

najranijih dnevničkih i literarnih zapisa. Ljubav prema domovini vrlo joj je važna; spisateljica je hrvatski domoljub i rodoljub, ne samo zbog snažna utjecaja obiteljskoga odgoja, već i zbog vlastitih stavova i uključenosti u društveni i politički život. Također od najranijih zapisa spisateljica promišlja o smrti i samoubojstvu kao osjetljiva mlada duša koja duboko promišlja o svemu. S njezinom se mladenačkom zanesenošću i nestalnošću na jedinstven način isprepliću filozofske misli o prolaznosti i mudrosti, a u svemu vidi Božju milost i prisutnost. Razne molitve, promišljanja o Bogu, zahvalnost, skrušenost i smjernost samo su neke značajke njezinih osobnih molitvi i čistih molitvi za bližnje i za pokojne.

Zaključno, *Zapisci* daju uvid u spisateljčinu najdublju intimu i otkrivaju fascinantan svijet njezinih misli i osjećaja. Važan je cjelovit uvid koji nam pružaju, koji je suprotan promatranju spisateljčina života kroz segmente nastale prikladnim seciranjem iz perspektive potreba pojedinih razmišljanja i izoliranih zaključaka donesenih iz prosude i osude u čijoj je biti nerazumijevanje veličine osobe koja je stavljena pred nas svojim djelima.

Ivana Milković

Die Herausbildung einer umfassenden „Theatralitätskompetenz“

Rudolf Denk und Thomas Möbius. 2017. *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. 251 Seiten. ISBN 978-3-503-17005-0

DOI: 10.21066/carcl.libri.2017-06(01).0014

Die Notwendigkeit, eine Einführung in Dramen- und Theaterdidaktik zu schreiben, wie die beiden Autoren, Rudolf Denk und Thomas Möbius, in der Einleitung ihres Buches *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung* feststellen, beruht vor allem auf der These, dass dramatische Texte „weder an Schulen noch an Hochschulen und Seminaren hoch im (Dis)kurs“ (9) stehen. Darüber hinaus bemerken die Autoren, dass sowohl Theaterbesuche als auch Analysen von Inszenierungen und Aufführungen noch weniger als Auseinandersetzungen mit dramatischen Texten im Unterricht eingegliedert sind. Von diesen Prämissen ausgehend, versuchen die Autoren die „deutliche Lücke im didaktischen Feld“ (10) zu füllen, indem sie neben einem Überblick über die Geschichte des europäischen Theaters und Dramas, traditionellen Elementen der Dramenanalyse und Theatersemiotik, didaktischen Konzepten der Dramenvermittlung und verschiedener Dramaturgiemodelle die Einsicht in „eine ‚andere‘, eine werkstatorientierte Dramendidaktik“ (10) vermitteln wollen. Dabei betonen die Autoren die enge Zusammengehörigkeit des dramatischen Textes mit seiner Realisierung auf der Bühne und behaupten, eine vollständige Theatralitätskompetenz könne nur in solchem Kontext entwickelt werden.

Diese 3. Auflage des Buches *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung*, die durch einige Aspekte des postdramatischen und aktuellen Theaters sowie durch die Angaben über das traditionelle Kinder- und Jugendtheater erweitert worden ist, besteht aus sieben thematischen Kapiteln, einem Glossar, einem dreiteiligen Literaturverzeichnis (Primärtexte, Forschungsliteratur zur Dramenvermittlung, Forschungsliteratur zu Drama/Theater und weitere themenbezogene Literatur) sowie einem Namen- und Werkregister.

Im ersten Kapitel werden die wichtigsten Ziele und Grundgedanken jedes Kapitels kurz festgelegt, wobei sich die Autoren auf Aristoteles, Goethe, Brecht, Szondi, Hegel,

Barthes und Bentley beziehen, um die wichtigsten Begriffe einzuführen und zu definieren. Am Ende dieses Kapitels wird hervorgehoben, dass „die kulturellen Phänomene ‚Drama‘ und ‚Theater‘“ (23) in der fachdidaktischen Literatur „stiefmütterlich behandelt“ (23) werden und geben eine Auswahl von Werken/Beiträgen, worin man sich bis zu einem gewissen Maße über Dramen- und Literaturdidaktik informieren kann.

