



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Regionale Identität und Kulturelle Bildung.
Aspekte theaterpädagogischen Spiels“

Verfasserin

Raphaela Lechleitner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Mag. Dr. Birgit Peter

DIE AUFGABE DER UMGEBUNG IST NICHT, EIN KIND ZU FORMEN,
SONDERN IHM ZU ERLAUBEN, SICH ZU OFFENBAREN.

Maria Montessori

DANKSAGUNG

Während meines Studiums und dem Verfassen meiner Diplomarbeit haben mich viele Personen unterstützt und inspiriert – hier möchte ich dafür DANKE sagen.

Von ganzem Herzen möchte ich meiner Familie danken – meinen lieben Eltern Angelika und Walter, die mich bereits mein ganzes Leben mit all ihrer Kraft und ihrem Vertrauen unterstützen und mir meinen Weg ermöglicht haben. Ein spezielles Dankeschön gilt auch meinen Geschwistern Lisa und Christoph, die mir immer stützend zur Seite stehen.

Ein ganz besonderer Dank geht an Manuel, der stets für mich da ist und mir während meiner Studienzeit den Lernstoff oftmals amüsant zu vermitteln wusste.

Vielen Dank an meine Betreuerin, Dr. Birgit Peter, die mich hilfreich mit ihren konstruktiven Ratschlägen und motivierenden Worten bestärkte.

Ein herzliches Dankeschön gilt Elfgard Nikolussi, die mir nicht nur im Theaterprojekt mit ihrer lieben Art und ihren guten Ratschlägen zur Seite stand und mich durch ihr Vertrauen ermutigte. Vielen Dank auch an Martin Nikolussi, der mich durch seine Hilfsbereitschaft und seine guten Tipps jederzeit unterstützte.

Danke auch an die Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, insbesondere Dir. Alois Bitschnau und Andrea Reimann, die die Verwirklichung des Theaterprojekts ermöglichten. An dieser Stelle möchte ich auch allen Kindern der Theatergruppe für ihr Engagement und ihre Motivation danken.

Vielen Dank all meinen lieben Freunden, die mir stets eine Unterstützung und eine große Bereicherung in meinem Leben sind. Ein besonderes Dankeschön geht an Michaela, mit der ich gemeinsam die Höhen und Tiefen des Studiums geteilt habe.

INHALT

EINLEITUNG	9
THEATERPROJEKT	12
1 Motive für die Projektdurchführung	13
2 Wesentliche Ausgangspunkte	15
2.1 Schule als theatraler Ort	15
2.2 Schüler als Schauspieler	16
2.3 Die regionale Sage als theatraler Stoff	18
2.3.1 Die Teufelsbrücke im Montafon	20
2.3.2 Die Teufelsbrücke in anderen Tradierungen	22
2.3.3 Kulturelle Markierungen	25
2.3.4 Von der Sage zum Theaterstück	29
THEATER UND SCHULE	33
1 Kulturelle Bildung durch Theaterspiel	36
2 Aspekte theaterpädagogischen Spiels	39
3 Prozesse und theaterpädagogische Beobachtungen	41
3.1 Rollenidentifikation und –entwicklung	42
3.2 Selbst- und Sozialkompetenz	46
3.3 Gruppendynamik	48
3.4 Sprachliche Kompetenz und körperlicher Ausdruck	53
REGIONALE IDENTITÄTSBILDUNG DURCH THEATERPÄDAGOGISCHES SPIEL	56
1 Regionale Identität im sozial-politischen Diskurs	56

2	Region und regionale Stereotypen	60
3	Adaption der Mundart im theatralen Prozess	65
3.1	Mundarten im System der Sprache	66
3.2	Die Montafoner Mundart	67
4	Aspekte regionaler Identität im theatralen Prozess	71
	GEDANKEN ZUM THEATERPROJEKT	76
	RÉSUMÉ	79
	QUELLENVERZEICHNIS	81
1	Bibliografie	81
2	Onlinequellen	85
3	Abbildungsverzeichnis	87
	ANHANG	88
1	Zusatzmaterialien zum Projekt	88
2	Abstract	121
3	Lebenslauf	123

EINLEITUNG

„Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, ein Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“¹

Ganz nach dem Zitat der Reformpädagogin Maria Montessori glaube ich, dass es vor allem in der heutigen Zeit, die geprägt ist von Schnelllebigkeit und Reizüberflutung, wichtig ist, Kindern Zeit und Unterstützung zu geben, ihre individuelle Persönlichkeit entfalten zu können. Ich bin überzeugt, dass die Theaterpädagogik dazu beitragen kann, verschiedene Kompetenzbereiche der Kinder auszubilden bzw. zu fördern. Aus diesem Grund vertrete ich die Meinung, dass dem Theaterspiel in der Schule eine größere Bedeutung zukommen sollte. Das Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen begleitet mich bereits mein Leben lang. So war auch in meinem Studium für Theater-, Film- und Medienwissenschaft bald klar, dass ich mich im Bereich der Theaterpädagogik bzw. dem Kinder- und Jugendtheater bewegen wollte. Insbesondere interessiert es mich, Kindern in regionalen Gebieten, wo kulturelle Institutionen generell rar sind, Theater respektive kulturelle Bildung nahe zu bringen. Im Zuge der Themensuche für meine Diplomarbeit ergab sich durch Elfgard Nikolussi, einer Lehrerin der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, die Möglichkeit ein Theaterprojekt an dieser Schule zu realisieren.

In der Beschäftigung des Theaterprojekts und der vorliegenden Arbeit interessiert primär die Forschungsfrage, inwiefern regionale Identität durch theaterpädagogisches Spiel vermittelt werden kann. Zudem steht das Forschungsfeld ‚Kulturelle Bildung und deren Erfahrungsmöglichkeiten‘ im Zentrum der Beobachtungen. Als Grundlage für diese Untersuchungen dient der kulturhistorische Stoff einer Sage aus der behandelten Region – *Die Teufelsbrücke im Montafon*. Die Adaption des Stoffs soll regionale Eigenheiten hervorheben und den Schülern und Rezipienten somit einen individuellen bzw. regionalspezifischen Zugang vermitteln.

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, werden im ersten Kapitel die wesentlichen Ausgangspunkte umrissen. Die Schule als Ort des theatralen Geschehens soll vorgestellt werden, wobei vor allem dargelegt wird, in welcher Hinsicht kulturelle Bildung und regionale Identität in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon bisher verankert ist. Ebenfalls werden die Motivation der Schüler für das Theaterprojekt sowie die zwischen-

¹ Montessori, Maria, *Das kreative Kind. Der absorbierte Geist*, Freiburg: Herder 1972; (Orig. *La mente del bambino*, Italien: Garzanti 1970), S. 249.

menschlichen Prozesse zu Beginn der Projektarbeit kurz vorgestellt. Weiters interessiert die regionale Sage als dramatische Erzählung. In diesem Abschnitt wird auf die Überlieferung bzw. Verortung des regionalen Stoffs eingegangen sowie auf dessen regionale Markierungen. Die Thematik der Teufelsbrücke findet sich in einigen Sagen des deutschsprachigen Raums, zum Teil weisen diese auch inhaltliche Ähnlichkeiten zu der des Montafons auf. Manche Regionen nutzen den mythologischen Stoff als regionalspezifische Eigenheit, der meist eine touristische Funktion einnimmt. Die kulturhistorischen Forschungen zur Sage entstammen teilweise sehr alter Literatur. So konnte die Sage zur *Teufelsbrücke im Montafon* beispielsweise in Johann Nepomuk von Alpenburgs Werk *Mythen und Sagen Tirols* aus dem Jahre 1857 ausfindig gemacht werden.

Im zweiten Teil meiner Arbeit gebe ich einen Überblick über die relevanten theatertheoretischen Begrifflichkeiten wie kulturelle Bildung und Theaterpädagogik. Hierbei interessiert vor allem, warum kultureller Bildung sowie dem theaterpädagogischen Spiel im schulischen Bereich so viel Bedeutung zugemessen wird. Anschließend sollen die Beobachtungen, die aus der Beschäftigung mit den Schülern der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon resultieren, dargelegt werden. Hierbei konnten vier wesentliche theaterpädagogische Gesichtspunkte wahrgenommen werden: Rollenidentifikation und -entwicklung, Selbst- und Sozialkompetenz, sprachliche Kompetenz und Gruppendynamik.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung der regionalen Identität. An dieser Stelle wird zuerst eine Definition von regionaler Identität vorgenommen, welche vor allem aus einem sozial-politischen Diskurs resultiert. Ferner interessiert die spezifische Region Montafon sowie deren regionale Stereotypen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Sprache gelegt wird. Die Mundart der Region weist kulturhistorische Besonderheiten auf, die auch für das Projekt von wesentlicher Bedeutung sind. Weiters wird erläutert, inwiefern regional-identitätsbildende Prozesse durch das Theaterstück festgestellt werden konnten.

