund der nur geringen Vorerfahrungen der SchülerInnen im Theaterbereich verständlich ist, dass es auch hier zu Schwierigkeiten gekommen ist. Vorteilhaft für eine Projektarbeit in diesem Bereich wäre daher eventuell ein vorab stattfindendes Rhetoriktraining oder Übungen im Bereich der Sprechtechnik, die über das Ausmaß dieses Projekts hinausgegangen wären.

Auch andere grundlegende Schwierigkeiten zeigten sich in diesem Projekt: Es war mehreren Gruppen unklar, wie sie ein klares Ende der Szene setzen sollten und die nicht bedachte Frage, wo überhaupt das Publikum während der Präsentation situiert werden sollte, wurde erst durch Hinweise meinerseits diskutiert.

Mangelnde Offenheit

Für mich am überraschendsten war im Zuge des Projekts, dass ich feststellen musste, dass die SchülerInnen der 6. Klasse bereits so viel Vorerfahrung mitbringen, was „Theater“ für sie bedeutet, dass sie weit nicht so offen und bereit für Neues an die Erarbeitung der Szenen herangegangen sind wie die Klasse 2C. Beispielsweise gab es eine Gruppe, die die Szene im Wirtshaus spielte, wo das Blut an Woyzeck entdeckt wird. Die von der Gruppe entwickelte Szene war genau das, was man sich hinlänglich unter klassischem Schultheater vorstellt, und zeigte in sämtlichen Klischees und allen vorhandenen Requisiten genau die Szene, die im Dramenfragment beschrieben wird. Durch die Tatsache, dass die Form der szenischen Interpretation jedoch frei wählbar und nicht vorgegeben war, war das natürlich in Ordnung –

ich gab jedoch dennoch mögliche Ideen an die Gruppe weiter, wie sie diese „typische“ Szene mithilfe weiterer Verfahren durchbrechen könnte. Am Ende präsentierte diese Gruppe zwei unterschiedliche Szenen – einmal die „klassische“ und einmal eine akustische Version in einem abgedunkelten Raum, in dem man die spielenden Personen aufgrund des mangelnden Lichts nicht erkennen konnten. Dennoch konnte ich feststellen, dass die „klassische“ Szene insgesamt besser angekommen ist, was mich auf die Theorie zurückbringt, dass SchülerInnen in einem gewissen Alter bereits festere Gedanken- und Erfahrungsmuster und damit auch Denkstrukturen aufweisen, die nicht mehr so frisch und frei wie in der Unterstufe vor sich gehen.

Versteht das die Klasse?

Mit dem oben genannten Punkt der mangelnden Offenheit gegenüber klassisches Theater durchbrechenden Darstellungsformen spielt auch die Tatsache zusammen, dass sich mehrere Gruppen während der Erarbeitungsphase der Szenen immer wieder sehr intensiv mit der Frage auseinandergesetzt haben, ob denn die Klasse versteht, was sie gezeigt bekommt, wenn die Szene nicht genau am Text bleibt und die Situierung nicht sehr deutlich gezeigt wird. Ich vermute, dass es zu dieser Frage vor allem aus dem Grund gekommen ist, da gerade in der Oberstufe alle Unterrichtsthemen für die mündliche Matura relevant sind und es so in den Augen der SchülerInnen unbedingt erforderlich war, die Szenen so darzubieten, dass ein mangelndes Verständnis ausgeschlossen werden kann, um für die mündliche Matura in diesem Themenbereich ausreichende Vorarbeit geleistet zu haben. Gerade durch meine Rückmeldungen bezüglich der klassischen Umsetzungen gerieten die Lernenden hier in eine ihrer Meinung nach widersprüchliche Situation, obwohl die Szenen inhaltlich durchaus auch verständlich gewesen wären, wenn die Darbietung vom Inhalt abgewichen wäre. Hier zeigt sich zudem wieder, dass die Denkmuster in dieser Altersklasse bereits in konkrete Bahnen gelenkt wurden. Auch muss man natürlich bedenken, dass die Oberstufen-SchülerInnen zwar weit mehr Theateraufführungen besuchen als die Unterstufen-SchülerInnen, sie allerdings aber trotz dieses Umstands zu wenig Einblick in nicht-klassische oder postdramatische Darstellungen haben. Zudem haben die SchülerInnen dieser Oberstufenklasse nicht bereits vor dem Projekt das gesamte Werk gelesen, sondern es erst im Zuge der Präsentationen aller Gruppen Stück für Stück kennengelernt, was ebenso einen Punkt darstellen könnte, weshalb

die Frage, ob denn die restliche Klasse die Darbietung verstehen wird, für die Gruppen relevant geworden ist.

Abwesenheit von Gruppenmitgliedern

Eine weitere negative Beobachtung, die ich im Zuge des Projekts machen musste, war die Tatsache, dass während der Erarbeitungsphase immer wieder Gruppenmitglieder krankheitsbedingt fehlten und die ohnehin kürzere Erarbeitungsphase so für manche Gruppen noch weiter eingeschränkt wurde, wenn es nicht möglich war, trotz der fehlenden Personen an der Szene weiterzuarbeiten. Das stellte tatsächlich ein Hindernis dar, konnte von mir aber weder vorab, noch während der Erarbeitungszeit in irgendeiner Form beeinflusst werden. Für die betroffenen Gruppen ergab es sich somit, dass sie zeitweise nicht arbeitsfähig waren, sodass ich als Lehrperson improvisieren musste und Arbeitsaufträge wie beispielsweise Beobachtungsaufgaben verteilte, um die betroffenen SchülerInnen nicht völlig ohne Arbeit für die jeweiligen Stunden stehenzulassen.

Zugänge zur sprachlichen Umsetzung

Ich konnte während des Projekts in der Oberstufe allerdings auch einige positive Beobachtungen machen. Beispielsweise gingen die einzelnen Gruppen meiner Beobachtung nach sehr ähnlich an die sprachliche Umsetzung der Szenen heran, sodass man hier im Prinzip in zwei große Gruppen trennen kann: Der eine Teil der Klasse hat die vorgegebenen Textausschnitte abgelesen oder zum Teil auswendig gelernt, der andere Teil hat auf den Basistext grundlegend verzichtet und sprachlich improvisiert, ohne den Inhalt zu verändern. Diese Vorgehensweisen sind aufgrund der mangelnden Zeit, die für die Erarbeitungsphase vorgesehen war, verständlich und führten in beiden Fällen zu interessanten Ergebnissen. Vor allem die persönlichen sprachlichen Varietäten der einzelnen Gruppenmitglieder wie dialektale Färbung waren für die Präsentationen sehr interessant und spannend zu beobachten. Zudem bestand hier die Möglichkeit für die SchülerInnen, ihre persönlichen Interessen und Eigenarten einzubringen, was nur durch die offene Aufgabenstellung möglich war. In den Gruppen, in denen die Texte improvisiert wurden, stand nicht nur die Änderung des Basistextes im Vordergrund, sondern auch die Freude am Ausprobieren verschiedener Akzente. Beispielsweise hat eine Gruppe den Text mit französischem und russischem Einschlag dargebracht. Im Übrigen sind auch Improvisationsübungen wie beispielsweise die

ABC-Geschichte und vor allem Übungen im Bereich des Geschichten-Erzählens wesentlicher Bestandteil meines Deutschunterrichts dieser Klasse, sodass Grundkenntnisse hier vorausgesetzt werden konnten, was den SchülerInnen im sprachlichen Umsetzen der improvisierten Textstellen vermutlich weitergeholfen bzw. es ihnen überhaupt ermöglicht hat, hier Dinge auszuprobieren und sie „auf die Bühne“ zu bringen.

Wahl des Ortes

Die Aufgabenstellung war im Oberstufenprojekt ebenso frei wie in der Unterstufe, sodass auch bei der Wahl des Ortes keine Vorgaben meinerseits gemacht worden sind. Das führte dazu, dass sich die meisten Gruppen zwar schon überlegten, welcher Ort der für sie passendste für die Szene wäre, ich konnte allerdings beobachten, dass die Gruppen sich am Ende dennoch für die „Bequemlichkeitsvariante“ entschieden haben. Am Beispiel einer der Gruppen kann das folgendermaßen erläutert werden: Die Gruppe hatte festgestellt, dass für ihre Szene (Woyzeck ersticht Marie) eigentlich der Schulgarten in einem Bereich mit Bäumen ein geeigneter Ort wäre, beschloss dann jedoch, dennoch im Gebäude zu bleiben und teilte mir mit, dass sie auf den Weg in den Garten lieber verzichten. Dabei nannten sie mehrere Gründe wie beispielsweise das Wetter oder das Umziehen der Schuhe. Während in der Unterstufe noch große Freude dabei geherrscht hatte, das Schulgebäude verlassen zu dürfen, konnte ich hier also das genaue Gegenteil beobachten – keine einzige Gruppe hat das Schulgebäude verlassen. Die oben genannte Gruppe umging das Problem des geeignetsten Ortes dann damit, dass sie sich einen Ort in der Schule suchte, der dasselbe negative Grundgefühl wie in der Szene vermittelte und schließlich einen sehr dunklen und engen Raum gewählt hat, um dem Publikum die unheimliche und brutale Stimmung zu vermitteln. Obwohl diese Herangehensweise ebenfalls eine sehr interessante und kreative Möglichkeit darstellte, erstaunte mich die Beobachtung dieser Form der Ortswahl dennoch. Eine weitere Gruppe zeigte ihre Szene im Keller in der Nähe des schulärztlichen Behandlungszimmers, die anderen Gruppen verteilten sich in Klassenräumen oder in der Aula. Diesen Umstand halte ich für besonders bemerkenswert, da ich mit zahlreichen der Gruppen längere Gespräche über die optimale Situierung der jeweiligen Szene geführt habe und dabei auch mehrere Varianten ausprobiert wurden – dennoch fiel die Wahl letztendlich bei der überwiegenden Mehrzahl der Gruppen aus den bereits genannten Gründen auf die zentralen Räumlichkeiten.

Faktor „Spaß“

Im Unterschied zur Unterstufe konnte ich den großen Spaß bei der Erarbeitung der Szenen nicht in diesem großen Ausmaß beobachten, zumindest nicht bei allen Gruppen. Dennoch erschien es mir, als wären die meisten Lernenden immerhin mit Freude und Engagement bei der Arbeit, was sich in den Rückmeldungen, die ich am Ende von den Lernenden erhielt, bestätigte. Interessant ist für mich hier die Beobachtung, dass die Oberstufen-SchülerInnen den Faktor Spaß hier nicht als bedeutsame Begründung für die Durchführung eines Projekts ansahen, sondern diesen eher als positives Nebenprodukt auffassten, während für sie die Erarbeitung eines Maturastoffes auf andere Art nach wie vor im Vordergrund stand.

Kooperation in der Gruppe

Ein letzter erwähnenswerter und positiver Punkt ist schließlich die Kooperation in der Gruppe, die ich auch hier in allen Gruppen beobachten konnte. Auch in der Oberstufe habe ich die Gruppen durch das Zufallsprinzip wählen lassen, sodass Zufallskonstellationen entstanden. Dennoch kam es hier zu keinerlei Differenzen, da es die SchülerInnen bereits gewohnt sind, in unterschiedlichen Gruppen zusammenzuarbeiten. Außerdem stand für die Gruppen ohne mein Zutun der Output mehr im Vordergrund, sodass einzelne Differenzen zugunsten des Verständnisses der Szenen für die restliche Klasse schnell beigelegt wurden.

Insgesamt kann durch meine Beobachtungen im Zuge des Oberstufen-Projekts festgehalten werden, dass sich die negativen Beobachtungen mit den positiven beinahe die Waage halten. Dennoch lässt sich vor allem aus den Rückmeldungen der SchülerInnen herauslesen, dass das Projekt gut angekommen ist. Ich bin auch für die Oberstufe der Meinung, dass die Lernenden einen Vorteil aus einem solchen Projekt ziehen können, selbst wenn ich einige negative Beobachtungen feststellen musste, da es sich auch bei diesem Projekt um eine Erarbeitungsform eines Unterrichtsstoffes handelt, der mehrere Dimensionen des Lernvermögens ermöglicht und dadurch zu intensiverem und nachhaltigerem Verarbeiten des Lernstoffes führt.⁴³

Auswertung und Reflexion der Projektarbeit

Ziel dieses Kapitels ist es, die Vorzüge und Risiken eines szenischen Projekts für die Erarbeitung eines Lernstoffes noch einmal zusammenzufassen, auszuwerten und abschließend zu reflektieren. Dies soll nicht nur anhand der von mir beobachteten eigenständigen Erarbeitungsphasen geschehen, sondern auch die Rahmenbedingungen des schulischen Systems und damit verbundene Schwierigkeiten in der Umsetzung eines Projekts mitbedenken. Zudem stellt dieses Kapitel **außerdem** den Versuch dar, hier zwischen Unterstufe und Oberstufe zu differenzieren.

Von den 20 Kindern der Klasse 2C haben mir am Ende des Projekts 14 Personen die schriftliche Rückmeldung abgegeben. Davon haben 9 Personen angekreuzt, dass ihnen das Projekt „sehr gefallen“ hat. 4 Personen hat das Projekt „mittelmäßig gefallen“, keiner Person hat das Projekt „wenig gefallen“. Eine Person hat angekreuzt, dass ihr das Projekt zwischen „sehr“ und „mittelmäßig“ gefallen hat. Insgesamt kann man also feststellen, dass das Unterstufen-Projekt zu zwei Dritteln ausgesprochen gut angekommen ist und durch die fehlenden negativen Einschätzungen insgesamt positiv gesehen werden kann.

Von den 21 SchülerInnen der Klasse 6B haben mir am Ende des Projekts 20 Personen die schriftliche Rückmeldung abgeben. Die Frage, wie ihnen das Projekt gefallen hat, war in diesem Rückmeldungsbogen offen formuliert. Die Antwort „sehr gut“ wurde von 9 Personen gegeben, ein Mal wurde die Antwort „cool“ gegeben, 7 Personen antworteten mit „gut“, ein Mal wurde die Antwort „sehr unterhaltsam“ und ein Mal „sehr lustig“ gegeben. Nur ein einziges Mal war die Antwort „nicht so gut“. Insgesamt sieht man also, dass das Projekt entgegen meiner Beobachtungen (der Spaß schien mir nicht so präsent wie in der Unterstufe) deutlich positiv bei der Klasse angekommen ist.