Diachrone und synchrone Spurensuchen werden im zweiten Kapitel unter dem Titel „Grundlegende Strukturen“ dargestellt. Unter diachroner Spurensuche versteht man eine Übersicht über die Entwicklung von Drama und Theater in Europa – von der griechischen Antike bis zum postdramatischen und aktuellen Theater. In die diachrone Spurensuche werden auch die wichtigsten Autoren sowie die Entwicklung des traditionellen Kinder- und Jugendtheaters im deutschsprachigen Raum einbezogen. Die Autoren wollen zeigen, dass Drama und Theater nicht unabhängig vom soziopolitischen und kulturellen Kontext, in dem sie betrachtet werden, analysiert werden können. Die bedeutendsten Dramatiker mit ihren dramatischen Texten, Theaterregisseure, Theaterhäuser, Bühnen- und Theaterraumkonzepte und die dominanten Dramen- und Theaterpoetiken – wobei das Porträtieren der deutschsprachigen Theaterlandschaft eine dominante Rolle spielt – werden in diesem Kapitel dargelegt und geschildert. Da die Autoren auch das Publikum als einen wichtigen Bestandteil des Theatralischen anerkennen, legen sie besonderen Wert auf „das Spannungsverhältnis zwischen Publikum und Akteuren“ (24), Publikum und „Schau-Ort“, „Schau-Platz“ und „Schau-Raum“, wobei „unterschiedliche emotionale und kognitive Rezeptionshaltungen des Publikums“ (25) zu fordern sind.

Innerhalb der synchronen Spurensuche wird der Fokus auf „traditionelle Elemente der Dramenanalyse und Entwürfe einer Theatersemiotik“ (76) gelegt. Als Ausgangspunkt für eine traditionelle literarische Analyse des dramatischen Textes dient „d[ie] berühmte aristotelische Bestimmung der Tragödie“ (88), die sechs Bestandteile des klassischen Dramas: *mythos, ethe, lexis, dianoina, opsis* und *melos*, sowie „[d]as klassizistische Prinzip der drei Einheiten“ (77) – Einheit des Ortes, der Zeit und der Handlung. Ausgehend von diesen Prinzipien werden Konzepte wie Handlung und Fiktionalitätsillusion, Handlungslogik, Handlungsdarbietung, Handlungstypen, Handlungsgliederung, Figur, Person, Charakter, Zeit- und Raumkomponente der dramatischen Handlung, „Informationsvermittlung“ und die „Arten der Kommunikation im Drama“ (84) formuliert.

Im Gegensatz zu der traditionellen literarischen Dramenanalyse wird von den Autoren insbesondere die Theatersemiotik aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts untersucht. Ausgehend von Erika Fischer-Lichtes Formulierungen der Theaterzeichen in *Semiotik des Theaters* betrachten die Autoren die Inszenierung nicht als eine „intersemiotische Übersetzung des dramatischen Textes“, sondern als „eine multimediale Textur, die mit unterschiedlichen Medien wie Film, Ton, Schrift, Bild, Schauspieler und Bühne kommuniziert wird“ (86).

Im dritten Kapitel werden verschiedene didaktische Konzepte der Dramenvermittlung diachron – vor 1945 und bis 2016 – dargestellt. Die Autoren weisen darauf hin, wie unterschiedliche soziale, politische und kulturelle Bedingungen sowie dominante Weltanschauungen die Lektüre, die in der Schule gelesen wird, und die Ziele, mit welchen sie gelesen wird, beeinflussen können. Während die didaktische Dramenvermittlung vor 1945 meistens „moralisch-erzieherische“ (89) Ziele verfolgt und der sowohl individuellen

als auch nationalen Bildung dient, beruhen die didaktischen Dramenvermittlungskonzepte nach 1945 auf der Gattungslehre, den Konzepten des darstellenden Spiels, den szenischen Verfahren, der aufführungsbezogenen Lektüre sowie auf theaterpädagogischen und produktionsorientierten Ansätzen. Ausgehend von der Gattungslehre formulieren die Autoren das Konzept des Spiralcurriculums, nach dem zuerst einfachere und allmählich komplexere dramatische Texte im Unterricht eingeführt werden sollten. Spiralcurriculum kann auch Dramenausschnitte wie einzelne Monologe, Dialoge und Ähnliches beinhalten, die den Lernenden ermöglichen, „dramatische Gestaltungsmöglichkeiten in anderen Stücken wiederzufinden“ (95). Da behauptet wird, dass der dramatische Text ohne seine Inszenierung unvollständig bleibt, erkennen die Autoren den didaktischen Ansatz der Dramenvermittlung nicht nur in der literarischen Beschäftigung mit dem dramatischen Text, sondern auch in seiner Inszenierung an. Wenn Lernende an einem dramatischen Text arbeiten oder eigene dramatische Texte verfassen, entwerfen sie zuerst ihre eigenen „inneren Bühnen“ und „mentalenszenierungen“, die in Zusammenarbeit mit Publikum vermittelt werden. Ferner wird behauptet, dass im inszenierungs- und produktionsorientierten Prozess „neben kreative[n] und intellektuelle[n] vor allem auch soziale und kooperative Anstrengungen [erfordert werden]“ (103).