Abschließend erfolgt die Beleuchtung zu den Aspekten kultureller Bildung und regionaler Identität im Bezug auf das Theaterprojekt, welche aus Sicht der Schüler, Eltern und Lehrer erfolgt. Dabei werden die primären Feststellungen skizziert, um in weiterer Folge herauszufinden, welche Prozesse von besonderem Interesse waren.

Zur Methodik der Analyse des Theaterprojekts ist zu erwähnen, dass die Forschungsergebnisse primär aus Beobachtungen resultieren. Das Agieren in einer Doppelrolle – als Projektleiterin sowie als Beobachterin – bringt die Gefahr des Distanzverlustes mit sich.

Somit ist es schwierig objektiv zu sein, denn es wird das gesehen, was aufgrund der eigenen Erfahrungen und des Wissens gesehen werden kann.² Dadurch wurde versucht alle Beobachtungen so genau wie möglich zu dokumentieren, um möglichst wenig Interpretationen zu formulieren, „wobei jedoch jede Feststellung über eine Handlung, die ein anderer ausgeführt hat, im Grunde schon eine Interpretation ist.“³ Neben den Beobachtungen stammt ein Teil der Forschungsergebnisse aus Interviews⁴, einem schriftlichen Kurzfeedback⁵ der Schüler und einem anonymen Fragebogen⁶, in dem die Eltern der Schüler ihre Eindrücke darlegten.

In der vorliegenden Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit von einer geschlechterspezifischen Schreibweise abgesehen. Es soll festgehalten werden, dass unter der männlichen Form sowohl Frauen wie Männer bzw. Schülerinnen wie Schüler zu verstehen sind.

² Vgl. Domkowsky, Romi, „Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen. Annäherungen an die Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 23/50, April 2007, S. 51.

³ Ebda, S. 51.

⁴ Transkribierte Interviews im Anhang.

⁵ Kurzfeedback im Anhang.

⁶ Fragebogen im Anhang.

THEATERPROJEKT

Das Theaterprojekt mit Schülern der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon fand im Sommersemester 2011 von Anfang Februar bis Mitte Juni, wöchentlich am Freitagnachmittag statt. Elf Kinder der ersten Klasse meldeten sich auf freiwilliger Basis zu dem Projekt an und bildeten somit die Theatergruppe. Die Gruppe wurde von der Verfasserin der Arbeit geleitet und von der Lehrerin Elfgard Nikolussi begleitend unterstützt, die nicht nur in pädagogischer Hinsicht sehr wertvoll war. Ziel war es einerseits mit den Kindern ein Theaterstück zu entwickeln und andererseits sollte ein Gefühl von regionaler Identität vermittelt sowie kulturelle Bildung näher gebracht werden.

Zum besseren Verständnis für die nachstehenden Beobachtungen wird an dieser Stelle ein kurzer Überblick über den Projektverlauf gegeben. Der Startschuss für das als Übung angebotene Theaterprojekt fiel bereits im Herbst 2010, wo sich die Kinder ein Bild von dem Projekt machen konnten, um danach zu entscheiden, ob sie daran teilnehmen möchten. Mit der gesamten Klasse wurden eine Schulstunde lang theaterpädagogische Übungen und Improvisationsspiele gemacht. Infolgedessen meldeten sich nach zweiwöchiger Bedenkzeit elf Kinder – die Hälfte der Klasse – zur unverbindlichen Übung ‚Darstellendes Spiel‘ an. Nach der Beseitigung aller organisatorischen Hindernisse konnte mit Beginn des Sommersemesters 2011 das Theaterprojekt starten. Jeden Freitagnachmittag wurde der Turnsaal der Schule für zwei Stunden lang ein Ort für Theater und Spiel. Anfänglich wurde vor allem mit theaterpädagogischen Übungen und sogenannten Eisbrecherspielen⁷ gearbeitet. Intention war es einerseits einen Eindruck für darstellendes Spiel zu bekommen und andererseits ein Gemeinschaftsgefühl zu bilden. Neben diesen Prozessen wurde den Kindern das Stück *Die Teufelsbrücke im Montafon* vorgestellt. Die Stückerarbeitung erfolgte in den ersten Einheiten über gemeinsames Lesen der Sage. Ebenfalls sollte eine Einführung in die Eigenschaften der Textgattung sowie die Montafoner Sagenwelt die Kinder vertiefend in die Materie führen. Zudem wurde erörtert, welche Figuren sich in der Sage finden bzw. welche alternativen Figuren für das Stück adaptiert werden könnten. In den darauffolgenden Wochen besprach die Projektleitung mit den Schülern die einzelnen Szenen des Stücks, um sie in weiterer Folge teilweise gemeinsam zu entwickeln. Nach der Rollenvergabe entstanden erste Identifikationsprozesse mit den jeweiligen Figuren. Besonders in der Anfangsphase des Projekts war eine große Spannung und Nervosi-

⁷ Eisbrecherspiele haben das Ziel den Gruppenzusammenhalt bzw. das Vertrauen in die Gruppenmitglieder zu fördern.

tät bei den Kindern zu beobachten. Generell ist hierbei von einer sehr aufregenden Zeit für die Schüler zu sprechen, da sie sich mehr oder weniger von dem Stück überraschen lassen mussten. Denn leider reichte die Zeit nicht dafür ein Theaterstück in Zusammenarbeit mit den Schülern zu kreieren. Dabei hätte man noch intensiver auf ihre Ideen und Vorschläge eingehen bzw. sie am Entstehungsprozess teilhaben lassen können. Die weiteren Einheiten der unverbindlichen Übung ‚Darstellendes Spiel‘ variierten zwischen Bühnenproben, theaterpädagogischen Spielen, Sprechtechnik und Einheiten zur Bühnenbildgestaltung.

Am 7. Mai 2011 fand eine Zwischenaufführung am Tag der offenen Tür der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon statt, wobei die ersten zwei Szenen des Theaterstücks vorgestellt wurden. Diese Aufführung war zwar anfänglich nicht geplant, es konnten aber wichtige Erkenntnisse für die Optimierung der Aufführung gewonnen werden, auf die im theaterpädagogischen Abschnitt der Arbeit eingegangen wird. Einen Monat später bereits, am 18. Juni 2011, wurde das gesamte Theaterstück präsentiert. Am Tag davor erfolgte die Generalprobe vor den Schülern und Lehrern der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon. Die Premiere besuchten Verwandte und Bekannte der Schüler sowie an dem Stück interessierte Zuschauer aus der Umgebung. Eine weitere Aufführung fand abschließend am 21. Juni 2011 für die Volksschulen des Innermontafons statt.

1 Motive für die Projektdurchführung

Für die Entstehung und Durchführung des Projekts waren verschiedene Aspekte ausschlaggebend. Besonders ging es darum, den Kindern die Möglichkeit zu geben kulturelle Bildung durch Theater zu erfahren sowie ein Bewusstsein für die regionalen Traditionen zu schaffen. Im Einzelnen finden sich die angestrebten Zielsetzungen einerseits auf theaterpädagogischer und psychologischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Ebene und andererseits verfolgen sie kulturhistorische respektive regionalspezifische Aspekte:

- Schaffung eines Zugangs zu kultureller Bildung
- Individuelle Identitätsbildung, vor allem Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz
- Vermittlung regionalspezifischer Merkmale bzw. regionaler Identität

Der Zugang zu kulturellen Institutionen in einem Gebiet wie dem Montafon ist für Kinder schwierig, außerdem hat die kulturelle Bildung an den Schulen noch immer einen geringen Stellenwert. Einerseits ist es nicht einfach eine Lehrperson zu finden, die bereits an der jeweiligen Schule unterrichtet, andererseits gibt es zeitliche und finanzielle Argumente, die gegen eine langfristige Durchführung solcher Projekte sprechen.⁸ Sind die Kinder außerschulisch an kulturellen Freizeitmöglichkeiten interessiert, geht dies, aufgrund der Entfernung von Wohnort und Institution, meist mit einem großen Zeitaufwand für die Eltern einher. Aus diesem Grund sollte das Projekt spezifisch in der gewählten Region stattfinden.

Kultureller Bildung und dem pädagogisch angeleiteten Theaterspiel werden identitätsbildende und entwicklungsfördernde Aspekte zugeschrieben. Dies im Besonderen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz. Diese Komponente verfolgt auch das Konzept der Neuen Mittelschule in Österreich, wobei es vor allem um die individuelle Förderung der Kinder in ihren Stärken und Schwächen geht:

„Individuelle Zuwendung und Fördern sind die Säulen dieser gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen. Ziel ist es, auf jede Schülerin, jeden Schüler und deren persönliche Begabungen einzugehen und so Spitzenleistungen zu ermöglichen. Eine gemeinsame Schule mit starker innerer Differenzierung.“⁹

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Bildungsarbeit im Konzept der Neuen Mittelschule ist die Kunst- und Kulturvermittlung. Der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur wird unter anderem der Aspekt der Wissensvermittlung zugeschrieben, aber auch die Möglichkeit zu Selbsterfahrung und individuellen Reflexion. Die Neue Mittelschule verfolgt unter den korrelierenden Gesichtspunkten von Bildung, Innovation und Kreativität die Realisierung einer neuen Lehr- und Lernkultur.¹⁰

Überdies war es Intention der Projektarbeit herauszufinden, welche regionalspezifischen Merkmale das Tal Montafon charakterisiert bzw. in weiterer Folge, ob durch theaterpädagogisches Spiel regionale Identitätsbildung vermittelt werden kann. Die Kinder sollten im Zuge des Theaterprojekts die Möglichkeit haben, sich mit ihrer Heimatregion auseinanderzusetzen, um ihre eigenen Vorstellungen und Wahrnehmungen einzubringen.