Vorzüge und Risiken der vorgestellten Praxisversuche

Nachhaltiger Lernerfolg

Im Laufe der Projektarbeit konnte ich wie weiter oben bereits ausführlich beschrieben feststellen, dass die SchülerInnen mit Spaß und Freude an die Erarbeitung des Lernstoffes in

Form dieses Projekts herangegangen sind. Die Form des Unterrichts, anhand szenischer Methoden an die Erarbeitung eines Werks heranzugehen, ist für die SchülerInnen unüblich und löst damit automatisch grundsätzlich mehr Interesse als das bloße Lesen eines Werks aus. Dass ein mehrdimensionales Lernen – wenn also mehrere Fähigkeiten der Lernenden für den Aneignungsprozess miteinander verknüpft und in unterschiedlichen Lernformen kombiniert werden – bei den Lernenden die Aktivierung verschiedener Lernpotenzen beinhaltet, wodurch ein nachhaltigeres Verarbeiten des Lernstoffes möglich wird⁴⁴, ist bereits altbekannt und spielt auch bei dem von mir durchgeführten Projekt eine wesentliche Rolle, was die Vorzüge eines solchen szenischen Arbeitsprozesses im Vergleich zum herkömmlichen bloßen Lesen des Werks betrifft. Projektartiges Lernen führt durch die darin angewandten unterschiedlichen Methoden zu nachhaltigerem Lernerfolg.

Intensive Erarbeitung

Einen nachhaltigen Lernerfolg bringt auch die intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Werk. Dadurch, dass das Buch nicht nur bloß gelesen wird, sondern die SchülerInnen im Rahmen eines Projekts sehr intensiv beschäftigt, erinnern sie sich länger an das Werk und an seine Erarbeitung. Effektives Lernen bedarf schließlich eines längerfristigen systematischen Aufbaus⁴⁵, was vor allem im Rahmen eines Projekts gewährleistet werden kann. Auch die SchülerInnen selbst geben in der Rückmeldung an, dass ihnen das Projekt „sehr gut“ oder „gut“ gefallen hat, worin sich der Vorzug dieser Methode gegenüber dem bloßen Lesen eines Buches zeigt. Die Lernenden haben diese Meinung auch häufig damit begründet, dass ein szenisches Projekt durch die andere Herangehensweise an den Lehrstoff mehr Möglichkeiten bietet, sich die Inhalte anders und nachhaltiger einzuprägen. Ich habe auch in der Unterstufe um eine diesbezügliche Rückmeldung gebeten und folgende Frage gestellt: „Erinnere dich an das erste Semester, da hast du das Buch „Level 4 – Die Stadt der Kinder“ gelesen. Was glaubst du: Wirst du dich nächstes Jahr an „Level 4“ oder „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ besser erinnern können?“ Die Antworten hier zeigen ebenfalls, dass die SchülerInnen der Unterstufe der Meinung sind, sich an ein Buch, das im Zuge eines Projekts erarbeitet wurde, besser und länger erinnern zu können, da diese Projektarbeit

44

Vgl. Warwitz 1977, S. 15ff.

45

Vgl. Alfons M. Strathmann: *Lernverlaufsdiagnostik. Ein Ansatz zur längerfristigen Lernfortschrittsmessung*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Band 42. Göttingen: Hogrefe Verlag 2010, S. 111ff.

etwas Besonderes für sie darstellt. Beispielsweise lautete eine konkrete Antwort auf die oben abgedruckte Frage: „An das Level-4 werde ich mich nicht so viel erinnern weil es nicht so besonders für mich war. Aber an Rico + Oskar werde ich mich mehr erinnern weil wir die Szenen gespielt haben und uns lange beschäftigt haben.“ Hier zeigt sich deutlich, dass eine solche Projektarbeit deutliche Vorzüge gegenüber der gewöhnlichen Unterrichtsmethode aufweist. Gerade im Zuge eines Projekts können SchülerInnen eigene Erfahrungen machen, was einen Lernvollzug erst richtig ermöglicht.⁴⁶ Auch in der Oberstufe ist dieser Vorzug zu nennen. Antworten auf die Frage „Du hast im Rahmen des Deutschunterrichts bereits zahlreiche Werke gelesen. Gibt es deiner Meinung nach einen Unterschied, ob man ein Werk liest oder ein Projekt dazu macht?“ lauteten hier beispielsweise wie folgt: „Ja, ich denke, dass man sich bei einem Projekt mehr mit dem Stück befasst, da man es nicht nur liest, sondern sich auch Gedanken zur Vorbereitung macht.“, „Bücher, die so schwer zu lesen sind wie Woyzeck oder Emilia Galotti, sollten einfach als Projekt verinnerlicht werden.“, „Beim Projekt versteht man den Inhalt erst wirklich.“, „Wenn man selbst dazu was macht, merkt man sich Dinge leichter und man versteht den Hintergrund der Geschichte mehr.“, „Bei Projekten wird der Inhalt viel übersichtlicher dargestellt.“, „Beim Projekt kann man sich besser in die Rolle der handelnden Personen versetzen.“ oder „Man merkt sich die Handlungen besser, weil man sich intensiv damit beschäftigt.“

Kooperatives Lernen

Die szenische Arbeit hat in dem von mir durchgeführten Projekt in Form von Gruppenarbeiten stattgefunden, wodurch es für die einzelnen Personen notwendig war, mit den Gruppenmitgliedern zusammenzuarbeiten. So sind die einzelnen Lernenden nicht nur dazu angehalten, in unterschiedlichen Gruppen zu arbeiten, es ist sogar notwendig, um den Arbeitsprozess überhaupt aufrechterhalten zu können. Gerade ein solches kooperatives Lernen fordert und fördert meiner Meinung nach die Kommunikation und Interaktion untereinander, weil die SchülerInnen schnell feststellen, dass sie gemeinsam schneller an das Ziel kommen können. Durch die wechselnden Gruppen lernen die Kinder und Jugendlichen auf diese Weise gleichermaßen, in verschiedenen Gruppen zu arbeiten und nicht nur in der Peergroup, mit der sie gewöhnlich zu tun haben, zu Ergebnissen zu kommen. Zentral für das kooperative Lernen ist ja, dass die SchülerInnen nicht nur eigenverantwortlich arbeiten,

46

Vgl. Migutsch 2009, S. 68.

sondern auch Verantwortung für die Gruppe übernehmen müssen.⁴⁷ So gesehen wird durch die Form einer Projektarbeit nicht nur der Lerninhalt selbst angeeignet, sondern auch andere Bereiche wie eben das hier genannte soziale Interagieren trainiert. Genau das fanden einige Personen der Klasse 2C sehr positiv und erwähnten auf der Rückmeldung, dass sie mit ihrer Gruppe sehr gut zusammengearbeitet haben. In der Klasse 6B gab es diesbezüglich ohnehin keine Differenzen, da die Zusammenarbeit in sehr unterschiedlichen Gruppen ständig angewendet wird.

Neben diesen deutlichen Vorzügen fanden sich durch meine Beobachtungen allerdings auch einige Risiken, die ein solches Projekt mit sich bringt. Diese werden im Folgenden beschrieben.

Komponente „Zeit“

Gerade in Hinblick auf das Hinarbeiten auf die mündliche Matura im Deutschunterricht der Oberstufe stellt sich die Frage, ob überhaupt ausreichend Zeit vorhanden ist, um ein solches Projekt durchzuführen und ob dabei nicht andere Themenbereiche, die ebenfalls notwendig sind, zu gering behandelt werden können. Aus diesem Grund war es beim Oberstufen-Projekt auch so, dass ich relativ wenig Zeit dafür kalkulieren konnte, was in der Unterstufe kein Problem darstellte, da hier dieser Druck nicht vorhanden ist. Der enge Zeitplan, der sich daraus in der Oberstufe ergab, führte dazu, dass zu wenig Zeit für das Erarbeiten der Szenen zur Verfügung stand und die abschließenden Präsentationen tatsächlich nur kurze Einblicke in einen mitten im Prozess befindlichen Arbeitsvorgang bieten konnten. Hier zeigt sich ein Nachteil einer solchen Projektarbeit, wenn sie nicht in einem ausreichenden zeitlichen Rahmen angesiedelt werden kann: „Lernen braucht Zeit“⁴⁸, und diese ist nicht immer verfügbar.

Vereinbarkeit mit der mündlichen Matura

47

Vgl. Robert E. Slavin: *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon 1995.

48

Peter Faulstich: *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag 2013, S. 152.

Gerade in der Oberstufe konnte ich feststellen, dass es für die SchülerInnen schwierig war, sich ganz auf den Prozess des Erarbeitens zu konzentrieren, da wie oben beschrieben immer wieder die Frage im Mittelpunkt stand, ob denn das Ergebnis auch von allen MitschülerInnen verstanden werden könne. Diese Fragestellung ergab sich meiner Einschätzung nach überhaupt nur aufgrund der Tatsache, dass in der Oberstufe im Deutschunterricht vorwiegend auf die mündliche Matura hingearbeitet werden muss. So stellt auch das Werk „Woyzeck“ einen Themenbereich für die mündliche Matura dar. Ein Projekt zu einem solchen Themenbereich zu machen, bedeutet für manche SchülerInnen automatisch einen gewissen Druck. Zudem ist die Frage, ob ein Werk durch das Sehen einiger daraus entnommener Szenen überhaupt zur Gänze verstanden werden kann, ohne es zuvor oder danach vollständig gelesen zu haben, wie es in dem von mir durchgeführten Projekt der Fall gewesen ist, durchaus berechtigt. Schließlich wird Neues vor allem im „Durchgang durch Bekanntes erfahren“⁴⁹, was in diesem Projekt konkret auf „Woyzeck“ bezogen nicht der Fall war. Hier spielt allerdings wohl auch die Auswahl der Szenen für die Erarbeitung des literarischen Textes eine wesentliche Rolle. Ich konnte im Verlauf der von mir geplanten Projektarbeit feststellen, dass manche Szenen, die ich gewählt hatte, zwar für den Handlungsverlauf des Werks insgesamt relevant waren, für die einzelnen Gruppen, die diese Szenen erarbeiten sollten und das restliche Werk nicht kannten, allerdings schwer verständlich waren, da ihnen eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Werks nicht möglich war und ihnen manche Vorkenntnisse nicht bekannt waren. So ist beispielsweise die Szene, in der Woyzeck Marie aufgrund der Stimmen in seinem Kopf tötet, schwer zu verstehen, wenn man nicht von dem medizinischen Versuch weiß, an dem Woyzeck teilnimmt. Dennoch ist es gerade bei einem offenen Drama, wie dieses Werk eines ist, noch eher möglich, so zu arbeiten und so an die Szenen heranzugehen. Bei einer anderen szenischen Interpretation müsste dieser Ansatz jedoch unbedingt überdacht werden. Durch das Textverständnisblatt konnte ich am Ende des Projektes allerdings feststellen, dass die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen dennoch tatsächlich ein gutes Verständnis der gesamten Handlungsvorgänge vorweisen konnte. Aus dem Vergleich zum selben Textverständnisblatt der 7. Klasse, die das Werk nur gelesen hatte, geht zudem deutlich hervor, dass die SchülerInnen der 6. Klasse weit mehr Antworten ergänzen konnten als die SchülerInnen der 7. Klasse, was beweist, dass diese Form der Erarbeitung deutlich effektiver ist.

49

Migutsch 2009, S. 142.

Mangelnde Freude am Tun

Ein weiteres Risiko für die Absicherung des Lernstoffes durch ein Projekt ist natürlich die Tatsache, dass nicht alle SchülerInnen gerne szenisch arbeiten. Für SchülerInnen, die hier nur wenig Interesse und Freude aufbringen, wird der Lernerfolg vermutlich weniger nachhaltig sein, weil sie den Lernstoff mithilfe einer Methode erarbeiten, gegen die sie persönlich eine Abneigung aufbringen. Um während der Projektarbeit darauf Rücksicht zu nehmen, habe ich versucht, den Erarbeitungsprozess in den Vordergrund zu stellen und den SchülerInnen immer wieder zu vermitteln, dass es nicht auf ein perfektes Endprodukt ankommt. Dennoch lautete eine Rückmeldung in der Klasse 2C zur Frage „Was hat dir überhaupt nicht gefallen?“ folgendermaßen: „Das ich im Stück mitspielen musste (ich habe großes Lampenfieber), weil mir das unangenehm ist (wegen Lampenfieber), dass ich vor der ganzen Klasse vorspielen muss!“ Auch in der Klasse 6B gab es eine Rückmeldung, die folgendermaßen lautete: „Ich persönlich bevorzuge die stillere Variante, das Lesen. Nicht weil ich dann weniger zu tun habe, sondern da ich kein Schauspiel-Mensch bin. Ich mag schauspielern gar nicht und es ist mir ziemlich unangenehm.“ Hier müsste man andere Möglichkeiten suchen, solche SchülerInnen an dem Prozess der Arbeit zu beteiligen, ohne sie jedoch in einem Endprodukt „auf die Bühne zu stellen“ oder ZuschauerInnen auszusetzen.

Insgesamt kann trotz der aufgetretenen Risiken festgehalten werden, dass eine Projektarbeit im literarischen Bereich deutlich mehr Vorzüge aufweist als die herkömmliche Unterrichtsarbeit. Wenn man die Risiken entsprechend kalkuliert, ergibt sich damit, dass sich die Erarbeitung eines literarischen Werks mithilfe szenischer Darstellungsformen deutlich nachhaltiger und positiver auf den Lerneffekt bei Kindern und Jugendlichen auswirken kann.

Schwierigkeiten in der Umsetzung

In nachfolgendem Kapitel werden diejenigen Schwierigkeiten behandelt, die aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen im System Schule im Zuge der von mir durchgeführten Projekte aufgetreten sind. Es unterscheidet sich daher insofern von vorigem Kapitel, als hier

Herausforderungen dargestellt werden, auf die weder ich als durchführende Lehrkraft noch die SchülerInnen selbst signifikanten Einfluss ausüben konnten.