Im vierten Kapitel wollen die Autoren zeigen, dass dramatische und theatralische Zeichen auch in didaktischer Sicht eng verbunden sind. Mit Hilfe der Abbildungen 12 (Emotionsskizze) und 13 (Überblick über die Zusammenhänge von dramatischen und theatralischen Zeichen) sowie der Tabellen 2–4, in denen die Raumzeichen, ikonische, sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen sowie die Erscheinung und Tätigkeit der Schauspieler dargestellt werden, wird auch visuell vorgestellt, was unter dramatischen und theatralischen Zeichen zu verstehen ist und wie dramatische Zeichen, die sowohl im Haupttext (Monologe und Dialoge) als auch im Nebentext (Regieanweisungen) vorkommen, auf der Bühne realisiert werden können. Ferner wird darauf hingewiesen, wie verschiedene theatralische Zeichen, einmal von Zuschauern dekodiert, zur Bildung diverser Perspektiven auf dramatische Texte beitragen.

Im fünften Kapitel konfrontieren die Autoren die Leser mit unterschiedlichen dramatischen Texten meistens deutschsprachiger Autoren, um anhand dessen vier Dramaturgiemodelle vorzustellen. Vordernäheren Beschreibung der vier Dramaturgiemodelle definieren die Autoren Begriffe wie Dramaturgie und Dramaturg und schlagen vor, zuerst Dramentitel, Untertitel und Genrebezeichnungen des Stückes aus didaktischer Perspektive in Betracht zu ziehen. Das bedeutet, man sollte die dramaturgische Analyse des Stückes mit Fragen wie „Welche Erwartungen weckt der Titel/Untertitel?“ oder „Worauf bezieht sich die Gattungs-/Genrebezeichnung?“ (156) anfangen. Das Dramaturgiemodell I bezieht sich auf expositionelles Denken, auf zielorientierte Dramaturgie und auf den pyramidalen Aufbau der klassischen Stücke, die in fünf Akten gegliedert sind. Das Dramaturgiemodell II schließt verschiedene Stufen des Komischen und Absurden ein, wobei die Stationendramaturgie am Beispiel von Nestroys *Der Talisman*, das Dramaturgie-Karussell am Beispiel von Schnitzlers *Reigen* bzw. Brechts *Mutter Courage und ihre Kinder*, die Dramaturgie der Zeit und der Zeitlosigkeit (Warten) am Beispiel von Becketts *Warten auf Godot* und die Spiral-Dramaturgie am Beispiel von Ionescos *Nashörner* analytisch dokumentiert werden.

Das Dramaturgiemodell III beschreiben die Autoren ausgehend von Büchners *Woyzeck* und zeigen, wie sich die Dramaturgie der Fragmentierung mit einigen Modifikationen in Hauptmanns *Vor Sonnenaufgang* und *Die Weber* sowie in Wedekinds *Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie* entwickelt bzw. dieses Dramaturgiemodell die offene Dramenformen weiter radikalisiert. Das Dramaturgiemodell IV beruht auf dramatischen Texten, welche der Poetik der Postdramatik und der Neodramatik entsprechen. Es sind Stücke, die eine andere Textkomposition besitzen und die sich auch wesentlich von der Dramaturgie der Fragmentierung wie in den Werken von Büchner oder Hauptmann unterscheiden. Zum Dramaturgiemodell IV gehören dramatische Texte von Heiner Müller, Thomas Bernhard oder „Textflächen“ (150) von Elfriede Jelinek. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Bearbeitung solcher Texte ihrer Struktur wegen im Unterricht meistens vermieden wird. Dennoch erblicken die Autoren auch in postdramatischen Texten ein didaktisches Potenzial. Um zu zeigen, wie man die Texte der Post- und Neodramatik den Lernenden näherbringen könnte, machen die Autoren am Ende des fünften Kapitels am Beispiel von Richters *Electronic City – unsere Art zu leben* (2003) einige Vorschläge, wie auch diese dramatischen Texte in den Unterricht zu integrieren sind.

Die dargestellten didaktischen Konzepte des Dramatischen, Theatralischen und Dramaturgischen sollten nicht zuletzt in einer Theaterwerkstatt realisiert werden, weshalb die Autoren im sechsten Kapitel Hinweise vermitteln, wie man eine Theaterwerkstatt didaktisch konzipieren könnte. Der erste Schritt wäre der Entwurf einer Figurenwerkstatt, in deren Rahmen Figuren, ihre Motivation, ihre Charakterzüge, Verhaltensweisen und Aussehen sowie Ähnliches zu analysieren wäre. Ausgehend von Figurenkonzepten und Figurentypologien sind ferner die Rollen unter den am Inszenierungsprozess Beteiligten zu verteilen. Wie man eine Figur skizzieren kann, zeigen die Autoren am Beispiel der mythischen Medea-Figur, die als Figur seit der griechischen Antike in unterschiedlichen Variationen vorkommt – so in Euripides *Medea*, Lessings *Miss Sara Sampson*, Grillparzers Trilogie *Das goldene Vlies*, Müllers *Medeas Verkommenes Ufer Medeamaterial Landschaft mit Argonauten* oder in Lohers *Manhattan Medea*. Anhand einer solchen Figurenwerkstatt wäre den Lernenden zu zeigen, was man mit einer Figur innerhalb der literarischen Produktion tun und wie man unterschiedliche dramatische Texte vergleichen und analysieren kann.