⁸ Vgl. Raphaela Lechleitner mit Alois Bitschnau, Direktor der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, 06.07.2011, Diktiergerät.

⁹ Schmied, Claudia, „Die Neue Mittelschule – Ein Meilenstein der Schulreform“, *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>, 14.8.2012.

¹⁰ Vgl. „Pädagogische Konzepte“, *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*, http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html, 14.8.2012.

2 Wesentliche Ausgangspunkte

Drei wesentliche Komponenten, auf denen das Theaterprojekt basierte, beeinflussten die Arbeit besonders – die Schule, die Schüler sowie die regionale Sage als theatraler Stoff. Anstatt in einem spezifischen Theaterraum fand das Theaterprojekt in den Räumen der Schule statt und als Schauspieler agierten Schüler, deren Region das Zentrum ihrer Arbeit bildete. Diese Ausgangspunkte sollen in den nächsten Abschnitten kurz vorgestellt werden.

2.1 Schule als theatraler Ort

Die Durchführung des Theaterprojekts erfolgte an der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon. Die Schule liegt in Gortipohl und ist Sprengelschule für die Gemeinden St. Gallenkirch und Gaschurn. Aus den umliegenden Ortschaften besuchen rund 120 Kinder, aufgeteilt in sieben Klassen die Schule, die von Direktor Alois Bitschnau geleitet wird.¹¹ Die räumlichen Voraussetzungen für die Durchführung des Theaterprojekts waren nicht optimal. Es standen nur wenige Mittel zur Verfügung und so musste beispielsweise bei der Aufführung auf etwaige Hilfsmittel wie etwa Licht- und Tontechnik verzichtet werden.

An der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon wurde seit vielen Jahren nicht mehr theaterpädagogisch gearbeitet. Vor etwa 15 Jahren bot eine Lehrerin an der Schule die unverbindliche Übung ‚Theaterspiel‘ einige Schuljahre lang an. Jedoch ging dieses Engagement mit ihrem Abgang von der Schule verloren. Das Interesse an kultureller Bildung an der Schule ist aus Sicht des Direktors zwar groß, jedoch werden schlussendlich nur wenig Projekte durchgeführt. Neben den obligatorischen musisch-kreativen Fächern wie Musikerziehung, bildnerische Erziehung oder Werkerziehung werden kreative Projekte nur sporadisch angeboten. Diese finden meist in Form von kurzen Workshops wie beispielsweise Autorenlesungen, Kunstprojekte mit regionalen Künstlern, Tanzworkshops etc. statt.¹²

¹¹ Vgl. Homepage der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, <http://www.vobs.at/schulen-innermontafon/64.html>, 16.07.2012.

¹² Vgl. Raphaela Lechleitner mit Alois Bitschnau, Direktor der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, 06.07.2011, Diktiergerät.

Die Vorarlberger Mittelschule Innermontafon gehört seit dem Schuljahr 2008/09 zu den Vorarlberger Mittelschulen, welche einen „Teil der bundesweiten Entwicklung der Neuen Mittelschule“¹³ ausmachen. Im Konzept der Vorarlberger Mittelschule wird die „individuelle, schülerorientierte Förderung“¹⁴ großgeschrieben. Ebenfalls soll in punkto Bildung eine veränderte pädagogische Praxis miteinfließen, wobei hierbei die Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler im Mittelpunkt stehen sollen.¹⁵ Individualität, schülerorientierte Förderung und Persönlichkeitsbildung – wesentliche Aspekte, die im Kontext der Theaterpädagogik immer wieder erwähnt werden. So soll das theaterpädagogische Projekt unter anderem auch zur individuellen Kompetenzentwicklung der Kinder beitragen.

2.2 Schüler als Schauspieler

Die Arbeit mit Kindern ist eine besonders abwechslungsreiche, so war es auch mit den Schülern der Theatergruppe in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon. Die Gruppe setzte sich aus sechs Mädchen und fünf Buben zusammen, die heterogener nicht sein könnten. Speziell in der Anfangsphase war diese Divergenz auffällig und brachte oftmals Schwierigkeiten mit sich. Etwa drei Viertel der Kinder waren von Beginn an sehr motiviert und aktiv. Die restlichen Schüler wiesen teilweise Konzentrationsschwierigkeiten auf, was sich vorwiegend im Prozess der theaterpädagogischen Spiele herauskristallisierte. Eines der Kinder hat einen Migrationshintergrund, wodurch sich auch eine kleine Sprachbarriere ergab.

Die Gruppe blieb von Beginn bis Ende des Projekts in ihrer Zusammensetzung unverändert. Außer einem kurzen Motivationstief eines Schülers, das sich lösen ließ, blieben alle Kinder der Theatergruppe erhalten. Da die unverbindliche Übung ‚Darstellendes Spiel‘ jeden Freitagnachmittag stattfand, wo alle anderen Schüler bereits in ihre Wochenenden gingen, ist dies besonders hervorzuheben. Die Entwicklung der Gruppendynamik war bedeutend. Am Anfang war das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe noch ziemlich gering und die Kinder hielten sich eher in Kleingruppen auf. Im Laufe der Zeit entwickelten sie sich immer mehr zu einem Team. Ihnen wurde bewusst, dass alle in gewisser Hinsicht

¹³ Landesschulrat Vorarlberg, *Schulentwicklung in Vorarlberg. Die Vorarlberger Mittelschule*, PDF Download, http://www.individualisierung.org/_neu/, 16.07.2012, S. 5.

¹⁴ Ebda, S. 6.

¹⁵ Vgl. Ebda, S. 11.

voneinander abhängig waren. In einem späteren Kapitel, in dem die theaterpädagogischen Beobachtungen dargelegt werden, wird darauf genauer eingegangen.

Besonders interessant in der Arbeit mit Kindern, ist die Herausforderung auf unterschiedliche Persönlichkeiten zu treffen. Jedes Kind hat eine andere Individualität, andere Fähigkeiten oder Vorlieben, was sich in der Projektarbeit vor allem in der Wahl und Identifikation der Rollen herauskristallisierte. Ihre Spielfantasie respektive ihre Selbstsicherheit konnte primär bei der Durchführung theaterpädagogischer Übungen festgestellt werden. Bereits am Anfang stellte sich heraus, welche Kinder keine Scheu davor hatten sich in Szene zu setzen und welche Schwierigkeiten hatten aus sich herauszugehen. Je stärker aber der Gruppenzusammenhalt wurde und somit das Vertrauen zu den anderen Kindern sowie zu den Projektleitern, umso geringer wurde ihre Zurückhaltung.

Unterschiede innerhalb der Gruppe zeigten sich auch bei der Fähigkeit des Texterlernens. Generell kann festgehalten werden, dass sich die fleißigeren Schüler bereits sehr früh mit ihrem Text auseinandersetzten und diesen auch bald beherrschten. Bei den Schülern, die auch im Schulalltag eher schwächere Leistungen zeigten, war zu beobachten, dass die Motivation, ihre Textpassagen zu beherrschen, geringer war. Sie hatten auch größere Schwierigkeiten das Gelernte wiederzugeben. Hierbei ist anzuführen, dass sich jene Schüler anfangs auch schwerer getan haben, die vergessenen Textpassagen zu improvisieren bzw. den Sinn zwischen den Zeilen herauszulesen. Die Arbeitseinheiten, die hinsichtlich der Sprechtechnik sowie von Verständnisproblemen den Text betreffend, eingeführt wurden, waren vor allem diesen Kindern eine spezielle Hilfe. Durch die individuelle Auseinandersetzung mit den jeweiligen Hürden, die sich den Schülern stellten, war ein wesentlicher Fortschritt zu erkennen.

Den Beobachtungen zufolge war es für die Kinder generell wichtig, von einer außenstehenden Person angeleitet zu werden, die nicht zum Lehrkörper gehörte und somit auch einen anderen – freundschaftlicheren – Umgang mit ihnen pflegte. Dieser Zugang implizierte mit der Zeit aber auch Probleme hinsichtlich der Autorität. Ihr Respekt wurde stets geringer, was in weiterer Folge dazu führte, dass die Arbeitsaufträge teilweise nicht befolgt wurden. Eine pädagogische Begleitperson war somit von großer Bedeutung. Mit Elf-gard Nikolussi, Lehrerin für textiles Werken, Ernährung und Haushalt sowie bildnerische Erziehung, fand sich die ergänzende pädagogische Unterstützung. Dieser Mitarbeit ist eine besondere Wichtigkeit zuzuschreiben. Einerseits konnten pädagogische Ratschläge vermittelt werden, wodurch die Schüler einen respektvolleren Umgang verfolgten und andererseits konnte ein Lehrer-Schüler-Verhältnis entstehen, welches differiert zum konven-

tionellen Schulalltag war. Sowohl die Lehrperson als auch die Schüler lernten sich von einer persönlicheren und authentischeren Seite kennen.