Mangelnde Vorerfahrung

Im Zuge des Projekts musste ich wie weiter oben bereits mehrmals ausführlich beschrieben feststellen, dass den SchülerInnen die Vorerfahrung zu szenischer Arbeit großteils fehlt. Dies ist kaum ihrem Eigenverschulden zuzurechnen, da an unserer Schule nur wenig Möglichkeit besteht, solche Erfahrungen zu machen. Zwar gibt es tatsächlich eine Theatergruppe, diese jedoch beschäftigt sich mit Improvisationstheater, bietet so keinen umfassenden Einblick in die Theaterarbeit und wäre ohnehin für die SchülerInnen der von mir durchgeführten Projekte weniger geeignet gewesen, als in dem von mir geleiteten Projekt ein konkreter Text zur Umsetzung vorgegeben war. Zudem ist die Theatergruppe unserer Schule hauptsächlich für Unterstufen-SchülerInnen gedacht, sodass die Lernenden der Oberstufenklasse ohnehin kaum die Möglichkeit der Teilnahme gehabt hätten. Auch zeigt sich hier wieder das Problem des zeitlichen Rahmens, denn die Theatergruppe trifft sich zeitgleich zu einigen Teilen des modularen Unterrichts der Oberstufe (auf das Modul-System kann in dieser Arbeit aufgrund des rahmensprengenden Umfangs einer konkreten Darstellung nicht eingegangen werden). Wie sollen die SchülerInnen also die Vorerfahrung machen, die für ein solches Projekt überhaupt nötig ist? Es zeigt sich im gewöhnlichen Unterrichtsverlauf, dass es vor allem in der Oberstufe problematisch ist, hier entsprechende Vorerfahrungen zu ermöglichen, da im Unterrichtsgeschehen wenig Zeit für Dinge ist, die außerhalb der Vorbereitung für die Matura durchgeführt werden müssten. In der Unterstufe ist diese Schwierigkeit noch weniger dringlich, doch auch hier zeigt sich, dass der Unterrichtsstoff gekürzt werden muss, wenn mehr Zeit für „andere“ Dinge aufgewendet wird. Der Lehrplan und die damit vorgegebenen Unterrichtsinhalte stellen eine äußere Rahmenbedingung dar, die weder von den SchülerInnen noch von den Lehrkräften maßgeblich beeinflusst werden kann, es obliegt hier jedoch der jeweiligen Lehrkraft, inwieweit sie bereit dazu ist, stoffliche Inhalte entsprechend abzuändern oder zu kürzen, um solche Projekte durchführen zu können. Dennoch lässt sich insgesamt leider nichts anderes feststellen, als dass es sich hier um eine Einschränkung handelt, der eine jede Lehrkraft unterliegt, die ein Projekt im Rahmen des Unterrichts durchführen möchte. Die sich dadurch ergebende Konsequenz der mangelnden Vorerfahrung stellt vor allem für die Kinder ein Problem dar, die sich nicht so leicht für szenische Arbeit

begeistern lassen. Dies gelang mir letztendlich vor allem in der Unterstufe dennoch durch die prozessorientierte Arbeit, bei der das Produkt zu keinem Zeitpunkt im Mittelpunkt stand. So hatten die Kinder, die nicht gerne „auf der Bühne“ stehen wollten, auch keinerlei Druck, ihre Szenen einem großen Publikum präsentieren zu müssen – die schließlich dennoch gezeigten Ergebnisse stellten bis zuletzt lediglich einen Einblick in den aktuellen Erarbeitungsstand dar. Auch die immer wieder durchgeführten theatralen Übungen und Spiele zu Beginn der Unterrichtsstunden halfen dabei, die Kinder in diesen Bereich einzuführen und verschiedene Sinne für die Arbeit an den Szenen zu schärfen, da es mir für die Durchführung des Projekts wichtig erschien, hier gerade in der Unterstufe dennoch, wenn auch nur geringe, „Vorerfahrungen“ zu schaffen. In der Oberstufe erwies sich das zusätzlich als schwierig, da die Komponente „Zeit“ stets ein wichtiges Element geblieben ist. [\(Wichtige Argumente für die Einführung von Theater als eigenständigem Fach\)](#)

Komponente „Zeit“

Um Wiederholungen auszuschließen, sei hier nur auf das verwiesen, was bereits in den vorhergehenden Kapiteln mehrmals diskutiert worden ist: Wie bereits erwähnt, spielt der Zeitfaktor vor allem in der Oberstufe aufgrund der mündlichen Matura eine wesentliche Rolle, es zeigt sich jedoch selbst in der Unterstufe, dass ein Projekt im Rahmen des regulären Unterrichts zeitlich herausfordernd ist.

Äußere räumliche Umstände

Während der Erarbeitung hat sich gezeigt, dass auch der Faktor „Raum“ bzw. die Wahl des Ortes eine Komponente ist, die äußeren Einflussfaktoren unterliegt und nur bedingt beeinflusst werden kann. Für die Oberstufen-SchülerInnen stellte diese Rahmenbedingung weniger Schwierigkeit dar, da wie oben beschrieben die meisten Gruppen ohnehin einen ihnen bekannten und gewohnten Raum gewählt haben. In der Unterstufe jedoch gab es verschiedene kreative Zugangsweisen zur Wahl des Ortes, sodass hier beispielsweise der Schulkeller oder der Garten Orte waren, an denen Szenen gezeigt wurden. Die Gruppe, die ihre Präsentation im Schulkeller zeigen wollte, traf unerwartet Bauarbeiter an, die dort Bohrungen während der Probenzeit durchführten, da zu dieser Zeit gerade massive Umbau- und Renovierungsarbeiten am Schulgebäude im Gang waren. Zwar hatte sich die Gruppe im Keller einen Raum ausgesucht, in welchem sie durch die Bauarbeiten nicht direkt gestört

wurde oder selbst störend für die Bauarbeiten wirkte, allerdings gab es mitunter eine enorme Lärmbelastung aufgrund der stattfindenden Arbeiten. Tatsächlich ergab es sich glücklicherweise bei den Präsentationen beide Male so, dass gerade keine Bauarbeiter anwesend waren. Zwischendurch nutzte die Gruppe den vorhandenen Lautstärkepegel, um das laute Sprechen zu trainieren. Auch die Präsentationen im Schulgarten mussten Rücksicht auf den Umgebungslärm wie Fahrzeuge oder spielende Kinder anderer Klassen nehmen. Diese Schwierigkeit ergibt sich zum großen Teil daraus, dass die von mir durchgeführten Projekte im Rahmen der Unterrichtszeit während der Deutschstunden stattfanden, was größtenteils Stunden am Vormittag betraf. Zu dieser Zeit ist im Schulgebäude und im Schulgarten mehr los als am Nachmittag oder Abend, was jedoch im Zuge dieses Projekts nicht anders möglich gewesen ist.

Abwesenheiten

Ebenfalls oben bereits beschrieben wurde die Schwierigkeit im Umgang mit fehlenden SchülerInnen, die krankheitsbedingt nicht am Unterricht teilnehmen konnten. Hier stellten sich für die probenden SchülerInnen zahlreiche Schwierigkeiten heraus, die bis dahin führten, dass eine Weiterarbeit an den Szenen aufgrund der Abwesenheit eines oder mehrerer Gruppenmitglieder nicht möglich war. Einige Gruppen, vor allem jene aus der Unterstufe, konnten ihre Szenen dennoch weiter bearbeiten – tatsächlich fanden manche Gruppen kreative Möglichkeiten, ihre Szenen mit weniger Personen zu spielen, als sie ursprünglich vorgesehen gehabt hatten. In der Oberstufe stellte dieses Problem tatsächlich eine größere Schwierigkeit dar, da die Zeit, die für die Erarbeitungsphase vorgesehen war, weit weniger umfangreich als in der Unterstufe war. Aus diesem Grund konnten Gruppen, denen Gruppenmitglieder fehlten, nicht so effektiv darüber hinweggehen wie die Gruppen der Unterstufe.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass auch die äußeren Rahmenbedingungen vorab bedacht werden müssen, wenn ein Projekt im Zuge des regulären Unterrichts zur regulären Unterrichtszeit durchgeführt werden soll. Insgesamt ist es sicherlich ratsamer, die Probenzeit auf weniger frequentierte Bereiche und Uhrzeiten zu verlegen, wenn das möglich sein sollte – andernfalls muss man sich mit den Gegebenheiten

so arrangieren, dass ein sinnvolles Arbeiten dennoch durchgeführt werden kann und zielführend ist.

Unterschiede zwischen Unterstufe und Oberstufe

Auf den folgenden Seiten werden die Ergebnisse der beiden bisherigen Unterkapitel dieses 5. Kapitels der vorliegenden Arbeit noch einmal aufgenommen und zusammenfassend auf relevante Unterschiede zwischen Unterstufe und Oberstufe analysiert. Hier lässt sich eine Reihe von Divergenzen feststellen, allerdings ist bereits vorab zu erwähnen, dass diese in den meisten Bereichen nicht besonders maßgeblich sind.

In der Auswertung der Ergebnisse meiner beiden Projektarbeiten konnte ich vier wesentliche Unterschiede zwischen Unterstufe und Oberstufe feststellen, die sich in weiten Teilen gegenseitig bedingen und beeinflussen. Im Folgenden werden sie in Bezug auf ihre Relevanz beschrieben.

Unterschied 1: Der Zeitfaktor

Wenig erstaunlich ist die Tatsache, dass die oben bereits mehrmals beschriebene Problematik in Bezug auf den zeitlichen Rahmen der Projektarbeit das wichtigste Unterschiedsmerkmal zwischen dem Unterstufen- und dem Oberstufenprojekt darstellt. In der Unterstufe war es mir als durchführende Lehrkraft möglich, den SchülerInnen nahezu unbegrenzt Zeit für die Erarbeitungsphase zur Verfügung zu stellen. In der Oberstufe ist eine solche Vorgehensweise eindeutig nicht möglich, da dieses Projekt im Rahmen des regulären Unterrichts stattgefunden hat und hier durch die mündliche Matura Einschränkungen vorliegen. Das Werk „Woyzeck“ gehört im Deutschunterricht der 6. Klasse zu zwei unterschiedlichen Themenbereichen (mündlich 7: „kanonische Texte kennen und ihre Bedeutung analysieren“ sowie mündlich 18: „moderne Dramenformen“, wobei die Bedeutung des Dramentextes „Woyzeck“ für die Entwicklung des modernen Theaters untersucht werden soll). Aus diesem Grund ist es notwendig, das Werk kennenzulernen und zusätzlich dazu noch weiteres Wissen zu erwerben. Wenn nun zu viel Zeit auf die Erarbeitung des Inhalts des Werks verwendet wird, bleiben zwangsweise andere Aspekte der genannten Themenbereiche auf der Strecke. Im Unterschied hierzu ist das Werk „Rico, Oskar und die

Tieferschatten“ zwar Klassenlektüre der 2. Klasse, allerdings ist es in der Unterstufe nicht notwendig, sich maßgeblich über den Inhalt hinaus mit dem Werk zu beschäftigen (es wäre zwar wünschenswert, allerdings ist es für die SchülerInnen auch kein schulischer Nachteil, wenn dies nicht geschieht, wodurch sich die Unterstufe hier deutlich von der Oberstufe unterscheidet). Die Oberstufe stellt daher ein konkretes Hinarbeiten auf ein konkretes Ziel, die mündliche Matura, dar. Zudem muss bedacht werden, dass ich die Klasse 2C in der Woche in insgesamt sechs Deutschstunden unterrichte, während ich die Klasse 6B nur halb so oft, nämlich drei Mal in der Woche, im Rahmen des Deutschunterrichts betreue. Allein hier ergibt sich bereits eine zeitliche Diskrepanz. Ein Projekt in der Oberstufe sinnvoll durchzuführen wäre möglicherweise nur im Rahmen eines außerhalb des regulären Unterrichts stattfindenden Projekts zielführend möglich.

Unterschied 2: Prozess – Produkt

Dieser Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe ist eine Folge des ersten Unterschieds, was die Oberstufe betrifft. Für mich persönlich als durchführende Lehrkraft der beiden Projekte stand von Anfang an der Prozess der Erarbeitung der Szenen im Mittelpunkt. Für mich als klares Ziel definiert war es, dass die SchülerInnen sich intensiv mit ihren Szenen beschäftigen und dadurch zu einem besseren Verständnis des Inhalts des Werks gelangen sollten. In der Unterstufe funktionierte das auch sehr gut, was bei den Kindern große Freude und Spaß an der Arbeit an den Szenen erzeugte. Vor allem gefiel ihnen dabei, dass sie kreativ sein konnten und eigene Ideen einbringen durften – schließlich war sozusagen „alles erlaubt“. Obwohl diese Grundlage in der Oberstufe dieselbe war, stellte ich schnell fest, dass die SchülerInnen selbst hier das größere Augenmerk auf das Endprodukt legten und den Prozess der Erarbeitung nur als nötigen Weg zum fertigen Produkt ansahen. Daraus resultierte auch der unterschiedliche Zugang zur Erarbeitung zwischen Unterstufe und Oberstufe – während sich die Lernenden der Unterstufe frei in die Erarbeitungsphase „gestürzt“ haben, stand für die SchülerInnen der Oberstufe dennoch die inhaltliche Absicherung des Lehrstoffs im Vordergrund, sodass die oben beschriebene Frage, ob die Szenen überhaupt von den anderen verstanden werden können, nachvollziehbar wird. Als durchführende Lehrkraft habe ich diese Tatsache allerdings vorab mitgeplant und mir überlegt, wie diese Absicherung erreicht werden kann – aus diesem Grund habe ich dem Projekt in der Oberstufe die inhaltliche Zusammenfassung, das Textverständnisblatt und das

Informationsmaterial zum modernen Drama hinzugefügt, während ich in der Unterstufe „nur“ die Videos der Szenen als Erinnerung für die SchülerInnen kopiert und an alle verteilt habe. Trotz dieser am Schluss stattfindenden Absicherungsphase war es den SchülerInnen der Oberstufe nicht so leicht wie in der Unterstufe möglich, sich auf den Prozess einzulassen, ohne das Produkt ständig im Hinterkopf zu haben.

Unterschied 3: Denkmuster

Der dritte relevante Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe wurde im Verlauf der vorliegenden Arbeit ebenfalls bereits mehrmals angesprochen. An dieser Stelle soll nur noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Unterstufenklasse deutlich offener und unbedarfter auf die Projektarbeit zugeht als die Oberstufe und neuen Ideen gegenüber weit aufgeschlossener gegenübersteht. Ich konnte nicht feststellen, dass sich SchülerInnen der Unterstufe Gedanken darüber gemacht hätten, wie die Szenen bei den anderen ankommen oder ob sie so verständlich sind, dass alle etwas daraus lernen. In der Oberstufe war das durchaus der Fall – hier steht selbst dann das Endprodukt im Vordergrund, wenn es ganz offensichtlich um den Prozess geht. Ich bin allerdings nach wie vor der Ansicht, dass hier die oben genannten Schwierigkeiten in Bezug auf die mündliche Matura und das Augenmerk auf das Produkt vor allem durch die Tatsache eine Rolle spielt, dass SchülerInnen höherer Klassen durch ihre Erfahrungen mit Theater, beispielsweise im Rahmen von Theaterbesuchen, Denkmuster aufweisen, die in konkrete Bahnen gelenkt worden sind, während dies in der Unterstufe noch nicht der Fall ist. Ob meine diesbezüglichen Theorien jedoch haltbar sind, müsste eine weitere Arbeit erst untersuchen und sprengt den Rahmen der vorliegenden.