Die nächste Ebene der Theaterwerkstatt wäre die Regiewerkstatt. Hier sind unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, anhand deren die Lernenden im Stande sein sollten, Unterschiede zwischen Aufführung und Inszenierung zu bestimmen, Aufführungen und Inszenierungen zu analysieren, verschiedene Regiekonzepte zu erkennen, zu unterscheiden und zu beschreiben, was die Autoren am Beispiel drei verschiedener Regiefassungen und Inszenierungen von Goethes *Torquato Tasso* demonstrieren. Weiterhin hätten die Lernenden eigene Regiebücher, Raumkonzepte, Programmhefte zu verfassen, Theaterrezensionen zu analysieren oder eigene Theaterkritiken und Theaterrezensionen zu entwerfen.

Im letzten, siebten Kapitel werden Bewertungsfragen und Bewertungsverfahren zu schriftlichen und mündlichen Formen der Anschlusskommunikation entworfen, die sich „aus einer produkt-, prozess- und/oder funktionsorientierten Bewertungsrichtung betrachten“ (212) lassen. Als schriftliche Formen der Anschlusskommunikation werden Schreiben eines Regiebuches, eines inneren Monologes oder eines Portfolios, einer

Skizze eines Bühnenbildes oder Raumkonzeptes, eines Aufsatzes über einen dramatischen Text, einer Theaterrezension oder eines Textes aus der Perspektive einer Figur oder einer Requisite empfohlen. Als Beispiele für die mündliche Form wird die Vorbereitung eines Unterrichtsgesprächs über eine Aufführung/Inszenierung oder über eine szenische Umsetzung dargeboten. Obwohl einige Elemente, die in einer bestimmten schriftlichen oder mündlichen Aktivität bewertet werden können, genannt werden, heben die Autoren hervor, dass unter Bewertung der dramatischen, theatralischen und dramaturgischen Kompetenz „keine Bewertungsrezeptologie gemeint [ist]; sie ist kaum leistbar und schlechterdings unbrauchbar, da sie individuelle Unterrichtsprozesse nicht abbilden kann“ (209). Es ist wichtig zu verstehen, dass „einzelne Konkretisierungen keinesfalls normativ zu verstehen [sind]; vielmehr sind sie jeweils an die eigene konkrete Unterrichtssituation anzupassen“ (209). Was jedoch wichtiger als das Bewertungsverfahren selbst sein sollte, ist das übergeordnete Lernziel, das „daran erinnert, Dramatisches und Theatralisches stets zusammen zu denken“ (221) und „den Lernenden zum Schau-Meister zu bilden, so dass er in Inszenierungskategorien lesen und verstehen lernt“ (209).

Das Buch *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung* von Rudolf Denk und Thomas Möbius setzt sich aus didaktischer Sicht mit verschiedenen Aspekten und Konzepten des Dramatischen, Theatralischen und Dramaturgischen auseinander, „die in eine didaktische Theaterwerkstatt münden, [und] an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entwickelt und erprobt [wurden]“ (11). Die sieben Kapitel, in denen man einen prägnanten Überblick über die Dramen- und Theatergeschichte Europas, Gegenwartsdramatik, Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters, Dramenanalyse und Theatersemiotik sowie über die didaktischen Konzepte der Dramenvermittlung und unterschiedliche Dramaturgie- und Regiemodelle vermittelt bekommt, erweitern die bisherigen Erkenntnisse über die Problematik der Dramen- und Theaterdidaktik. Obwohl der Schwerpunkt dieser Einführung mehr auf der schriftlichen und mündlichen Analyse sowie auf der Beschäftigung mit dramatischen Texten und Inszenierungen als auf konkreten praktischen Aspekten des Theatralischen im Unterricht liegt, eignet sich diese Einführung als ein didaktisches Buch und Hilfsmittel sowohl für Lehrkräfte und Lernende, die sich zum ersten Mal mit der Problematik der Dramen- oder Theaterdidaktik beschäftigen, als auch für diejenigen, die ihre bisherigen Kenntnisse und ihr Sachwissen über Drama und Theater zu ergänzen und zu bereichern gedenken.

Katarina Žeravica