2.3 Die regionale Sage als theatraler Stoff

In der Wahl eines geeigneten Textes als Grundlage für das Theaterstück fungierte primär der Aspekt der Regionalität. Kulturhistorische Inhalte der Region finden sich besonders in Erzählungen bzw. Textgattungen wie Sagen und Mythen. Demzufolge fiel die Entscheidung auf eine regionale Sage, die sowohl den Gesichtspunkt der Regionalität erfüllte als auch für eine Inszenierung geeignet war.

Einführend soll die Textgattung Sage vorgestellt werden, denn der vielschichtige Begriff Sage ist von verschiedenen Seiten zu beleuchten und von anderen Textsorten, besonders von Mythos und Märchen, zu differenzieren.

In der heutigen Bedeutung wurde der Begriff erstmals im 19. Jahrhundert durch die Brüder Grimm entscheidend geprägt. Hier sollen drei wesentliche Aspekte aus der Begriffsbildung des *Deutschen Wörterbuchs* der Gebrüder Grimm erwähnt werden:

1. Die Sage „[...] bezeichnet die gesprochene geschichtserzählung im gegensatz zum gesungenen historischen liede, dann auch die festgefügte litterarisch verbreitete erzählung.“
2. Unter dem Begriff Sage versteht man eine „[...] kunde, bericht über vergangenes und zwar besonders über weit in der vergangenheit zurückliegendes, wie er von geschlecht zu geschlecht sich fortpflanzt.“
3. „mit der wachsenden kraft der kritik entwickelt sich der moderne begriff von sage als kunde von ereignissen der vergangenheit, welche einer historischen beglaubigung entbehrt; [...]“ Dieser Begriff „ wird nachher ausgebildet als der naiver geschichtserzählung und überlieferung, die bei ihrer wanderung von geschlecht zu geschlecht durch das dichterische vermögen des volksgemüthes umgestaltet wurde, freier schöpfung der volksphantasie, welche ihre gebilde an bedeutsame ereignisse, personen, stätten anknüpfte.“¹⁶

Zusammenfassend bedeutet das, dass nach den Brüdern Grimm unter einer Sage eine vom sogenannten Volk auf mündlichem Wege verbreitete Geschichtserzählung von Ereignissen, bestimmten Personen oder Orten der Vergangenheit verstanden werden kann,

¹⁶ Grimm, Jakob / Wilhelm Grimm, „Sage“, *Das deutsche Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm*. Internetausgabe, <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GS00585>, 3.7.2012.

diese historisch nicht beglaubigt werden kann und von Generation zu Generation weitergegeben wurde.

Der Terminus Sage wird in weiterer Folge anhand unterschiedlich thematischer Definitionen beleuchtet, um die Textgattung in diesem Zusammenhang genauer bestimmen zu können. Der Germanist und Volkskundler Friedrich Ranke definiert in den 1920er Jahren den Begriff der Volkssage auf inhaltlicher und formaler Ebene:

„Die Sage verlangt ihrem Wesen nach, daß [sic] sie geglaubt werde, vom Erzähler wie vom Hörer; sie will Wirklichkeit geben, Dinge erzählen, die wirklich geschehen sind. Das Märchen erhebt diesen Anspruch nicht, es verlangt keinen Glauben, wenigstens keinen anderen Glauben als jedes andere Erzeugnis bewusster Dichtung, die Wahrheit des Märchens liegt in einer anderen Sphäre als die der Sage; [...] Volkssagen sind vorläufige Erzählungen objektiv unwahren, phantasiegeborenen Inhalts, der als tatsächliches Geschehnis in der Form des einfachen Ereignisberichtes erzählt wird.“¹⁷

Ein wichtiger Aspekt kommt in Rankes Definition dazu, nämlich die Wirklichkeit und die subjektive Glaubwürdigkeit, welche die Sage vom Märchen abgrenzt. Beim Märchen geht es mehr um die poetische Ebene, der Glaubens-Aspekt hat keine Bedeutung.

Den Realitätsanspruch sowie den Aspekt der oralen Tradierung nimmt in den 1960er Jahren ebenfalls der finnische Volkskundler Lauri Simonsuuri in seine Begriffsbildung auf und ergänzt diesen um die Funktion der Sage sowie ihre überregionale Verbreitung:

„Die Sage ist ein gedächtnismäßig überlieferter Bericht von einer Person, einem Ort, einer Erscheinung oder einem Ereignis. Sie enthält klares, genaues, komprimiertes Wissen, das für wahr gehalten wurde. Sie erklärt, belehrt und beweist. Sie ist mit einem bestimmten Ort, Person, einem gewissen Zeitpunkt, einem bekannten Ereignis verknüpft, gewöhnlich mit einem besonderen, die Aufmerksamkeit und das Interesse erweckenden Punkt im Gelände, Menschen oder Ereignissen verbunden. Trotz einheimischer Züge ist sie oft allgemeines, ja internationales Kulturgut.“¹⁸

Hierbei wird mit dem Begriff des internationalen Kulturguts eine wichtige Thematik angeführt, die sich auch später in der Analyse der Sage von der Teufelsbrücke zeigen wird.

¹⁷ Ranke, Friedrich, „Grundfragen der Volkssagenforschung“, *Niederdeutsche Zeitschrift für Volksskunde* 3 (1925), 12-23. Zitiert nach: Petzoldt, Leander, *Einführung in die Sagenforschung*, Konstanz ³2002, S. 44f.

¹⁸ Simonsuuri, Lauri, „Über die Klassifizierung der finnischen Sagentradition“, *Acta Ethnographica Acad. Scient. Hungar XIII*, Budapest 1964, S. 19., Zitiert nach: Petzoldt, Leander, *Einführung in die Sagenforschung*, Konstanz ³2002, S. 47.

Denn einerseits handelt es sich um ein regionalspezifisches Erzählgut, andererseits finden sich etliche ähnliche Tradierungen in anderen Regionen.

Ein weiteres konstituierendes Merkmal der Sage führte Burkhardt Heinrich 1951 an, welcher sich von der Seite der Psychologie nähert. Er weist auf den individuellen Erlebnischarakter und die Begegnung des Übernatürlichen hin.¹⁹

Zusammenfassend können die wichtigsten Attribute, die in der Sage korrelieren, angeführt werden und ein kontextuell geeigneter Definitionsansatz formuliert werden: Bei einer Sage handelt es sich um eine meist mündliche Tradierung, die aus vergangenen Erlebnissen stammt und oftmals Begegnungen mit dem Numinosen thematisiert. Im Unterschied zum Märchen will die Sage Wirklichkeit vermitteln und fordert den Anspruch ein, geglaubt zu werden. Der Leser und Hörer kann sich mit den regionalspezifischen Merkmalen des Inhalts identifizieren, gleichzeitig haben diese aber meist überregionale Gültigkeit und sind somit internationales Kulturgut.

2.3.1 Die Teufelsbrücke im Montafon

Bei der gewählten Sage handelt es sich um eine dämonologische Sage²⁰, die sich durch Begegnungen mit übernatürlichen Wesen definiert.²¹ Wie bereits der Titel *Die Teufelsbrücke im Montafon* verrät, erzählt die Sage von einem Ereignis mit dem Teufel. In den Teufelssagen treten verschiedene Auffassungen von dieser Gestalt auf. Generell ist es so, dass der Teufel als das absolut Böse dargestellt wird, aber mit Geschick überlistet werden kann. Dieses Charakteristikum prägt auch die Sage von der *Teufelsbrücke im Montafon*, die Johann Nepomuk von Alpenburg in seinem Werk *Mythen und Sagen Tirols*, 1857, verschriftlichte:

¹⁹ Vgl. Burkhardt, Heinrich, *Zur Psychologie der Erlebnissage*, Zürich: Juris 1951, S. 14.

²⁰ Dämonologische Sagen sind Sagen, in denen übernatürliche Wesen auftreten wie beispielsweise Zwerge, Riesen, Teufel oder Hexen.

²¹ Vgl. Petzoldt, Leander, *Einführung in die Sagenforschung*, Konstanz: UVK ³2002, S. 123.

Teufelsbrückenbau.

Die Sage von Brückenerbauung durch den Teufel und wie er dabei betrogen und überlistet wird, begegnet vielfach; es sei nur an die Regensburger und an die Frankfurter Brücke, wie an die Teufelsbrücke in der Schweiz erinnert. Auch in Tirol fehlt sie nicht.