Unterschied 4: räumliche Wahl

Der letzte Unterschied, den ich feststellen konnte, betrifft die Wahl des Ortes bzw. des Raumes. Wie oben beschrieben, hatten die Unterstufen-SchülerInnen große Freude daran, dass ihnen die Wahl des Ortes freigestellt war und sie sogar den Schulgarten für ihre Szenen verwenden durften. In der Oberstufe war diese Freude weniger deutlich zu spüren, vielmehr war es hier so, dass die SchülerInnen die zentralen Räumlichkeiten wählten und sich nicht weit von der eigentlichen Klasse entfernten. Ich vermute aufgrund der im entsprechenden Kapitel oben erwähnten Gründe, dass hier die Bequemlichkeit eine wesentliche Rolle spielte.

Für die Erarbeitung der Szenen selbst war die Ortswahl nur sekundär, weshalb dieser Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe auch nicht besonders relevant ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ich im Laufe der beiden Projekte durchaus mehrere Unterschiede zwischen Unterstufe und Oberstufe feststellen konnte. Für die szenische Erarbeitung literarischer Werke stellen diese Unterschiede relevante Hinweise für die Planung eines solchen Projekts dar, da man vor allem für die Oberstufe engere Rahmenbedingungen vorfindet, die man als durchführende Lehrkraft vorab bedenken sollte. Dennoch lässt sich insgesamt sagen, dass ein solches Projekt für Unter- und Oberstufe gleichermaßen geeignet ist.

Fazit und Schlussworte

*„Wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden.“
(Johann Wolfgang von Goethe)*

Zusammenfassung der Erkenntnisse der Praxisversuche

Insgesamt lässt sich festhalten, dass beide Praxisversuche bei den SchülerInnen der Unterstufe und der Oberstufe sehr positiv aufgenommen wurden. Durch die Beobachtung der Erarbeitungsphasen während der Projektarbeit und die Untersuchung der Rückmeldungen von den SchülerInnen können zahlreiche Vorzüge einer solchen szenischen Arbeit aufgewiesen werden:

- Eine solche Herangehensweise an literarische Texte bietet die Chance, nachhaltige Lerneffekte zu bieten, da die SchülerInnen durch diese andere Form der Unterrichtsmethode die Möglichkeit haben, unterschiedliche Lernpotenzen und damit unterschiedliche persönliche Fähigkeiten in die Arbeit einzubringen.
- Für die Durchführung eines solchen Projekts spricht die Tatsache, dass die intensive Beschäftigung mit dem Werk bei vielen SchülerInnen dazu führen wird, dass sie sich länger an das Werk, seinen Inhalt und die Erarbeitung desselben erinnern werden, was ebenfalls Nachhaltigkeit verspricht.
- Das kooperative Lernen, das für eine solche Projektarbeit nötig ist, fördert die Kommunikation und Interaktion zwischen SchülerInnen, die für gewöhnlich weniger miteinander zu tun haben, wenn die Gruppen durch das Zufallsprinzip gewählt werden.

Allerdings müssen auch mehrere Risiken bedacht werden, wenn man eine solche Projektarbeit plant. Diese sollten vorab abgeschätzt und analysiert werden, um ein optimales Ergebnis der szenischen Arbeit gewährleisten zu können:

- Der Faktor Zeit spielt vor allem in Oberstufenklassen eine wichtige Rolle und könnte die Nachhaltigkeit eines solchen Projekts negativ beeinflussen, wenn nicht ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden kann.

- Für die Planung eines solchen Projekts ist es in der Oberstufe notwendig, die Vereinbarkeit des Themas mit der mündlichen Matura abzuklären und das Projekt womöglich dahingehend abzuändern, dass ein relevanter Output gesichert werden kann.
- Nicht jeder und jede spielt gerne Theater! Vor der Durchführung eines szenischen Projekts sollte auch dieser Umstand bedacht und entsprechend mitgeplant werden.

Zu guter Letzt konnte ich des Weiteren noch Schwierigkeiten festmachen, die von außen bedingt sind und durch die Lehrkraft oder die SchülerInnen nur wenig beeinflusst werden können. Es handelt sich hierbei größtenteils um schulische Rahmenbedingungen:

- Die mangelnde Vorerfahrung der SchülerInnen mit szenischer Arbeit könnte zu Schwierigkeiten bei der Erarbeitung der Szenen führen, sodass das Endergebnis womöglich negativ beeinflusst wird. Wenn das Projekt jedoch im Rahmen des regulären Unterrichts durchgeführt wird, besteht wenig Möglichkeit, den SchülerInnen die entsprechende Vorerfahrung zu bieten.
- Der Faktor Zeit spielt auch hier eine wesentliche Rolle, überschneidet sich aber mit den bereits oben genannten Aspekten.
- Räumliche Gegebenheiten stellen eine Schwierigkeit dar, die ein Schulgebäude mit sich bringt, wenn das Projekt im Rahmen des Vormittagsunterrichts durchgeführt wird. Lärm und andere Hindernisse in diesem Bereich lassen sich nur schwer vorab einplanen und abändern.
- Die Abwesenheit von SchülerInnen während der Erarbeitungsphase durch Erkrankung oder aufgrund anderer Gründe stellt ein Hindernis für die restlichen SchülerInnen dar, wenn sie ohne das fehlende Gruppenmitglied nicht an der Szene weiterarbeiten können. Auch hier hat die durchführende Lehrkraft nur wenig Einfluss, kann jedoch schon zu Beginn des Projekts Denkanstöße dahingehend geben, wie die Szenen auch in Abwesenheit von Gruppenmitgliedern umgesetzt werden könnten. Sollte dies nicht möglich sein, sollten den Gruppenmitgliedern andere Aufgaben zugeteilt werden können, um die Zeit zu überbrücken.

Aus all diesen Erkenntnissen geht hervor, dass sich die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen wie Struktur, Organisation, Kontinuität, Zeit und Raum positiv auf

Lernprozesse auswirken und Erfolge sichtbar machen würde. Allerdings müssten solche Rahmenbedingungen vielerorts erst geschaffen werden.⁵⁰

Das Textverständnisblatt im Vergleich der 6. und der 7. Klasse der Oberstufe beweist, dass die szenische Erarbeitung des literarischen Werks deutlich effektiver ist als das Lesen ohne szenische Interpretation. SchülerInnen der 7. Klasse hatten hier deutlich mehr Schwierigkeiten, alle Fragen zu beantworten, während dies in der 6. Klasse zum Großteil nicht der Fall war. Allerdings konnte ich hier auch feststellen, dass SchülerInnen, die während der Präsentation der Szenen abwesend waren und sie so nicht sehen konnten, weitgehend nicht in der Lage waren, den gesamten Handlungsverlauf des Stückes und die einzelnen inhaltlichen Passagen zu verstehen.

Andererseits geht aus den Rückmeldungen beider Projektklassen eindeutig hervor, dass die SchülerInnen überwiegend der Meinung sind, sich durch ein solches Projekt besser und nachhaltiger an den Inhalt des Werks erinnern zu können und es insgesamt besser zu verstehen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die szenische Arbeit im Deutschunterricht sinnvoll und effektiv ist, wenn man als Lehrkraft die Risiken und äußeren Rahmenbedingungen entsprechend bedenkt.

Fazit

Am Ende stellt sich für mich als Lehrkraft vor allem eine grundlegende Frage: „Was hat’s gebracht?“ Die Antwort auf diese Frage fällt mir nicht sonderlich schwer: Die SchülerInnen beider Klassen hatten einige Unterrichtsstunden lang großen Spaß und konnten sich auf eine andere Art des Unterrichts freuen. Ein klareres Verständnis für den Aufbau und den Inhalt beider Werke wurde geschaffen, die Erarbeitung war abwechslungsreich und unterhaltsam. Wenn durch eine solche Projektarbeit bei den SchülerInnen sogar noch etwas in Erinnerung bleibt und sie gerne an das Werk und die szenische Erarbeitung zurückdenken, wurde alles erreicht, was man sich als Deutschlehrkraft wünschen kann.

Im Unterricht geht es schließlich nicht nur darum, fertiges, abgeschlossenes und wiederholbares Wissen zu repräsentieren oder zu rekonstruieren.⁵¹ Vielmehr ist es wichtig, den SchülerInnen Erfahrungen zu ermöglichen und ihre unterschiedlichen Fähigkeiten auf die beste Art und Weise in den Unterricht einzubauen. Für den Lernerfolg ist die aktuelle Lernmotivation ein Bedingungsfaktor⁵², und diese ist nur gegeben, wenn es den SchülerInnen ermöglicht wird, ihre praktischen Erfahrungen, ihre Fähigkeiten und kreative Ideen, ihre sozialen Kompetenzen und ihre Erkenntnisse einzusetzen. Der Projektunterricht bietet die geeignete Form für eine solche Herangehensweise an einen Unterrichtsstoff und sollte daher nicht nur ein theoretisches Konstrukt bleiben, sondern tatsächlich umgesetzt werden – schließlich stellt er in Österreich sogar ein besonderes Bildungsanliegen dar.⁵³

So erscheint es mir angebracht, diese theoretische Arbeit mit den treffenden Worten einer Schülerin der 6. Klasse abzuschließen: „Mehr Projekte bitte!“

51

Migutsch 2009, S. 198.

52

Corinna Weber: *Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in selbstregulierten Lernprozessen. Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lern-Prozesskonzeption*. Hamburg: Diplomica-Verlag 2012, S. 78.

53

Grundsatzertlass zum Projektunterricht. Hgg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html (Stand 05. Juli 2015)

Anhang

Im Folgenden finden sich nebst Literaturverzeichnis auch sämtliche Unterrichtsmaterialien, die im Zuge des Unterstufen- und des Oberstufen-Praxisversuchs an die SchülerInnen ausgegeben und erarbeitet wurden. Anhand dieser Materialien kann meine Vorgehensweise besser nachvollzogen und eingeschätzt werden. Für das Projekt der Unterstufe wurden außerdem Auszüge aus dem „aktuellen Arbeitsstand“ angehängt. Die SchülerInnen der Klasse 2C haben diese kurzen Texte während der Erarbeitungsphase verfasst und dabei meiner Meinung nach interessante Gedanken niedergeschrieben. Für das Oberstufen-Projekt wurden Auszüge aus den Rückmeldungsbögen angehängt, um ebenfalls einen tieferen Einblick in die Gedanken der SchülerInnen zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur (Primärliteratur **Definition:** Originalliteratur, Schriften eines Autors oder Quellenwerke (z. B. Gesetze, Urkunden), die zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung werden können. Dem wissenschaftlich üblichen Sprachgebrauch zufolge handelt es sich im Folgenden um Sekundärliteratur (**Definition:** Publikationen, die Originalliteratur bzw. Primärliteratur und andere Dokumente, z. B. Romane, Forschungsergebnisse, Gesetze, zum Gegenstand haben. !):

Bittner, Dagmar: *Szenisches Lernen. Eine schüleraktivierende Unterrichtsmethode*. Saarbrücken: VDM Verlag 2009.

Comsa, Sorina-Catalina: *Methode Szenisches Spiel. Lehrplan mit didaktischer Analyse*. Cluj-Napoca: Babes-Bolyai Universitätsverlag 2012.

EinFach Deutsch: *Szenisches Lernen. Texte und Theater im Deutschunterricht*. Hgg. v. Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh 2011.

Faulstich, Peter: *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag 2013.

Holzcamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag 1995.

Judt, Andrea: *Szenische Umsetzung des Märchens „Der gestiefelte Kater“*. Berlin: d. w. online 1998.

Krammer, Stefan und Tanzer, Ulrike: *Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts*. In: *ide 1*, 2009.

Kunz, Marcel: *Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. In: *Deutschdidaktik aktuell*, Band 24. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Migutsch, Konstantin: *Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze*. Wien: Braumüller Verlag 2009.

Neuhauser, Georg und Wittwer, Helga: *Evaluationsbericht zum Schulversuch „Differenziertes Lernen als Integrationsfaktor“ an der BHAS Steyr*. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie 1999.

Scheller, Ingo: *Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen*. In: *Deutschdidaktik aktuell*, Band 29. 2., unveränderte Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

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

Slavin, Robert E.: *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon 1995.

Strathmann, Alfons M.: *Lernverlaufsdiagnostik. Ein Ansatz zur längerfristigen Lernfortschrittsmessung*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Band 42. Göttingen: Hogrefe Verlag 2010.

Warwitz, Siegbert und Rudolf, Anita: *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Schorndorf: Verlag Hofmann 1977.

Weber, Corinna: *Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in selbstregulierten Lernprozessen. Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lern-Prozesskonzeption*. Hamburg: Diplomica-Verlag 2012.

| PrimärSekundärliteratur:

Steinhöfel, Andreas: *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Hamburg: Carlsen Verlag 2011.

Büchner, Georg: *Woyzeck*. Stuttgart: Reclam 2001.

Internetquellen:

Lehrpläne für den Pflichtgegenstand Deutsch. Lehrplannovelle 2004.

Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (Stand 05. Juli 2015)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html

Lehrplan Deutsch Oberstufe, Lehrplannovelle 2004 (Stand 05. Juli 2015)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html

Lehrplan Deutsch Unterstufe, Lehrplannovelle 2004 (Stand 05. Juli 2015)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html

Grundsatzterlass zum Projektunterricht.

Hgg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (Stand 05. Juli 2015)

https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html

Inhalt des Jugendbuchs „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ (Stand 05. Juli 2015)

http://www.djlp.jugendliteratur.org/2009/kinderbuch-2/artikel-rico_oskar_und_die_tiefe-55.html

Inhalt des Dramenfragments „Woyzeck“ (Stand 05. Juli 2015)

<http://www.inhaltsangabe.de/buechner/woyzeck/>

Arbeitsaufträge zu „Rico, Oskar und die Tieferschatten“

1) Titelbild

Auf dem Elternbrief siehst du eine Abbildung vom Titelbild des Buches „Rico, Oskar und die Tieferschatten“. Betrachte dieses Titelbild ganz genau und beantworte folgende Fragen in ganzen Sätzen!