Im Montafonerthale brach die Brücke, d. h. der angeschwollene Bach hatte sie fortgerissen, und die Gemeinde wollte sie schnell hergestellt haben, um zur Kirche von Schruns und zum Arzt, wie zum Geistlichen zu kommen.

Man wünschte, daß die Brücke innerhalb dreier Tage fertig sei, und ging zu einem dortigen Zimmermann und bot ihm viel Geld an, wenn er die Brücke in der kurzen Zeit wieder herstellen könnte. Das wurmte den Zimmermann gewaltig; er hatte Weib und Kinder, war arm, und konnte nun fast reich werden; doch sah er die Unmöglichkeit, binnen so kurzer Frist das Werk zu vollenden, daher bat er um einen Tag Bedenkzeit. Nun studirte der Zimmermann den ganzen Tag und noch in der Nacht, bis 12 Uhr, wie er's anfangen solle, und fand nichts heraus und schlug auf den Tisch, und rief: „zum Teufel, da studir i nix aus!“ Bornig will er schlafen gehen, da kommt auf einmal ein Bäuerelein mit einem grünen Jägerhütl auf herein und fragt: Zimmermannndl, warum so traurig? — Der Zimmermann erzählt ihm alles. Das Bäuerelein meint: Da kann leicht geholfen werden! I bau Dir die Bruck'n bis in drei Tag'n fir und fertig, doch die erste Seel', welche von Deinem Hause über die Brücke geht, g'hört mein! Zuerst schaudert der Zimmermann, der sich nun auskennt, aber der Geldreiz lockt und nebenbei denkt er sich, er werde den Teufel foppen. Er geht den Vertrag ein. — Bald ist die Brücke fertig, fest und stark. und der Teufel steht und wartet auf denselben auf seinen Preis. Lange — lange —! Endlich kommt der Zimmermann. Da hat dem Teufel das Herz im Leib vor Freude gehupft, wann er erst eins g'habt hat.

Aber der Zimmermann hat eine Geis von seinem Hause bei sich, diese jagt er auf die Brücke. Da hast die erste Seel' von meinem Haus ruft er, und der Teufel fangt die Geis. O Schimpf! Erst verdukt und dann erzürnt, reißt er ihr den Schwanz aus und fährt ab, überall ausgelacht. Seitdem haben die Geisen auch so kurze Schwänzlein wie die Gemsen. —

Abbildung 1: Sage von Alpenburg²²

²² Vgl. Alpenburg, Johann Nepomuk von, *Mythen und Sagen Tirols*, Zürich: Meyer und Zeller 1857, S. 288 (Reinschrift im Anhang).

Alpenburg verortet die Sage der Teufelsbrücke im Land Tirol. Grund dafür ist, dass Vorarlberg, historischen Recherchen zufolge, über lange Zeit zu Tirol gehörte. Die Landesverfassung von Tirol und Vorarlberg, aus dem Jahr 1849, beschreibt in §1, dass „die gefürstete Grafschaft Tirol mit dem Lande Vorarlberg [...] ein untrennbarer Bestandtheil [sic] der österreichischen Erbmonarchie und ein Kronland dieses Kaiserthums [sic]“²³ ist. Die Trennung von Tirol wurde aus historischen, politischen und geografischen Aspekten von Seiten Vorarlbergs mehrmals gefordert, jedoch konnte sich eine gewisse Unabhängigkeit erst 1861 durchsetzen, als Vorarlberg wieder einen eigenen Landtag erhielt, aber verfassungsmäßig weiterhin der gefürsteten Grafschaft Tirol angehörte. Nach dem ersten Weltkrieg, 1918, konnte Vorarlberg im Zuge der föderalistischen Reichsverfassung schließlich seine Selbstständigkeit erzielen.²⁴

2.3.2 Die Teufelsbrücke in anderen Tradierungen

Die Sage *Die Teufelsbrücke im Montafon* bedient sich eines Narrativs, das in dieser bzw. ähnlicher Art in der deutschsprachigen Sagenwelt öfters auftaucht. Brücken, die die Bezeichnung Teufelsbrücke tragen, finden sich vor allem im deutschsprachigen Raum einige, aber auch in Frankreich und Spanien. Jedoch ist nicht jede Teufelsbrücke mit einer Sage verknüpft.

Im deutschsprachigen Raum lassen sich weitere 14 Sagen finden, die sich mit der Thematik der Teufelsbrücke beschäftigen. Acht stammen aus Österreich, drei aus der Schweiz, zwei aus Deutschland und eine davon aus Italien (Südtirol). Lediglich zwei der Sagen tragen eine andere Betitelung – *Der Baumann* (Sage aus dem Bregenzerwald) und *Der steinerne Weg in Meran* (Sage aus Südtirol). Fast die Hälfte dieser Sagenstränge weisen inhaltliche Analogien zur Sage aus dem Montafon auf: *Der Baumann* (Bregenzerwald, Österreich), *Der Teufelssteg / Die Teufelsbrücke*²⁵ (Zillertal, Österreich), *Die Teufelsbrücke* (Salzkammergut, Österreich), *Die Teufelsbrücke in Uri* (Schweiz), *Teufelsbrücke* (Aargau, Schweiz) und *Der steinerne Steg in Meran* (Südtirol, Italien).

Die wohl berühmteste Sage, in der das Motiv des Teufelbrückenbaus fungiert, ist jene in der Schöllenschlucht am St. Gotthardpass – die *Teufelsbrücke in Uri*. Bereits im 13.

²³ Dippel, Horst (Hg.), *Verfassungen der Welt vom späten 18. Jahrhundert bis Mitte des 19. Jahrhunderts*, München: K.G. Saur 2005, S. 229.

²⁴ Vgl. Burmeister, Karl Heinz, „Vorarlberger Landesverfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts“, *Vorarlberg Chronik*, Hg. Land Vorarlberg, <http://www.vol.at/tools/chronik/viewpage.aspx?viewtype=artikel&id=16&left=artikel>, 16.11.2012.

²⁵ Es finden sich beide Bezeichnungen zu der Sage aus Finkenberg.

Jahrhundert versuchte die Urner Bevölkerung wiederholt eine Brücke über die Reuss zu errichten. Da der Bau unrealisierbar schien, begann sich bald jene Legende um sie zu ranken, der sie ihren Namen verdankt. In der Sage heißt es, dass die Urner abermals darüber rätselten, wie die Schöllenschlucht wohl zu überwinden sei, bis schließlich ein Landammann²⁶ aus Verzweiflung rief: „Do sell der Tyfel e brigg bue!“²⁷ (Da soll doch der Teufel eine Brücke bauen!). Diese Worte ausgesprochen, stand bereits der Teufel höchstpersönlich vor den Urnern und verkündete sein Paktangebot.²⁸

Ähnliches soll der Gerufene auch in Vorarlberg, im Bregenzerwald, vollbracht haben. Hier war der Grund aber ein anderer. Denn des Teufels Hilfe wurde aus Zeitnöten angenommen. Auf der Suche nach den Wurzeln der Sage über die Teufelsbrücke im Montafon, stellte sich heraus, dass die Sage *Der Baumann* aus dem Bregenzerwald in der Handlung fast ident mit jener des Montafons ist:

„Es ist einmal ein armes Männlein gewesen, es hat gut können mauern und zimmern und wäre auch gern ein reicher Mann geworden; aber es hat fünf Kinder gehabt, und da ist es unmöglich gewesen, ein reicher Mann zu werden. Da einmal hat in seiner Pfarre das Wasser eine Brücke am Kirchweg fort und die hätte sollen schnell gemacht sein. Man kommt zum Männle und fragt, ob es um hundert Taler in der und der Zeit die Brücke machen könne. Das Männle sieht wohl ein, es wäre ein schöner Lohn, und bittet um einen Tag Bedenkzeit. Man gibt sie ihm und es besinnt sich den ganzen Tag bis um zwölf zur Nacht und sieht am End, daß es ihm in der Zeit nicht möglich ist. Schon will es traurig ins Bett, aber einermal klopft es ganz leislich an seiner Tür, und ein kleines Männlein kommt herein. Es wünscht eine gute Zeit und fragt den Maurer, warum er so traurig sei. Der Maurer erzählt ihm alles, wie es ist. Das kleine Männlein lacht und sagt: "Da ist bald geholfen; ich stell dir die Brücke in der bestimmten Zeit her, aber die erste Seele, die von deinem Haus über die Brücke geht, ist mein." Dem Maurer schaudert es anfangs, aber wie er merkt, wer das kleine Männlein sei, da fällt ihm gleich, ich weiß nicht was, ein und er geht den Vertrag ein. In der Zeit, wie das kleine Männlein gesagt hatte, steht die Brücke fix und fertig da, und der Teufel wartet schon mitten drauf auf die erste Seele aus dem Maurers Haus. Der Maurer aber holt schnell den Geißbock aus dem Stall und jeucht ihn über die Brücke. Wie da der Teufel den Geißbock hertröpfeln sieht, so reißt er ihm vor Zorn den Schwanz aus, und seit derselben Zeit haben die Geißen kurze Schwänze. Der Maurer aber hat hundert Taler überkommen und ist ziemlich ein reicher Mann gewesen.“²⁹

²⁶ Schweizerische Amtsbezeichnung, die ursprünglich für das gewählte Oberhaupt der Landsgemeinde einer selbstverwalteten Region angewendet wurde.

²⁷ „Die Teufelsbrücke. Sage über die Entstehung der Teufelsbrücke“, *Tell.ch*, <http://www.tell.ch/schweiz/teufelsbruecke.htm>, 23.09.2011.

²⁸ Vgl. „Die Teufelsbrücke“, 23.09.2011.

²⁹ Vonbun, Franz Josef, *Die Sagen Vorarlbergs. Mit Beiträgen aus Liechtenstein*, Feldkirch: Montfort²1950, S. 57.

Durch eine Fortschreibung, die sich in Werner Vogts Sagenbuch *Erzählungen und Sagen aus der Talschaft Bregenzerwald* 1992 findet, veränderte sich der Beruf des Protagonisten von einem Maurer zu einem Zimmermann. Die Sage wurde auch unter einem anderen Namen publiziert, nämlich dem der *Teufelsbrücke*. Die genannte Sagentradierung ist fast wortident mit der Sage *Die Teufelsbrücke im Montafon*, die sich in der Schülerzeitung *Kleines Volk*³⁰ findet und als Vorlage für das Schulprojekt diente. Die folgenden Ausschnitte verdeutlichen, dass sich wenige Unterschiede lediglich in der Wahl des sprachlichen Ausdrucks sowie in den geografischen Bezeichnungen erkennen lassen³¹:

Bei Vogt heißt es:

„Im Bregenzerwald lebte einmal ein armer Zimmermann, der gern reich geworden wäre. Aber mit dem Reichwerden war es so eine Sache. Zwar verstand sich der Mann auf sein Handwerk, arbeitete flink und gewandt und war von früh bis spät auf den Beinen, aber der Lohn war gering. Die fünf Kinder daheim brauchten an einem Tag mehr, als er in zwei Tagen verdienen konnte. Es war also nichts mit dem Reichwerden, im Gegenteil, im Haus des Zimmermanns waren Sorgen und Not oft zu Gast.“³²

Sabine Hönegger, die 2005 die Sage aus dem Kleinen Volk im Internet publizierte, schreibt:

„Im Montafon lebte einmal ein armer Zimmermann, der gern reich geworden wäre. Aber mit dem Reichwerden war es eine eigene Sache. Zwar verstand sich der Mann auf seine Arbeit, war flink und gewandt und von früh bis spät auf den Beinen, aber der Lohn war gering und die fünf Kinder daheim brauchten an einem Tag mehr, als er in zwei Tagen schaffen konnte. Es war also nichts mit dem Reichwerden, im Gegenteil, im Haus des Zimmermanns waren Sorgen und Not ziemlich häufige Gäste.“³³

Weiters lassen diese zwei Textpassagen vermuten, dass es sich um eine Verortung der Sage vom Bregenzerwald ins Montafon handeln muss. Wo zuerst von der Sage erzählt worden ist, wird sich wohl nicht mehr klären lassen. Wer indes zuerst darüber berichtet hat, scheint klar zu sein, denn in Vonbuns Werk *Volkssagen aus Vorarlberg* von 1847 findet sich offensichtlich die erste gedruckte Version unter dem Titel „Warum händ

³⁰ Schülerzeitschrift des österreichischen Jugendrotkreuz (ÖJRK) für die Anwendung im Unterricht.

³¹ Die gesamte Sage von Werner Vogt sowie die Sage aus der Schülerzeitschrift *Kleines Volk* sind im Anhang beigefügt.

³² Vogt, Werner, *Erzählungen und Sagen aus der Talschaft Bregenzerwald*, Alberschwende: Heimatschutzverein Bregenzerwald, 1992, S. 27.

³³ Hönegger, Sabine, „Die Teufelsbrücke im Montafon. Eine Sage aus Vorarlberg“, http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/sagen/Teufelsbruecke_Sage_Vlbg.pdf, 16.11.2012.

d'Goisa korze Schwänz?"³⁴. Drei Jahre später folgte dieselbe Tradierung unter dem Titel „S' mändle und der teifel“³⁵. Beide Texte liegen noch vor Alpenburgs Ausgabe aus dem Jahr 1857 und in beiden erwähnt Vonbun Riefesberg bzw. Rüfensberg im Bregenzerwald als Ort, wo er von der Sage gehört habe. Somit ist festzustellen, dass die Tradierung als Sage aus dem Bregenzerwald zuerst verschriftlicht wurde, was jedoch nicht heißen muss, dass die Geschichte der *Teufelsbrücke im Montafon* nicht schon vor dieser Zeit erzählt wurde.

Der Aspekt, dass der Teufel die erste Seele, die über die Brücke geht, fordert, findet sich nicht nur in den Sagen *Der Baumann*, *Die Teufelsbrücke im Montafon* sowie *Die Teufelsbrücke in Uri*. In anderen Sagen von Teufelsbrücken ist das nicht viel anders, so auch in der Sage *Der Teufelssteg* bei Finkenberg. Hier entscheidet sich das Volk, den Teufel ebenfalls um Hilfe zu bitten und schickt ihm als erste Seele einen Geißbock über die Brücke.³⁶

Als aber die Urner dem Teufel in der Schöllenen Schlucht einen Geißbock über die Brücke schickten und der Teufel sich um seinen Lohn geprellt fühlte, ergriff er einen Felsblock und drohte sein Werk zu zerstören. Daraufhin ritzte ein altes Weiblein im Vorbeigehen schnell ein Kreuz in den Stein, sodass der Teufel sein Ziel verfehlte und der Fels in der Nähe von Göschenen landete, wo er heute noch liegt.³⁷

Da in der vorliegenden Arbeit der Gesichtspunkt regionalspezifischer Eigenheiten interessiert, soll im nächsten Punkt beleuchtet werden, inwiefern die Sage in den verschiedenen Regionen bzw. Ortschaften kulturhistorisch verwurzelt ist.

2.3.3 Kulturelle Markierungen

Auf der Suche nach Markierungen, die an die Sage *Die Teufelsbrücke im Montafon* erinnern, findet sich im Montafon weder eine Teufelsbrücke per se noch lassen sich Andenken an eine solche erforschen.

³⁴ Vonbun, Franz Josef, *Volkssagen aus Vorarlberg*, Wien: Mechitaristen 1847, S. 51f.

³⁵ Vonbun, Franz Josef, *Volkssagen aus Vorarlberg*, Innsbruck: Witting 1850, S. 49f, Nr. XXVI.

³⁶ Vgl. Hupfauf, Erich, *Hifalan und Hafalan. Sagen aus dem Zillertal*, Schwaz: Berenkamp 1995, S. 128.

³⁷ Vgl. „Die Teufelsbrücke“, 23.09.2011.

Ganz anders ist dies jedoch bei der Teufelsbrücke in der Schöllenen Schlucht, denn hier sind gleich mehrere Spuren, die an die Sage erinnern, erkennbar. Die Teufelsbrücke selbst sowie der Teufelsstein sind wohl die bedeutendsten Markierungen, die die Tradition immer wieder aufleben lässt.



Abbildung 2: Teufelsbrücke in der Schöllenen Schlucht³⁸

Die erste Teufelsbrücke aus dem 13. Jahrhundert, welche vor allem dafür bekannt war, dass in dieser Region 1799 die Schlacht zwischen den Russen und den Franzosen stattfand, wurde schwer beschädigt und schließlich 1888 durch die hochgehende Reuss zerstört. Auf dem Bild sieht man die zweite Teufelsbrücke, die bei dem Hochwasser aber bereits stand. Diese liegt einige Meter unter der heutigen Teufelsbrücke, welche 1958 erbaut wurde.³⁹

Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieser Sage ist der Teufelsstein, welcher der Erzählung nach vom Teufel aus Wut Richtung Brücke geworfen wurde. Da er sie verfehlte, steht dieser noch heute bei Göschenen im Kanton Uri. Als der Stein 1977 für den Bau der Gotthardautobahn um 127 Meter verschoben wurde, führte dies zu einer Erweiterung der Sage. Denn diese Verschiebung wird nun mit der unerklärlichen Häufung von Verkehrsunfällen bei Kilometer 17 des Gotthardtunnels in Verbindung gebracht.⁴⁰

³⁸ Vgl. „Die Teufelsbrücke“, 23.09.2011.

³⁹ Vgl. Ebda, 23.09.2011.

⁴⁰ Vgl. Zumbühl, Roland, „Der Teufelsstein von Göschenen“, *tell.ch*, <http://www.tell.ch/schweiz/teufelsstein.htm>, 23.09.2011.