1. Wer könnten die Figuren auf dem Bild sein?
2. Um welche Art von Geschichte könnte es sich handeln?
3. Wo könnte die Geschichte spielen?
4. Worum könnte es dabei gehen?
5. Schau dir den Titel des Romans an. Was, denkst du, könnten die „Tieferschatten“ sein?

2) hochbegabt – tiefbegabt

Die beiden Wörter „hochbegabt“ und „tiefbegabt“ spielen in „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ eine wichtige Rolle.

1. Ordne die folgenden Merkmale richtig der „Hochbegabung“ und der „Tiefbegabung“ zu, indem du ein H oder ein T in das Kästchen einträgst!
2. Gibt es das Wort „hochbegabt“ überhaupt? Finde es heraus (zum Beispiel mit dem Wörterbuch) und schreibe deine Überlegungen dazu nieder! Erkläre dabei auch, wie du zu diesen Überlegungen gekommen bist!

MERKMALE DER „HOCHBEGABUNG“ UND DER „TIEFBEGABUNG“	H oder T?
Sie haben in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen.	
Sie haben keinen guten Orientierungssinn.	
Sie akzeptieren keine Meinung von Autoritäten, ohne sie kritisch zu prüfen.	
Sie sind in der Organisation von Dingen oft engagiert, aber nicht geübt.	
Sie können gut Verantwortung übernehmen und sind zuverlässig.	
Sie können außergewöhnlich gut beobachten.	
Das Arbeitstempo steht für sie im Hintergrund.	
Sie interessieren sich für viele „Erwachsenenthemen“.	
Sie sind mit schweren Aufgaben und dazugehörigen Prinzipien nicht vertraut.	
Sie können sich Fakten schnell merken.	
Sie sind nicht besonders selbstkritisch, Perfektion ist ihnen nicht wichtig.	
Wenn sie Aufgaben nicht gleich lösen können, verlieren sie das Interesse daran.	

3) Comic

Zeichne einen kurzen Comic in Farbe (3 Bilder) von einer Szene, die du dir gemerkt hast!
Baue mindestens 2 Sprechblasen pro Bild ein (also mindestens 6 Sprechblasen insgesamt)!

Personen

Rico

Rico ist ein tiefbegabtes Kind. Tiefbegabt bedeutet, dass er zwar sehr viel denken kann, aber das dauert meist etwas länger als bei anderen Menschen. Dass er sich nicht gut konzentrieren kann, weil er immer den Faden verliert, gehört auch dazu. Außerdem verwechselt Rico immer rechts und links und die Himmelsrichtungen. Wenn Rico ein Wort nicht kennt, dann schaut er es im Lexikon nach. Wenn er dann rausgefunden hat, was es heißt, schreibt er es auf. Rico spielt gerne Detektiv, denn er ist sehr neugierig. Wenn etwas ungerecht oder gemein ist, dann fängt Rico an zu weinen. Sein italienischer Vater ist tot.

Oskar

Oskar hat sehr kleine Füße und Hände. Er trägt helle Strümpfe in offenen Sandalen. Auf seinem Kopf hat er einen dunkelblauen Sturzhelm, wie ihn Motorradfahrer tragen. Das „Durchguckding“ (Visier) vom Helm ist hochgeklappt und immer, wenn er spricht, kommen seine Monsterzähne zum Vorschein. An seinem kurzärmeligen Hemd ist ein winziges rotes Flugzeug befestigt, wie eine Brosche. Eine Flügelspitze ist abgebrochen. Außerdem ist Oskar hochbegabt und sehr klein.

Ricos Mama

Frau Doretti ist Ricos Mutter. Sie arbeitet in einem Nachtclub und deswegen achtet sie sehr auf ihr Aussehen. Sie trägt meistens T-Shirts mit tiefem Ausschnitt und superkurze Röcke. Außerdem trägt sie hochhackige Sandalen mit Riemchen. Sie hat auch jede Menge Armbänder, Halsketten und Ohrringe. Fr. Doretti hat glatte, lange und blonde Haare und Fingernägel mit verschiedenen Mustern. Sie spielt sehr gerne Bingo, wobei sie immer Plastikhandtaschen gewinnt und diese dann bei eBay verkauft. Sie stopft sich alles in die Hosentaschen, obwohl sie so enge Hosen trägt. Außerdem brät sie auch sehr gerne Fischstäbchen.

Frau Dahling

Sie trägt jeden Samstag bunte Lockenwickler im Haar. Unter der Woche arbeitet sie bei Karstadt an der Fleischtheke. Weil es dort sehr kalt ist, sind ihre Hände oft rot. Sie schaut gerne gemeinsam mit Rico Liebesfilme oder Krimis an. Dabei essen sie dann Müffeln mit Wurst, Ei oder Lachs. Wenn es ihr nicht gut geht, dann nennt sie es „das graue Gefühl“. Die Kessler-Zwillinge hasst sie wie die Pest und nennt sie Brüllwürfel. Immer bevor Rico und Frau Dahling einen Film anschauen, sehen sie die Abendschau. Frau Dahling ist in einen von den Sprechern verliebt. Er heißt Ulf Brauscher und hat braune Augen wie ein Teddybär. Außerdem nennt Frau Dahling Rico immer „Schätzchen“ und wohnt neben dem Kiesling.

Herr Westbühl

Im vierten Stock wohnt Simon Westbühl. Rico nennt ihn Ostbühl, weil er die Himmelsrichtungen verwechselt. Da Herr Westbühl gut aussieht, möchte Rico ihn mit seiner Mama zusammenbringen. Später hört er ein Telefongespräch mit, das Herr Westbühl führt, und hält ihn daraufhin für Mister 2000. Dann stellt sich jedoch heraus, dass Herr Westbühl eigentlich Kriminalkommissar bei der Polizei ist und die Entführungen durch Mister 2000 untersucht.

Marrak

Marrak wohnt im fünften Stock. Er übernachtet häufig bei seiner Freundin, die ihm auch die Wäsche macht. Rico sieht ihn alle paar Wochen mit einem großen Wäschesack. Es stellt sich heraus, dass sich darin gar nicht die Wäsche befindet, sondern entführte Kinder, denn Marrak ist Mister 2000. Er mag Kinder eigentlich gerne, hält es aber nicht aus, wenn er das Gefühl hat, dass ihre Eltern zu wenig auf sie achten. Daher entführt er sie, um den Eltern bewusst zu machen, dass sie besser für ihr Kind sorgen und auf es aufpassen müssen. Das Geld ist ihm dabei nicht so wichtig.

Gruppe 1: Rico und seine Mutter sprechen über Mister 2000 (3 Personen)

„Ich muss dich mal was fragen, Rico.“, sagte Mama, während sie Butter in der Pfanne zerließ. Mein Kopf rutschte automatisch zwischen die Schultern. Wenn Mama mich was fragt und dabei meinen Namen benutzt, bedeutet das, dass sie sich vorher Gedanken gemacht hat, und wenn sie sich Gedanken macht, hat das meistens einen ernsten Hintergrund. Mit ernst meine ich schwierig. Mit schwierig meine ich die Bingokugeln.

„Was denn?“, fragte ich vorsichtig.

„Es geht um Mister 2000.“

Ich wünschte mir, die Fischstäbchen wären schon fertig. Selbst ein Dummkopf konnte ahnen, worauf dieses Gespräch hinauslief. Mama öffnete den Kühlschrank und kratzte und hebelte mit einem Messer im Tiefkühlfach rum, wo unter einem Mantel aus blauem Eis die Packung mit den Fischstäbchen festgefroren war. „Er hat wieder ein Kind freigelassen.“, fuhr sie fort. „Diesmal eins aus Lichtenberg. Schon das fünfte. Das davor war aus ...“

„Wedding, ich weiß.“

Und die drei davor aus Kreuzberg, Tempelhof, Charlottenburg. Mister 2000 hält seit drei Monaten ganz Berlin in Atem. Im Fernsehen haben sie gesagt, er sei vermutlich der schlaueste Kindesentführer aller Zeiten. Manche nennen ihn auch den ALDI-Kidnapper, weil seine Entführungen so preisgünstig sind. Er lockt kleine Jungen und Mädchen in sein Auto und fährt mit ihnen davon, und danach schreibt er den Eltern einen Brief: *Liebe Eltern, wenn Sie Ihre kleine Lucille-Marie wiederhaben wollen, kostet Sie das nur 2000 Euro. Überlegen Sie sich genau, ob Sie für einen so lächerlichen Betrag die Polizei verständigen wollen. Dann erhalten Sie Ihr Kind nämlich nur nach und nach zurück.*

Bis jetzt haben alle Eltern die Polizei erst verständigt, nachdem sie bezahlt haben und ihr Kind am Stück wieder bei ihnen eingetrudelt ist.

„Hast du 2000 Euro?“, fragte ich Mama. Man konnte ja nie wissen.

„2000 Euro?“, sagte sie. „Seh ich so aus?“

„Würdest du sie zusammenkriegen?“

„Für dich? Und wenn ich dafür töten müsste Schatz.“

Andreas Steinhöfel: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, S. 19 – 22.

Gruppe 2: Rico und Oskar lernen sich kennen (3 Personen)

Ich ging langsam über den Gehsteig, den Blick auf die grauen Pflastersteine am Boden gerichtet. Ich sah ein zerknülltes Duplo-Papierchen. Ich sah ein paar Scherben, die vor den großen Altglascontainern verstreut lagen, und eine ausgetretene alte Zigarettenkippe. Dann sah ich zwei kleine Füße mit hellen Strümpfen in offenen Sandalen. Ich hob den Kopf. Der Junge, der da vor mir stand, reichte mir gerade so bis an die Brust. Das heißt, sein dunkelblauer Sturzhelm reichte mir bis an die Brust. Es war ein Sturzhelm, wie ihn Motorradfahrer tragen. Ich hatte gar nicht gewusst, dass es die auch für Kinder gibt. Er sah völlig beknackt aus. Das Visier vom Helm war hochgeklappt. An seinem kurzärmeligen Hemd, bemerkte ich, war ein winziges knallrotes Flugzeug befestigt.

„Was machst du da?“, sagte der Junge.

„Ich suche was.“

„Wenn du mir sagst, was, kann ich dir helfen.“

„Eine Nudel.“

„Hm ...“ Er legte den Kopf leicht schräg. „Kann es sein, dass du ein bisschen doof bist?“

Also echt! „Ich bin ein tiefbegabtes Kind.“

„Tatsache?“ Jetzt sah er wirklich interessiert aus. „Ich bin hochbegabt.“

Später kam Oskar mich besuchen. Er klappte das Visier seines Helms herunter und sagte: „Jedes Jahr verunglücken fast vierzigtausend Kinder. Beinahe jedes dritte als Beifahrer in Autos. Fast vierzig Prozent mit dem Fahrrad. Und fünfundzwanzig Prozent als Fußgänger. Die meisten erwischt es auf dem Schulweg und nachmittags beim Spielen.“

Mir fiel ein Unterschied zwischen uns auf: Ich habe fast dauernd gute Laune, weiß aber nicht so viel. Oskar wusste jede Menge merkwürdiger Dinge, aber seine Laune war dafür im Keller. Ich sprang auf. Mir war eine Idee gekommen. „Ich zeig dir was.“, sagte ich. „Es ist völlig ungefährlich und ganz toll!“ Ich lief los und Oskar folgte mir. Ich verließ die Wohnung und nahm rasch die ersten Treppenstufen nach oben.

Er stolperte auf seinen kurzen Beinen hastig neben mir her. „Nun renn doch nicht so!“, keuchte Oskar. Er hatte Mühe, mir zu folgen. Widerwillig ging ich langsamer. „Was wollen wir da?“, fragte er.

Ich grinste. „Wirst schon sehen. Ich hoffe, du bist schwindelfrei.“

„Schwindelfrei?“, kreischte Oskar wieder los. Es klang wie eine durchgedrehte Alarmsirene.

„Du willst doch nicht etwa aufs Dach?“

Andreas Steinhöfel: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, S. 31 – 33, S. 67 – 68, S. 73 – 75.

Gruppe 3: Oskar ist verschwunden (3 Personen)

Manchmal wacht man morgens auf, öffnet die Augen und es fällt einem sofort etwas Schönes ein. Oskar und ich waren für zehn Uhr heute Vormittag verabredet. Ich lag zusammengekuschelt im Bett und stellte mir vor, wie wir nachher zusammen am Landwehrkanal spazieren gingen. Allein gehe ich immer nur geradeaus über die Admiralsbrücke zum Förderzentrum. Um dort abzubiegen, fehlt mir einfach der Mut. Sobald ich einen Anhaltspunkt aus den Augen verloren habe, ist bei mir nämlich Feierabend plus Wochenende. Ich würde mich sogar in einem Supermarkt mit einem einzigen Gang verlaufen. Absolut keine Chance.

Aber heute würde ich Oskar bei mir haben. Wir konnten abbiegen, wo wir wollten. Wir würden sehr, sehr weit den Kanal entlanggehen, irgendwohin, wo ich noch nie zuvor gewesen war.

Stunden später saß ich noch immer vor dem Fenster. Inzwischen war ich schon hundert Mal aufgesprungen, ans Fenster gelaufen und hatte runter auf die Straße geschaut. Kein Sturzhelm weit und breit. Kein kleines Blau. Kein Oskar. Ich ging zu Mama in die Küche, setzte mich an den Tisch und beschwerte mich über mein Unglück. Mama goss sich einen Kaffee ein und setzte sich mir gegenüber.

„Er hat dich versetzt, hm?“

Mir fiel ein, dass Oskar gesagt hatte, er habe heute eigentlich was Wichtiges vor. Vielleicht war das Wichtige doch wichtiger als ein Spaziergang am Landwehrkanal und er schneite später herein. Ich setzte mich wieder in den Nachdenksessel. Ich wusste nicht, was ich bis zum Abend machen sollte. Ich konnte Blumen gießen bei den Nachbarn, aber falls Oskar doch noch kam, klingelte er womöglich ausgerechnet, wenn ich gerade nicht da war.

Aber Oskar würde nicht mehr kommen.

Andreas Steinhöfel: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, S. 95 – 98, S. 103 – 104.