Abbildung 3: Der Teufelsstein von Göschenen⁴¹

An die Sage erinnern aber auch Gemälde oder Wandmalereien. Beispielsweise findet sich über der Teufelsbrücke ein Felswandbild des Urner Künstlers Heinrich Danioth, welches er 1950 auf die Granitwand anfertigte.



Abbildung 4: Wandbild von Heinrich Danioth⁴²



Abbildung 5: Wandbild zur Teufelssage in der Schöllenen⁴³

⁴¹ Vgl. Zumbühl, „Der Teufelsstein von Göschenen“, 23.09.2011.

⁴² Vgl. „Wandbild der Teufelssage“, <http://personalblog.kaywa.com/200810/&page=1>, 3.10.2011.

⁴³ Vgl. Michael, Adrian, „Wandbild zur Teufelssage in der Schöllenen“, http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Schöllenen_Wandbild.jpg&filetimestamp=20070624090606, 3.10.2011.

Neben den vielen Nachweisen trägt zur Bekanntheit der Sage auch die Vermarktung wesentlich bei. Auf touristischen Seiten im Internet wird die Sage immer wieder als regional-spezifische Eigenheit festgemacht. So wird die Teufelsbrücke und die dazugehörige Sage auf der Tourismushomepage der Gemeinde Andermatt unter dem Punkt ‚Sehenswürdigkeiten‘ angeführt.⁴⁴ Ebenfalls scheint die Erzählung auf der Tourismushomepage der Region Uri unter ‚Kultur & Brauchtum‘ bzw. in weiterer Folge unter der Thematik ‚Sagen & Legenden‘ auf.⁴⁵ Die Teufelsbrücke in der Schöllenen Schlucht wird generell als eine Sehenswürdigkeit der Schweiz vermarktet, wobei auch meist die Sage erwähnt wird.⁴⁶

Aber wie ist es nun mit den erwähnten Sagen um die Teufelsbrücke in Österreich? Die Teufelsbrücke in Finkenberg am Eingang zum Tuxertal ist ebenfalls touristisch verankert. Viele Wanderwege führen an der Teufelsbrücke vorbei, wobei in Wanderbeschreibungen immer wieder auf die Legende um die Teufelsbrücke hingewiesen wird.⁴⁷ Ebenfalls wird die Brücke als ein Ausflugsziel empfohlen, um den Mythos um den Bau aufrecht zu erhalten.⁴⁸



Abbildung 6: Teufelssteg in Finkenberg⁴⁹

⁴⁴ Vgl. „Teufelsbrücke / Suworow Denkmal“, *Andermatt-Urserntal Tourismus*, <http://www.ander matt.ch/de/teufelsbruecke-suworow-denkmal-m444/>, 4.10.2011.

⁴⁵ Vgl. „Die Sage von der Teufelsbrücke“, *Uri Tourismus*, <http://www.uri.info/de/navpage.cfm?subcat=LegendsURI&category=CultureURI&id=52687>, 4.10.2011.

⁴⁶ Siehe als Beispiel auf der Homepage: www.swiss.de.

⁴⁷ Vgl. „Teufelsbrücke“, *wandern.com, Das größte Infoportal für Wandern und Wanderurlaub*, <http://www.wandern.com/land/at/tirol/zillertal/ausflugsziele/natur/teufelsbruecke.html>, 22.08.2012.

⁴⁸ Vgl. „Teufelsbrücke in Finkenberg“, *zillertal.com*, <http://www.zillertal.com/zillertal-erleben/ausflugsziele/tux-finkenberg/teufelsbruecke-in-finkenberg/>, 22.08.2012..

⁴⁹ Vgl. Berger, Karl, „Der Teufelssteg“, *SAGEN.at, Datenbanken zur europäischen Ethnologie / Volkskunde*, <http://www.sagen.at/texte/sagen/oesterreich/tirol/zillertal/teufelssteg.html>, 4.10.2011.

Bei den Sagen um die Teufelsbrücke in Vorarlberg sieht das Ganze jedoch anders aus. So lassen sich, wie bereits erwähnt, über die Sage mit dem Pakt des Teufels im Montafon keine regionalen Markierungen ausfindig machen. Auch im Bregenzerwald lassen sich keine Hinweise auf die Legende in Erfahrung bringen.

Bei der Elternbefragung im Zuge des Theaterprojekts war eine Frage, ob den Eltern die Sage *Die Teufelsbrücke im Montafon* bereits bekannt war. Genau die Hälfte der Befragten gab an, die Sage bereits gekannt zu haben. Aufgrund des oft aufgegriffenen Handlungsstrangs in der Sagenwelt ist nun nicht verifizierbar, ob die Befragten die Sage spezifisch aus dem Montafon kannten oder doch aus einer anderen Region.

2.3.4 Von der Sage zum Theaterstück

Das Montafon ist reich an Sagen, jedoch sind die meisten auf Grund ihrer Kürze für ein Theaterstück weniger tauglich. Somit war die Auswahl für die passende Sagenfindung eingeschränkt. Die Geschichte der *Teufelsbrücke im Montafon* wurde für das Theaterstück herangezogen und um einige Details ergänzt. So wurden der Tradierung neue Charaktere hinzugefügt und der Rahmen der Geschichte erweitert. Die primäre Handlung der Sage wurde in Dialektsprache – Montafonerisch – in Form eines Theaterstücks adaptiert. Es handelt sich dabei um eine klassische Adaption, bei der die „Bearbeitung auf einer veröffentlichten Vorlage basiert, und das Original im Theaterstück durch inhaltliche Parallelen erkennbar bleibt“⁵⁰. Nach der Erarbeitung des Konzepts unterteilte sich das Theaterstück in sechs Szenen. In der ersten Szene geht es primär darum, das frühere Leben der Menschen in der Talschaft zu illustrieren. Erst ab der zweiten Szene beginnt die eigentliche Inszenierung der Sage, wobei es darum geht, die Probleme des Zimmermanns und seiner Familie zu verdeutlichen. Anstatt der Darstellung des Hochwassers in der darauffolgenden Szene, berichten die Kinder der Familie nach der Schule von dem Unglück. In der vierten Szene treffen sich alle Dorfbewohner, um die missliche Lage gemeinsam mit dem Bürgermeister zu besprechen. Nachdem der Zimmermann den Auftrag die Brücke wieder aufzubauen erhält, erscheinen ihm in der fünften Szene das kleine Männchen und

⁵⁰ Schneider, Marlene, „Adaptionen für die Bühne im Kinder- und Jugendtheater. Dramaturgische Praxis im Spannungsfeld von Markt und künstlerischem Anspruch“, *Neue Wege. 75 Jahre Theater der Jugend in Wien*, Hg. Gerald M. Bauer/Birgit Peter (Wien – Musik und Theater, Bd. 2), Wien: LIT 2008, S. 109.

der ‚Botz‘⁵¹, welche ihm ein Angebot unterbreiten. In der sechsten Szene kommt es zum Höhepunkt, als der Teufel und der Botz auf ihre Seele warten.⁵²

Alle Schüler des Theaterprojekts agierten in einer Sprechrolle. Je nachdem, ob sie mehr oder weniger Text wollten, meldeten sie sich für die jeweiligen Rollen. Das Theaterstück hatte eine Aufführungszeit von 35 Minuten. Da die unverbindliche Übung ‚Darstellendes Spiel‘ den meisten Schülern einen ersten direkten Bezug zu Theater eröffnete, sollten möglichst wenig Hürden bestehen. Ebenfalls stand die Thematik der regionalen Identitätsbildung im Vordergrund. So kamen folgenden Aspekten bei der Wahl des geeigneten Stücks besondere Wichtigkeit zu:

- Beziehung zur Region
- Vermittlung regionalspezifischer Merkmale durch das Theater
- Aufbrechen einer Sprachbarriere (Anwendung des Dialekts)

Beziehung zur Region

Der greifbare Bezug zur Geschichte machte einen wesentlichen Aspekt aus. Die Schüler sollten sich mit keinem herkömmlichen, fertigen Stück beschäftigen, sondern ihre eigenen Vorstellungen, soweit es die Zeit zuließ, einbringen können. Dementsprechend fand die Geschichte des Theaterstücks in ihrer geografischen Umgebung statt. Das lokale Sagenrepertoire wurde infolgedessen durchstöbert, bis eine Tradierung gefunden wurde, die auf der Bühne interessant umzusetzen war. Überlieferungen zufolge ist die Sage *Die Teufelsbrücke im Montafon* in der Gemeinde Schruns⁵³ situiert. In den Gesprächen mit den Schülern stellte sich heraus, dass in ihren Vorstellungen das Zentrum des Geschehens im Innermontafon lag und die Leute von dort aus nicht mehr in die nächste Ortschaft, nach Schruns, kamen. Die Schüler wollten die Sage also verorten, um ihre Region genauer präsentieren zu können. Jedes Kind hatte sein eigenes Bild davon, wie das Montafon vor vielen hundert Jahren aussah und dies wollten sie im Theaterstück vermitteln. So setzten die Schüler bei der Gestaltung des Bühnenbildes ihre Ideen und Vorstellungen um.