Gruppe 4: Rico ermittelt (4 – 5 Personen)

Mürrisch ging ich ins Wohnzimmer. Ich ließ mich aufs Sofa plumpsen, schnappte mir die Fernbedienung und schaltete die Riesenglotze ein. Noch bevor das Bild da war, hörte man schon die Stimme einer Frau.

„... der seit drei Monaten ganz Berlin in Atem hält, hat, wie soeben bekannt wurde, ein sechstes Opfer entführt. Zum ersten Mal in der Geschichte der Entführungen hat der Vater eines Opfers sich an die Polizei gewandt, ohne zuvor das geforderte Lösegeld zu bezahlen.“ Man sah einen ziemlich jungen Mann, der wirklich nicht den gepflegtesten Eindruck machte. Ihm wurden so viele Mikrofone vor die Nase gehalten, dass man sein Gesicht in dem Gedränge kaum sah. Immer wieder kniff er die Augen zusammen, weil Blitzlichter ihn blendeten. Von allen Seiten riefen Reporter ihm Fragen zu.

„Warum haben Sie die Polizei entführt? Der Kidnapper droht regelmäßig damit, die entführten Kinder ...“

„Ich habe das Geld nicht.“, sagte der junge Mann. „So einfach ist das.“

Genau in diesem Moment blendeten sie im Fernsehen ein Foto des neuesten Opfers ein. Mir blieb das Herz stehen. Das Kind war ein Junge. Der Junge war Oskar.

Ich wurde einen Verdacht nicht los: Oskar hatte auf eigene Faust versucht, Mister 2000 aufzuspüren. Er musste einem Hinweis nachgegangen sein, den er von Sophia, dem Entführungsoffer Nr. 5, erhalten hatte. Einem entscheidenden Hinweis, den Sophia der Polizei entweder nicht gegeben oder den keiner ernst genommen hatte. Ich stand in Sophias Zimmer und sagte: „Du hast Oskar etwas erzählt, oder? Etwas, das du der Polizei verschwiegen hast, weil der Entführer gedroht hat, dass dann was Schlimmes passiert. Hab ich Recht? Mir kannst du es ruhig sagen. Ich verrate es keinem.“

„Das hat Oskar auch gesagt!“, stieß sie unerwartet laut aus. „Und jetzt ist es in dem grünen Zimmer des Klimpermanns eingesperrt!“

„Was für ein grünes Zimmer? Und wieso nennst du den Entführer Klimpermann?“

Keine Antwort. Da war nichts zu machen.

Andreas Steinhöfel: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, S. 128, S. 130 – 131, S. 138, S. 155 – 156.

Gruppe 5: Rico findet Oskar (3 Personen)

Im dritten Stock vom Hinterhaus marschierte ein Tieferschatten an einem der Fenster vorbei. So deutlich, mit so klaren Umrissen, hatte ich einen Tieferschatten noch nie gesehen. Plötzlich wusste ich alles. Also gut, fast alles. Auf jeden Fall wusste ich, was ich nun tun musste. Der Keller ... Auf diesem Weg, davon war ich inzwischen überzeugt, schaffte der Bühl seine Opfer unauffällig ins verschlossene Hinterhaus. Dessen Kellerräume stehen mit denen vom Vorderhaus in Verbindung. Der Zugang ist eigentlich für alle Hausbewohner verboten – da steht überall Wasser drin. Funzeliges Licht von einer einsamen nackten Glühbirne. Klamme Luft. Ein fieser Geruch und noch dazu tropfende Geräusche, die klangen, als kämen sie aus unergründlichen Weiten und Tiefen. Der Bühl lud die Kinder wahrscheinlich aus dem Kofferraum seines Autos und schleppte sie ins Haus, alle vorher bewusstlos gemacht und hübsch verpackt, damit keiner was merkte. Und schließlich ab ins Hinterhaus, wo er die Kinder im dritten Stock gefangen hielt, bis das Lösegeld für die bezahlt war.

Im Treppenhaus herrschte lausige Kälte. Mir zog sich alles zusammen. Es war, als hätte jemand eine Gruft geöffnet. Je tiefer ich die ausgetretenen Stufen hinunterstieg, umso unheimlicher wurde mir zu Mute. Es war stockdunkel. Ich drückte die Tür hinter mir zu und rief leise und nervös Oskars Namen. Keine Antwort. Er musste in einem der hintersten Zimmer versteckt sein. „Oskar?“ Ich stapfte blindlings drauflos. Und ich knallte mit einem Knie und der Stirn dermaßen heftig gegen eine Wand, dass ich aufschrie und fluchte.

„Du hast meinen Flieger gefunden, stimmt’s?“, sagte eine Stimme. Knie und Stirn waren sofort vergessen. Vor Erleichterung musste ich breit grinsen. Ich hatte ihn gefunden. „Woher hast du die Schlüssel?“

„Dem Marrak geklaut.“

„Ganz schön clever. Okay, schließ jetzt erst mal die Tür wedder ab. Das Licht geht nur dann an, wenn die Tür geschlossen ist.“ Als es hell wurde, sah ich die hellgrüne Polsterung. *Das grüne Zimmer*, dachte ich. Die Schlüssel in meiner Hand klimperten. „Es ist der Marrak.“, flüsterte ich erschüttert. „Sophia konnte sich an seinen klimpernden Schlüsselbund erinnern!“

Andreas Steinhöfel: „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, S. 179 – 180, S. 184 – 186, S. 188 – 192, S. 199.

Gruppe 6: Mister 2000 wird verhaftet (4 Personen)

Eine Taschenlampe leuchtete blendend auf. Oskar und ich kreischten gleichzeitig los. Wir rannten auch gleichzeitig los – über die Treppe nach unten. Der Marrak, der uns von ein paar Stufen weiter oben die ganze Zeit belauscht hatte, polterte sofort hinter uns her was eine komische Art von Glück war, denn seine Taschenlampe erhellte nicht nur ihm, sondern auch uns den Weg. Unten angekommen, standen wir vor der verschlossenen Tür zum Hinterhof.

„Endstation.“, stellte der Marrak fest. „Eigentlich mag ich Kinder.“, sagte er mit zuckersüßer Stimme. „Ich mag sie sogar sehr. Ihre Eltern sollten bloß ein bisschen besser auf sie aufpassen, mehr wollte ich gar nicht. Böse Welt da draußen. Das Geld war mir egal. Doch, doch, ist schon so, ich mag Kinder. Aber ich mag auch meine Freiheit!“ Sein Grinsen war so schief, als hätte man eine Clownsmaske in der Mitte durchgeschnitten. „Du hättest deine neugierige Nase nicht in meine Angelegenheiten stecken sollen, Rico Doretti!“ Er machte einen Schritt auf mich zu.

Hinter mir ertönte ein Klacken. Die Tür flog auf. Bleiches Mondlicht ergoss sich wie Milch ins Treppenhaus. Ich schoss am Marrak vorbei wie der Blitz. Wir jagten los, Oskar vor mir her, ich überholte ihn und kam als erster an der großen Tür zum Vorderhaus an. An der großen, klemmenden Tür.

Ich wirbelte herum, die harte Tür im Rücken. Neben mir presste Oskar sich an mich und umklammerte meine Hüften. Im Mondlicht sah ich, dass der Marrak wieder auf die Beine gekommen war. Er glotzte uns aus wilden Augen an und stürmte im nächsten Moment auf uns zu wie ein tobsüchtiger Stier.

„Polizei!“, schrie eine Stimme über uns. Mein Kopf schnellte hoch. Oben, im vierten Stock, stand der Bühl im Fenster, eine Pistole in der ausgestreckten rechten Hand. „Bleiben Sie stehen, oder ich muss von der Schusswaffe Gebrauch machen!“

Es war mir furchtbar peinlich, dass ich mich im Bühl so vertan hatte. Aber wie hätte ich auch wissen können, dass er nicht nur Kriminalkommissar war, sondern auch noch mit den Entführungsfällen betraut? Echt jetzt, da muss man doch selbst mit einem normal begabten Gehirn erst mal drauf kommen!

Andreas Steinhöfel: „Rico, Oskar und die Tiefschatten“, S. 205 – 210, S. 217

Eine Szene aus „Rico, Oskar und die Tieferschatten“

Namen der Gruppenmitglieder: _____

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene im Buch?
- Wo könnte man die Szene in der Schule spielen, weil sie dort gut hinpasst?
- Wann spielt die Szene im Buch?
- Welche Ideen habt ihr, um die Zeit auch in eurer Präsentation deutlich zu machen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Welche Requisiten könntet ihr wofür verwenden? (nur Dinge, die schon da sind!)
- Wie sollen die Figuren aussehen? (wie bewegen sie sich, wie sprechen sie, wie sind sie gekleidet, wie verhalten sie sich)

Probiert eure Szene gemeinsam aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

Rückmeldung

Für mich als deine Deutschlehrerin ist es wichtig zu wissen, was du über das Projekt zu „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ denkst. Bitte schreibe mir daher eine Rückmeldung auf dieses Blatt, indem du die folgenden Fragen beantwortest!

Wie hat dir das Projekt insgesamt gefallen? Male den für dich passenden Smiley an!



Was hat dir besonders gut gefallen?

Warum hat dir gerade das besonders gut gefallen?

Was hat dir überhaupt nicht gefallen?

Warum hat dir gerade das überhaupt nicht gefallen?

Woran wirst du dich noch sehr lange erinnern?

Was würdest du nie wieder machen?

Erinnere dich an das erste Semester, da hast du das Buch „Level 4 – Die Stadt der Kinder“ gelesen. Was glaubst du: Wirst du dich nächstes Jahr an „Level 4“ oder „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ besser erinnern können?

Was glaubst du: Was ist der Grund dafür?

Was findest du besser: ein Buch einfach zu lesen oder ein Projekt dazu zu machen?

Warum denkst du so?

Gruppe 1: Szene „Beim Doktor“ (S. 9 – 12)

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet zur Erarbeitung eurer Präsentation folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene in Büchners Text?
- Wo könnte man die Szene im Schulgebäude spielen?
- Wann spielt die Szene im Buch? [\(warum ist das wichtig?\)](#)
- Wie könnt ihr das in eurer Präsentation darstellen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Sind Requisiten nötig? Welche und wofür?
- Wie sollen die Figuren aussehen? Wie sind sie gekleidet? Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie? Wie verhalten sie sich?

Probiert eure Szene aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

- Ihr könnt natürlich eure Sprache verwenden oder den Text so umschreiben, dass er für euch spielbar wird!
- Der Inhalt darf nicht verändert werden!

Gruppe 2: Szene „Mariens Kammer“ (S. 14) und Szene „Mariens Kammer“ (S. 16 – 17)

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet zur Erarbeitung eurer Präsentation folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene in Büchners Text?
- Wo könnte man die Szene im Schulgebäude spielen?
- Wann spielt die Szene im Buch?
- Wie könnt ihr das in eurer Präsentation darstellen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Sind Requisiten nötig? Welche und wofür?
- Wie sollen die Figuren aussehen? Wie sind sie gekleidet? Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie? Wie verhalten sie sich?

Probiert eure Szene aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

- Ihr könnt natürlich eure Sprache verwenden oder den Text so umschreiben, dass er für euch spielbar wird!
- Der Inhalt darf nicht verändert werden!

Gruppe 3: Szene „Mariens Kammer“ (S. 20 – 22) + S. 23 ab „Woyzeck stellt sich ans Fenster.“

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet zur Erarbeitung eurer Präsentation folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene in Büchners Text?
- Wo könnte man die Szene im Schulgebäude spielen?
- Wann spielt die Szene im Buch?
- Wie könnt ihr das in eurer Präsentation darstellen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Sind Requisiten nötig? Welche und wofür?
- Wie sollen die Figuren aussehen? Wie sind sie gekleidet? Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie? Wie verhalten sie sich?

Probiert eure Szene aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

- Ihr könnt natürlich eure Sprache verwenden oder den Text so umschreiben, dass er für euch spielbar wird!
- Der Inhalt darf nicht verändert werden!

Gruppe 4: Szene „Waldsaum am Teich“ (S. 29 – 30)

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet zur Erarbeitung eurer Präsentation folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene in Büchners Text?
- Wo könnte man die Szene im Schulgebäude spielen?
- Wann spielt die Szene im Buch?
- Wie könnt ihr das in eurer Präsentation darstellen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Sind Requisiten nötig? Welche und wofür?
- Wie sollen die Figuren aussehen? Wie sind sie gekleidet? Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie? Wie verhalten sie sich?

Probiert eure Szene aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

- Ihr könnt natürlich eure Sprache verwenden oder den Text so umschreiben, dass er für euch spielbar wird!
- Der Inhalt darf nicht verändert werden!

Gruppe 5: Szene „Wirtshaus“ (S. 30 – 31)

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet zur Erarbeitung eurer Präsentation folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene in Büchners Text?
- Wo könnte man die Szene im Schulgebäude spielen?
- Wann spielt die Szene im Buch?
- Wie könnt ihr das in eurer Präsentation darstellen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Sind Requisiten nötig? Welche und wofür?
- Wie sollen die Figuren aussehen? Wie sind sie gekleidet? Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie? Wie verhalten sie sich?

Probiert eure Szene aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

- Ihr könnt natürlich eure Sprache verwenden oder den Text so umschreiben, dass er für euch spielbar wird!
- Der Inhalt darf nicht verändert werden!

Gruppe 6: Szene „Waldsweg am Teich“ (S. 32) + Szene „Straße“ (S. 33)

Lest euren Text gemeinsam mit verteilten Rollen!

Beantwortet zur Erarbeitung eurer Präsentation folgende Fragen:

- Wo spielt die Szene in Büchners Text?
- Wo könnte man die Szene im Schulgebäude spielen?
- Wann spielt die Szene im Buch?
- Wie könnt ihr das in eurer Präsentation darstellen?
- Was aus dem Text müsst ihr für eure Präsentation streichen?
- Was müsst ihr dem Text hinzufügen, um ihn spielen zu können?
- Was an dem Text muss man umformulieren?
- Sind Requisiten nötig? Welche und wofür?
- Wie sollen die Figuren aussehen? Wie sind sie gekleidet? Wie bewegen sie sich? Wie sprechen sie? Wie verhalten sie sich?

Probiert eure Szene aus, wenn ihr sie fertig erarbeitet habt!

- Sprecht anschließend darüber, was gut funktioniert hat und was nicht!
- Überarbeitet eure Szene noch einmal und probiert sie erneut aus!

Ihr müsst den Text nicht auswendig können!

- Ihr könnt natürlich eure Sprache verwenden oder den Text so umschreiben, dass er für euch spielbar wird!
- Der Inhalt darf nicht verändert werden!

Fragen zum Textverständnis

Wie lautet der Vorname von Woyzeck?

An welchem Experiment nimmt Woyzeck teil? Warum?

Woher hat Marie die Ohrringe? Wie reagiert Woyzeck darauf? Warum?

Wodurch ist sich Woyzeck schließlich sicher, dass Marie und der Tambourmajor liiert sind?

Woyzeck trifft daraufhin einen Beschluss. Welchen?

Was passiert zwischen Woyzeck und Marie am Teich?

Durch wen werden die Vorgänge am Teich aufgedeckt? Wie?

Wie reagiert Woyzeck darauf? Was macht er?

Reflexion

Für mich ist es wichtig zu wissen, was du über das Projekt zu „Woyzeck“ denkst. Bitte schreibe mir daher eine Rückmeldung auf dieses Blatt, indem du die folgenden Fragen beantwortest!

Wie hat dir das Projekt insgesamt gefallen? Warum?

Woran wirst du dich noch sehr lange erinnern?

Was würdest du nie wieder machen?

Du hast im Rahmen des Deutschunterrichts bereits zahlreiche Werke gelesen. Gibt es deiner Meinung nach einen Unterschied, ob man ein Werk liest oder ein Projekt dazu macht?

Wenn ja: Worin genau besteht dieser Unterschied?

Was findest du persönlich besser: ein Buch zu lesen oder ein Projekt dazu zu machen? Warum?

Was hat das Projekt zu „Woyzeck“ dir persönlich in Hinblick auf das Werk gebracht?

Was willst du mir sonst noch dazu sagen?

„Woyzeck“ – ein modernes Drama

Georg Büchner

Der 1813 im hessischen Godelau geborene Büchner gründete 1834 die „Gesellschaft für Menschenrechte“ und rief im selben Jahr mit der sozialistischen Kampfschrift „Der hessische Landbote“ zum politischen und gesellschaftlichen Umsturz auf. 1835 muss er deshalb nach Straßburg flüchten, wo er zwei Jahre später im Alter von erst 23 Jahren an Typhus stirbt. Sein Werk ist trotz geringen Umfangs nicht zu unterschätzen, erhalten blieben zwei abgeschlossene Theaterstücke (Leonce und Lena, Napoleon) und ein Fragment (Woyzeck), ein Novellenfragment (Lenz) und diverse Briefe. Er nimmt insbesondere im Woyzeck u. a. Entwicklungen der Psychologie des Realismus vorweg. Die Figuren selbst praktizieren dabei eine Minimalsprache. Büchner wird insbesondere durch „Woyzeck“ zum Klassiker des 19. Jahrhunderts. Mit 21 Jahren erfolgt der erste Druck des hessischen Landboten. Von den Vorläufern von Karl Marx lernt Büchner, dass die Wirtschaft auf Ausbeutung beruht und Veränderungen nur durch organisierte Aufstände realisierbar sind. Büchner schwankt dabei zwischen Pessimismus und Revolution, will aber gegen die Herrschaft zunächst mit Hilfe der Statistik (Elend der Massen) und der Religion (religiöser Fanatismus) vorgehen.

Informationen zur Werkentstehung

Georg Büchners Fragment „Woyzeck“, im Juni bis September 1836 in ungeordneten Skizzen entworfen und ein halbes Jahr später beim überraschenden Tod des erst 23jährigen Autors unvollendet zurückgelassen, ist kein Werk wie jedes andere. Dafür sprechen schon Überlieferung und Werkgeschichte. Über vierzig Jahre lang bleibt es – da unleserlich und allzu fragmentarisch – liegen, seine erste Veröffentlichung 1879 muss die Manuskripte nicht nur mit chemischen Mitteln lesbar machen, sondern auch in eine Form und Reihenfolge bringen, von der niemand sagen kann, ob sie der Intention des Autors entspricht – wenn eine solche sich überhaupt schon ausgebildet hatte. Bis heute liegen uns unterschiedliche Fassungen vor, die einmal mit der Szene „Freies Feld. Die Stadt in der Ferne“ beginnen (mit Andres und Woyzeck, der seine Visionen und Obsessionen schildert), zum anderen mit der Szene „Der Hauptmann. Woyzeck“ (in der Woyzecks soziale Diskriminierung offenbar wird).

Historische Vorbilder und Quellen

Historisches Vorbild für den „Woyzeck“ ist der am 3. Januar 1780 in Leipzig als Sohn eines Perückenmakers geborene Johann Christian Woyzeck. Aus Eifersucht erstach er am 21. Juni 1821 die 46-jährige Witwe Johanna Christiane Woost in einem Hausflur in der Leipziger Sandgasse. Im Prozess erstellte der Medizinprofessor Johann Christian August Clarus zwei Gutachten über die Zurechnungsfähigkeit des Angeklagten. Woyzeck wurde nach einem langen Verfahren, in dem sich sogar der sächsische Thronfolger mit einem Gutachten für ihn einsetzte, verurteilt und am 27. August 1824 auf dem Marktplatz in Leipzig öffentlich hingerichtet. Diese historische Vorlage ist in jüngerer Zeit editorisch umfangreich bearbeitet worden. So sind heute alle den historischen Woyzeck betreffenden Urteile und Gutachten im Volltext zugänglich und sowohl rechts- als auch psychiatriehistorisch ausgewertet.

Eine neuere Quelle weist auf eine weitere Vorlage hin: Am 15. April 1816 ermordete der Schustergeselle Johann Philipp Schneider, weil er seine Schulden nicht bezahlen konnte, den Druckereigesellen Bernhard Lebrecht vor dem Rheintor in Darmstadt. Anschließend reinigte er Hände und Gesicht am Bessunger Tor in Darmstadt und wusch seine Kleider im Großen Woog, einem am Rand der Innenstadt von Darmstadt gelegenen See. Nach der Tat erholte

sich Schneider in einem Wirtshaus. Ein Barbier fand Lebrechts Leiche und verständigte die Polizei. Schneider wurde anhand der Mordwaffe überführt, verurteilt und hingerichtet. Parallelen zu Büchners Drama sind offensichtlich. Als Separatdruck wurde dieser Fall 1816 vom Stabs-Auditeur Friedrich Schenk veröffentlicht und vom Darmstädter Hofgerichts-Advokat Philipp Bopp 1834 in einen Sammelband ausgewählter Fälle aufgenommen. Es lässt sich nicht nachweisen, dass Büchner die Veröffentlichung kannte, doch könnte er Bopp über gemeinsame Bekannte aus dem Kreis radikaler Demokraten in Darmstadt begegnet sein.

Eingearbeitet in das Drama wurde eine weitere historische Tatsache, nämlich die Erbsbrei-Experimente des Gießener Wissenschaftlers Justus von Liebig. Objekte dieser Menschenversuche waren Soldaten, die drei Monate lang Erbsbrei essen mussten und zwar nichts als Erbsbrei. Ziel dabei war herauszufinden, ob man das Militär und das Proletariat nicht viel billiger verköstigen könne, wenn man eiweißreiche Hülsenfrüchte verabreichte statt gelegentlichen Fleisches. Diese Ernährungsforschung ging gründlich schief: die Probanden litten bald unter Halluzinationen, verloren die Kontrolle über ihre Muskeln einschließlich des Schließmuskels und des Harndrangs. Die neurologischen Krankheitssymptome, die Woyzeck beim einseitigen Erbsenessen entwickelte, sind dabei tatsächlich die Folgen einer Vergiftung mit einem Übermaß an sogenannten „nicht proteinogenen Aminosäuren“. In Anbauländern wie Bangladesch oder Äthiopien kommt es noch heute manchmal zu solchen Vergiftungserscheinungen bei armen Leuten, die sich nur extrem einseitige Kost leisten können.

Motive für den Mord

Das Eifersuchtsmotiv

Das offensichtlichste Mordmotiv ist die Eifersucht auf den Tambourmajor, da Marie mit ihm ein Verhältnis eingeht, obwohl Woyzeck sich für sie und das gemeinsame Kind gleichsam opfert. Woyzeck ist dem Major in physischer, gesellschaftlicher und sexueller Hinsicht unterlegen (besonders deutlich in der Szene, in der die beiden kämpfen) und lenkt seine Aggression deswegen auf Marie.

Die psychische Störung

Woyzeck hört immer wieder Stimmen, ein Symptom für Schizophrenie. Hervorgerufen oder verschlimmert wird seine Krankheit durch den Vertrag mit dem Arzt. Anstatt Woyzeck zu heilen, benutzt er ihn als Versuchskaninchen und ermahnt ihn, eine extrem einseitige Ernährung (Erbsen-Diät) beizubehalten und verstärkt so Woyzecks Mangelerscheinungen noch. Seine Symptome weisen auf eine Vergiftung durch die einseitige Ernährung mit Erbsenbrei hin. Das egoistische Motiv des Doktors ist allein der Ehrgeiz, seine pseudo-wissenschaftlichen Experimente voranzubringen. Somit erscheint der Mord zum Teil auch als Folge der durch Fehlernährung begünstigten psychischen Instabilität Woyzecks, die sich schon zu Beginn des Dramas abzeichnet.

Die Befreiung von der Gesellschaft

Woyzeck wird von der Gesellschaft, repräsentiert von Hauptmann, Doktor und Tambourmajor, ausgenutzt und gedemütigt. Sein Mord an Marie ist somit auch eine Form des Protests gegen die bestehenden Verhältnisse, der Ausbruch seiner aufgestauten Aggression gegen die etablierte Klasse, der er ausgeliefert ist.

Woyzeck und das moderne Theater

Seinem Inhalt, aber auch seiner Sprache nach war Büchners Werk offenbar seiner Zeit um einiges voraus. In der Tat scheint es eher in den Kontext naturalistischer Dramen zu passen als in das frühe 19. Jahrhundert.

Im Vordergrund des Werks steht der Protagonist Woyzeck. Er ist der gehetzte, paranoide Antiheld, der seine Misere nicht sprachlich verarbeiten und mitteilen kann. Seine Sprache gehört der untersten Stilebene an, ist dialektal eingefärbt und oft grammatisch falsch. Häufig wird das Stilmittel der Ellipse eingesetzt (z. B. „Kann nit.“, „Heut Abend auf die Mess!“). Die elliptischen Sätze verweisen zum einen auf den niedrigen Bildungsstand der Figuren, zum anderen unterstreichen sie Woyzecks Gehetztheit und seine Unfähigkeit, sich mitzuteilen. Er wird ausgebeutet, indem er die niedersten Dienste verrichten muss. Diese Ausbeutung geht sogar so weit, dass er als Versuchskaninchen für medizinische Experimente missbraucht wird und ihm auf diese Weise die Anerkennung, Mensch zu sein, abgesprochen wird. Auch wird er im Laufe des Werks Marie verlieren, die einzige Person, die seinem Leben einen Sinn verliehen hat. Seine weitreichende psychische Störung führt also auch dazu, dass ihm die Fähigkeit, Liebe auszuleben und geliebt zu werden, abgesprochen wird. Folgerichtig verliert er durch die Affäre Maries mit dem Tambourmajor alles, sogar sich selbst. In dieser Lage ist der Mord an Marie die einzige aktive Handlung Woyzecks, die konsequent erscheint, aber zugleich sein eigenes Leben symbolisch auslöscht, obwohl das Ende offen bleibt. Die Affäre Maries scheint nicht genug der Erniedrigung zu sein. Woyzeck muss sich noch dazu vom Tambourmajor beschimpfen und verprügeln lassen, während Schaulustige die Szene verfolgen und den Tambourmajor anfeuern, statt dem Schwachen zur Hilfe zu eilen.

Mit dieser hoffnungslosen Grundaussage des Werkes unterscheidet Büchner sich eindeutig von den Theoriekonzepten der Klassik. Auch sprachlich (es herrscht die Umgangssprache vor) unterscheidet er sich von der Klassik. Büchner hält eine in sich geschlossene Handlung, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich logisch in dem literarischen Werk umgesetzt wird, nicht mehr angemessen für die Darstellung der Realität. So wird Büchners Woyzeck zum ersten Drama der Moderne, da der Blick erstmals auf die untersten Schichten gelenkt und nicht mehr der Anspruch erhoben wird, eindeutige Antworten auf die zu komplex gewordene Welt zu geben.

Woyzeck als realistisches Drama

Bisher gab es nur idealistische Dichter, die die Welt so zeigten, wie sie sein sollte (sie orientierten sich an einem Ideal und glaubten, den Menschen zum Guten erziehen zu können, wenn sie das Gute darstellen). Büchner gehört einer neuen Richtung an: der realistischen Dichtung. Sein Werk orientiert sich an der gesellschaftlichen Realität. Man will nichts beschönigen, sondern die Wirklichkeit so darstellen, wie sie ist. „Woyzeck“ wirkt sehr realistisch, fast schon naturalistisch. Der Naturalismus ist eine Strömung in Literatur und Theater von etwa 1880 bis ins 20. Jahrhundert, die auf exakter Naturbeobachtung beruhte. Naturalistische Künstler behaupten, die Wirklichkeit möglichst genau darzustellen, und arbeiten mit exakten, gleichsam naturwissenschaftlichen Methoden. Diese Wissenschaftlichkeit berechtigt und verpflichtet sie, auch das Hässliche und Verdrängte abzubilden. Der Naturalismus prägte in Deutschland den Begriff der „Moderne“.

Woyzeck als soziales Drama

Soziales Drama (auch Sozialdrama) werden Dramen genannt, deren Handlung und Charaktere durch ihre sozialen Umstände gekennzeichnet sind. Üblicherweise ist dabei die Intention des Dramatikers der Versuch, auf bestimmte gesellschaftliche Missstände hinzuweisen (Sozialkritik äußern). So werden die Probleme sozialer Gruppen – wie des niederen sozialen Standes – dargestellt. Häufig ist die Sprache der Personen Ausdruck ihres sozialen Standes („Soziolekt“). Viele soziale Dramen entstanden jedoch erst im 19. Jahrhundert im Kontext der Industrialisierung und thematisieren die gesellschaftlichen Umstände des Lebens der niederen sozialen Schicht, die „soziale Frage“.

Der Begriff „soziale Frage“ bezeichnet die sozialen Missstände, die mit der industriellen Revolution einhergingen, d. h. die sozialen Begleit- und Folgeprobleme des Übergangs von der Agrar- zur sich urbanisierenden Industriegesellschaft. Der Begriff entstand ab etwa 1830 und umschreibt zunächst die mit dem Bevölkerungs- und Städtewachstum entstehende Verelendung, dann die mit den Arbeitsbedingungen der Frühindustrialisierung (12-Stunden-Tag, Kinder- und Frauenarbeit) verbundenen Konflikte. Die soziale Krise wurde vielfach fühlbar: Unterernährung und frühes Siechtum, Untergang kleiner Wirtschaftsbetriebe (Höfe, Einzelhandel, Handwerk), Wohnungsnot in den anwachsenden Großstädten, starke Binnenmigration, neue Kriminalitätsformen.

Eine erste Phase umfasste in Deutschland etwa die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sie war geprägt von einer schnell wachsenden Bevölkerung, die ein lohnarbeitendes Proletariat schuf, der Bauernbefreiung, Landflucht und Verstädterung, dem Niedergang des alten Gewerbes und einem allmählichen Aufkommen der Fabrikindustrie.

Im Laufe der Zeit verschoben sich die Problemlagen. Etwa zwischen den 1850er und den 1870er Jahren erfuhr die Industrie einen starken Aufschwung, während sich der Niedergang des Heimgewerbes und die Krise des Handwerks fortsetzten.

Eine dritte Phase war in Deutschland seit etwa 1870 von der Hochindustrialisierung und vom Übergang zur Industriegesellschaft geprägt. Die soziale Frage wurde nun vornehmlich zur Arbeiterfrage. Massenhafte Abwanderung vom Lande in die städtischen Industriezentren, Begleiterscheinungen der Großstadtbildung und die gesellschaftliche Integration der Industriearbeiterschaft beschäftigten die politisch Verantwortlichen ebenso wie die bürgerliche Öffentlichkeit.

Erläutern Sie, inwiefern „Woyzeck“ ein soziales Drama ist!

Beweisen Sie Ihre Behauptungen anhand von Textstellen aus dem Werk!

Woyzeck als offenes Drama

Ein offenes Drama zeichnet sich durch zahlreiche Merkmale aus.

- Es gibt es keinen Anfang und kein Ende der Handlung.
- Es gibt keinen echten Höhepunkt und keine wirkliche Katastrophe im klassischen Sinn.
- Die Szenen sind fast willkürlich ausgewählt, ergeben aber insgesamt ein stimmiges Bild vom Geschehen.
- Es gibt epische und dramatische Textpassagen.
Dramatische Stellen treiben (wie im klassischen Drama) die Handlung voran. Ein Beispiel für eine solche Textstelle im Woyzeck ist die Szene in der Woyzeck Marie ermordet.
Epische (erzählende) Textstellen im Woyzeck sind zum Beispiel die Reden des Ausrufers und des Marktschreiers. Sie tragen nichts zum Fortgang der Dramenhandlung bei, sie begleiten diese eher und umrahmen sie.
- Im offenen Drama kommen auch Menschen aus niederen Gesellschaftsschichten auf die Bühne, denen jede Fähigkeit abgeht, über ihre eigene Situation, ihre Probleme, ihre Konfliktkonstellation eingehend nachzudenken.
- Figuren reden nicht in Versen, sondern sprechen so, wie es ihrem sozialen Stand entspricht: Umgangssprache, Dialekt, Soziolekt – eben realistisch.

geschlossene Form des Dramas	offene Form des Dramas	Beispiele der offenen Form im „Woyzeck“
Handlung		
einsträngige Handlung, kaum Seitenstränge	Vielfalt der Handlung, Mehrsträngigkeit	
Seitenstränge dienen der Haupthandlung	relativ autonome Nebenhandlungen	
Handlung in sich abgeschlossen und vollständig, keine Sprünge und Lücken	offene Handlung: bruchstückhaft, fortsetzbar, sprunghaft, viele Aussparungen	
Zeit		
geringe Zeiterstreckung von ca. 24 Stunden	Vielfalt der Zeit, weite, unbestimmte Zeiterstreckung	
zeitlicher und chronologischer Verlauf ist wichtig	Situation sind wichtiger als strenge Abfolge	

Raum		
kein dramatisch wirksamer Ortswechsel	Vielfalt des Ortes, viele verschiedene Lebens- und Handlungsräume	
Raum ist typisiert und kein Handlungsfaktor	Raum ist Kennzeichen für bestimmten Menschentyp, Stand, Milieu, Atmosphäre, Sprache	
Personen		
Ständeklausel, Personen sind sozial einheitlich	Aufeinandertreffen verschiedener sozialer Schichten und Weltbilder	
Träger der Handlung sind meist Adelige und Bürger.	jeder Stand kann Träger der Handlung sein	
Antriebsmoment sind oft das Geistige und das geläuterte Seelische	Personen stehen im Kampf mit allgemeinen Welt-, Klassen- und Milieuverhältnissen	
mündliche, verantwortliche, reflektiert handelnde Persönlichkeiten	unreife, unfreie, unfertige, dumpf getriebene Menschen kommen vor	
Sprache		
Vers, Dichtungssprache, hoher Stil	verschiedene Sprechweisen für verschiedene Stände	
keine Alltagssprache	Alltagssprache kommt vor	
Sprache steht im Vordergrund	Mimik, Gestik kommen vor, wenn die Sprache versagt oder aussetzt	
Satzbau stimmig und kunstvoll	Satzbau oft sprunghaft, stockend, brüchig, ...	

Auszüge aus dem „aktuellen Arbeitsstand“ der Unterstufe

„Wir spielen gerade eine Szene mit dem Marrak, wo er Rico dabei erwischt, wie er probiert Oskar zu befreien. Meine Gruppe hat bis jetzt das ganze umgeschrieben und wir arbeiten noch an einer Idee die wir sehr wahrscheinlich gut umsetzen können. Mir macht es sehr viel Spaß und kann mich auch nicht auf das Schreiben konsentrieren, weil ich mich schon so freu es endlich wieder zu Proben. [...] Es macht mir sehr viel Spaß ich kann es gar nicht in Worte fassen.“

„Wir arbeiten gerade an den Szenen also was wir besser machen können. [...] Natürlich läuft auch einiges gut z. B.: Eine Idee einbringen, laut sprechen. Ich wünschte mir von meiner Gruppe das sie ordentlich mitspielen u. nicht so schreien. [...] Im großen und ganzen bin ich sehr zufrieden mit meiner Gruppe.“

„Meine Gruppe und ich wissen bis jetzt was wir sagen müssen und wer was spielen wird. [...] Wir spielen die Szenen draußen. [...] Wir benötigen ein paar Sachen wie z. B. eine Flasche, Scherben ... Doch wir müssen noch lauter und deutlicher reden. Wir überlegen gerade was wir besser machen könnten. Außerdem wissen wir nicht ob wir die Szene auf die Stufen machen sollten, weil viele Schüler dort sitzen. Doch bis jetzt hatten wir keine Probleme und hatten immer Spaß die Szenen zu spielen.“

„Meine Gruppe hat bis jetzt den Text umgeschrieben und geprobt. [...] Unsere Gruppe muss die Szene noch mal spielen, da wir es noch nicht so gut geschafft haben. Mir hat das Proben gut gefallen, weil es sehr lustig war und wir rausgehen durften. Ich hatte sehr viel Spaß, aber es hat lange gedauert bis wir anfangen zu Proben. Ich hoffe, dass unsere Szene gut wird und dass ich auch in Zukunft, wenn wir sowas nochmal machen, mit meiner Gruppe viel Spaß haben werde.“

„Meine Gruppe und ich sind ein tolles team. Als wir das erste mal vor der Klasse gespielt haben, waren wir sehr nervös. Beim ersten mal waren wir zu leise. Deswegen arbeiten wir an unsere Lautstärke. Wir haben uns zwar sehr gut verbessert, aber es fehlt uns noch einbisschen. [...] Von meiner Gruppe wünsche ich mir, dass sie Spaß haben.“

„Wir haben bis jetzt gebrobt wie wir es Schauspielerisch machen. Meine Gruppe und Ich haben auch schon den halben Text umgeschrieben. Wir haben noch geplant, dass wir den restlichen Text umschreiben und es etwas besser darstellen. Wir müssen noch viel planen und üben. Ich finde es toll das wir alle die selbe Idee hatten und nicht gestritten haben. [...] Ich finde meine Gruppe cool und freue mich auf das vorspielen vor der Klasse.“

„Zur Zeit geht es sehr gut voran, weil wir nicht so einen langen Text haben. Darum ist es leichter die Szenen zu üben. Zur Zeit läuft alles gut. [...] Zur Zeit ist es sehr gut nur wir lassen uns öfters leicht ablenken. Ich würde mir von meiner Gruppe wünschen, dass sie weiter so

arbeitet und besser wird. Aber das nächste mal würde ich mir wünschen, dass wir einen längeren Text bekommen und dafür länger schauspielern.“

„Wir arbeiten gerade lauter zu sprechen doch das ist schwer weil immer wer blödsin macht. Doch wir sind auf einem guten Weg und sind bald fertig. Die Endszene ist schon viel besser als letztes mal und ich hoffe das wir die gesamte Szene gut hinbekommen und das wir auch laut sprachen und das es past was ich sage. Ich wünsche mir, dass meine Gruppe keinen blödsin macht und das, wenn wir wieder sowas machen das alles klappt und, dass wir es auch beim nächsten mal schaffen keinen blödsin zu machen und auch wieder spaß haben können.“

„Meine Gruppe und ich haben bis jetzt die Szenen verteilt damit wir wissen, wer wen spielt. [...] Wenn sie zum Beispiel sagt, „Während sie die Butter in der Pfanne zerlies.“, muss ich dann so tun als würde ich Butter in der Pfanne zerlassen. Wir haben auch noch geplant, dass wir den Text etwas ändern müssen, weil er sonst viel zu lang wäre. Trotzdem haben wir sehr viel Spaß dabei und das ist das Wichtigste!“

„Wir arbeiten gerade, dass wir die / unsere Texte auswendig lernen, das leider nicht so gut funktioniert, weil wir ausversehen die Texte von jemand anders lesen oder weil wir einfach so lachen müssen und das führt dazu, dass wir vom Thema abkommen. Es ist zur Zeit sehr schwierig, dass wir etwas mit Requiesiten zur richtigen Zeit machen und dabei nicht vergessen zu sprechen. Das was zur Zeit sehr gut läuft ist eher weniger aber es läuft auch nicht schlecht, das ist schon mal etwas gutes. Ich würde mir von meiner Gruppe und von mir wünschen, dass wir etwas professioneller sind und uns bemühen die Texte auswendig lernen.“

Auszüge aus den Rückmeldungen der Oberstufe

„Ich verstehe die Handlung jetzt viel besser, als wenn ich nur das Buch gelesen hätte.“

„Ich habe erst nach dem Projekt die Handlung so richtig gut verstanden und wünsche mir, dass wir solche Projekte öfters machen können.“

„An den Satz „Käthe, du bist heiß!“ werde ich mich noch lange erinnern! Ich finde ein Projekt super, da man das Skript ändern kann. Hätte ich das Buch nur gelesen, hätte ich womöglich nicht alles verstanden. Bitte machen wir auch nächstes Jahr solche Projekte!“

„Durch das Nachspielen der verschiedenen Szenen merkt man sich den Inhalt besser. Außerdem ist es viel spannender und lustiger, wenn wir etwas aufführen dürfen. Ich habe mir den Inhalt besser gemerkt. Mehr Projekte bitte!“

„Das Buch ist eigentlich interessanter, als man am Anfang denkt!“

„Ich finde es sehr gut, dass wir dieses Projekt gemacht haben, weil es etwas anderes und viel besser war, als ein Buch zu lesen.“

„Mir hat es sehr gut gefallen, weil man seiner Fantasie freien Lauf lassen kann und es mal was anderes ist. Wenn man ein Projekt macht, bleibt viel mehr hängen und man setzt sich viel mehr mit dem Buch auseinander. Außerdem ist es lustiger und man lernt viele verschiedene Ansichten kennen, weil man ja mit anderen zusammenarbeitet. Sowas könnten wir öfters machen!“

„Es war sehr gut, dass wir uns in Gruppen aufgeteilt haben und die Szenen vorspielten. Ich merkte mir dadurch sehr viel. Beim Lesen sind vielleicht manche Schüler demotiviert. Außerdem machen Szenen viel mehr Spaß und man freut sich schon auf den Unterricht.“

„Wenn ich es gelesen hätte, würde ich vielleicht aufgrund der Sprache nicht so viel verstehen. Ich habe mich beim Projekt sehr gut ausgekannt. Sowas sollten wir öfter machen.“

„Ich finde es besser, ein Projekt zu machen, da dadurch alles viel lustiger und verständlicher ist und man auch wirklich nur die Dinge erfährt, die wirklich wichtig sind.“

„Mir hat es sehr gut gefallen, weil man sich intensiver mit dem Buch beschäftigt hat. Von den bisherigen Werken wüsste ich jetzt den Inhalt nicht mehr genau.“

„Ich habe die Idee voll super gefunden und würde mir so etwas zu anderen Werken auch wünschen.“

„Bis auf die Tatsache, dass ich solche Projekte nicht unbedingt mag, habe ich es doch in Ordnung gefunden, es hat auch Spaß gemacht.“

„Solche Projekte sind zwar abwechslungsreich und interessant, aber definitiv nicht mein Ding.“

„Wenn man selbst dazu was macht, merkt man sich Dinge leichter und man versteht den Hintergrund der Geschichte mehr. Wenn es in einer schwierigen Sprache geschrieben ist, dann sollte man ein Projekt machen. Aber wenn es Hochdeutsch ist, ist es kein Problem für mich, es zu lesen.“

„Mir hat das Projekt insgesamt ganz gut gefallen, aber in dem Fall ist das Buch so kurz, dass es mich nicht gestört hätte, wenn wir es lesen hätten müssen.“

„Wenn man zu einem Teil eine Frage hat, dann kann sie geklärt werden, das ist nicht so einfach, wenn ich das Buch alleine zu Hause lese.“

„Insgesamt fand ich es sehr unterhaltsam und eine gute Art, die Geschichte zu vermitteln. An die Szene, die ich gespielt habe, werde ich mich noch lange erinnern. Ich kann sie auswendig und werde den Text auch nicht so schnell vergessen.“

„Ich finde, man sollte das Buch lesen und dann ein Projekt dazu machen, um es zu verinnerlichen.“