Der Gedanke, die Sage in die heutige Zeit zu versetzen und ‚modern‘ zu inszenieren, wurde anfangs ebenfalls in Betracht gezogen, aber bald wieder verworfen. Den Kindern

⁵¹ Als ‚Bötz‘ (Bützen) definiert man in Vorarlberg jene Geisterwesen, die anderenorts als Zwerge, Haus-, Berg- und Waldgeister ihr Wesen und Unwesen trieben.

⁵² Das Theaterstück ist im Anhang beigefügt.

⁵³ Die Gemeinde Schruns befindet sich im äußeren Teil des Montafons.

gefiel es sich in eine frühere Zeit des Montafons zu versetzen und sich mit der Geschichte ihrer Heimatregion zu befassen.

Vermittlung regionalspezifischer Merkmale durch Theater

Die Beschäftigung mit einer bestimmten Region bringt stets regionalspezifische Aspekte mit sich – so auch im Montafon. Bestimmte Traditionen wurden beispielsweise an der Kleidung oder an der Lebensweise festgemacht. In der Inszenierung sollte Kultur und Tradition primär durch Sprache, Kleidung, Requisiten und die Lebensweise der Bewohner bzw. deren Umgang miteinander vermittelt werden. Das Stück wurde somit auf Montafonerisch, dem Dialekt der Region, konzipiert. Ein wichtiger Gesichtspunkt lag hierbei in der Verwendung von alten Mundartausdrücken, um der zeitlichen Komponente, in der die Sage situiert ist, gerecht zu werden. Ebenfalls wurde bei der Kostüm- und Requisitenwahl großen Wert auf Tradition gelegt. Beispielsweise trug der Zimmermann eine alte Zimmermannstracht oder der Bürgermeister und dessen Frau eine traditionelle Montafonertracht. Für das Bühnenbild verwendete man alte Requisiten wie zum Beispiel ein Spinnrad, alte Holzmöbel oder etwa eine typische Petroleumlampe, um das Gesamtbild zu unterstreichen.

Im Zuge der Aufarbeitung der Tradierung wurde mit den Schülern genauer auf die Historie der Talschaft eingegangen. Vorwiegend ging es um die frühere Lebensweise, die Probleme der Bergvölker, ihren Umgang miteinander etc. Hierbei brachten die Kinder selbst sehr viel Input, so erzählten sie etwa von alten Geschichten ihrer Großeltern. Aber auch der Montafoner Sagenwelt mit ihren charakteristischen Sagenfiguren kam eine große Bedeutung zu. Als fundierte Hilfe wurde das Buch *Montafoner Sagenreise*⁵⁴ von Franz Elsensohn herangezogen. Das Buch beschäftigt sich mit dem Sagen-Erzählgut des Montafons, wobei anhand von Fragmenten ausgewählter Sagen versucht wird, den Hintergrund der überlieferten Sagen zu eruieren.

Aufbrechen einer Sprachbarriere

Die Anwendung des Dialekts soll neben einer kulturellen Funktion – welche das regionale Gesamtbild unterstreicht – auch die Funktion der sprachlichen Vereinfachung erfüllen. Die

⁵⁴ Vgl. Elsensohn, Franz, *Montafoner Sagenreise*, Hohenems: Bucher 2006.

Anwendung der herkömmlichen deutschen Sprache im Zuge der ausgewählten Tradierung würde einen Bruch der Intention hervorrufen und somit das Bestreben regionalspezifische Eigenheiten zu illustrieren zerstören. Neben diesem Aspekt ging es jedoch auch darum, den Kindern einen leichteren Zugang zur Arbeit mit Sprache zu geben. Die zehnjährigen Schüler kamen gerade alle aus der Volksschule, wo mit ihnen im Montafon oftmals nur im Dialekt gesprochen wird. Spätestens ab der fünften Schulstufe sollten die Kinder mit der gesprochenen hochdeutschen Sprache vertraut gemacht werden. So könnte nun einerseits argumentiert werden, dass die Anwendung der hochdeutschen Sprache im Zuge des Theaterprojekts für diese Förderung vorteilhaft gewesen wäre. Jedoch ging es darum, den Kindern den Zugang zu erleichtern. Auffallend war dies speziell bei der Improvisation. Da die Kinder nicht zu sehr auf den sprachlichen Aspekt achten mussten, konnten sie ihrer Spielfantasie freien Lauf lassen bzw. vergessene Textstellen problemlos ergänzen. Insbesondere von den Montafoner Zuschauern kam in dieser Hinsicht sehr positives Feedback. Vor allen Dingen fanden sie es spannend, dass vergessene Montafoner Ausdrücke aufgenommen und in die Inszenierung eingebunden wurden. Einem der Leitmotive des Projekts, die regionale Identitätsbildung durch Theater, ist man so einen Schritt näher gekommen.

Im nächsten Kapitel wird aufgezeigt, wie Theater und Schule korrelieren. Ebenfalls geht es darum, den Begriff kulturelle Bildung näher zu definieren sowie den Bereich der Theaterpädagogik abzustecken. In weiterer Folge werden die theaterpädagogischen Beobachtungen des Projekts vorgestellt.

THEATER UND SCHULE

Als das „Traumpaar kultureller Bildung“⁵⁵ beschreibt der Kulturwissenschaftler Wolfgang Schneider die zwei Institutionen Theater und Schule. Dabei handelt es sich um ein Paar, das gegensätzlicher nicht sein könnte – einmal bezüglich ihrer Strukturen und zum anderen hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen.⁵⁶ Auf der einen Seite stehen die „bürokratischen Zwänge der Institution“⁵⁷ Schule und auf der anderen die „Freiheit der Kunst“⁵⁸.

In diesem Kontext ergibt sich die Frage, warum dem Theater im schulischen Bereich so viel Wichtigkeit nachgesagt wird? Dem Theater in der Schule werden bedeutsame Bildungswirkungen im individuellen, sozialen und künstlerischen Bereich zugeschrieben. Das Leben in der heutigen Gesellschaft setzt hohe Erwartungen an jeden Menschen, denn die sozialen Strukturen sind besonders durch den wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Wandel sowie die Auswirkungen der Globalisierung geprägt. Immer wichtiger wird dadurch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt, wofür Kinder und Jugendliche eine starke Persönlichkeit brauchen. Die Kinder- und Jugendbildung im kulturellen Bereich wird als ein derartiger Bildungsort deklariert. Es geht hier nicht nur um die Vermittlung von Kunst und Kultur, sondern vielmehr kann sie zum Erwerb von elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen.⁵⁹ Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Ziel „einer ganzheitlichen Förderung der Kinder in all ihren individuellen und sozialen Bedürfnissen und Fähigkeiten.“⁶⁰

Die Problematik, welche sich den Komponenten Theater und Schule stellt, ist meist geprägt von den Strukturen des österreichischen Schulsystems. Die musisch-kreativen Fächer haben immer noch einen relativ geringen Stellenwert und stehen im Schatten der sogenannten ‚Hauptfächer‘, wie Deutsch, Englisch und Mathematik. Dies war auch beim Theaterprojekt in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon ersichtlich. Das Theaterpro-

⁵⁵ Schneider, Wolfgang, *Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zur Theorie und Praxis*, Hildesheim: Olms 2005, S. 321.

⁵⁶ Vgl. Sauer, Ilona, „Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell“, *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Hg. Wolfgang Schneider, Bielefeld: transcript 2009, S. 15.

⁵⁷ Ebda, S. 15.

⁵⁸ Ebda, S. 15.

⁵⁹ Vgl. Schneider, Wolfgang, „Theater und Schule...ist kulturelle Bildung. Postulate und Programme“, *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Hg. Wolfgang Schneider, Bielefeld: transcript 2009, S. 45f.

⁶⁰ Pankau, Johannes G. „Kindertheater“, *Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Hochschuldidaktische Handreichung*, Hg. Jochen Hering/Sven Nickel, Bremen 2007. S. 20.

jekt konnte lediglich als Freifach angeboten werden, das bedeutete außerhalb der Schulzeit. Die Integration kultureller Bildung in das Schulleitbild der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon könnte also noch eine interessante Aufgabe für die Zukunft sein.

Ferner aber kann der Aspekt der Freiwilligkeit an der Teilnahme des Projekts positive Erfahrungswerte mit sich bringen. Der freiwillige Rahmen ermöglicht die individuelle Entwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln. Noch wichtiger aber ist die Tatsache, dass die Kinder aus eigenem Willen Interesse zeigen, etwas zu Erlernen. Die freiwilligen Strukturen stellen die Schüler stets vor intrapersonelle Prozesse, die durch das Für und Wider geprägt sein können, beispielsweise ob sie die Arbeit erfolgreich zu Ende bringen. Dies macht ein wesentliches Bildungsziel aus.⁶¹

Ein weiterer Gesichtspunkt im Kontext der Freiwilligkeit ist an dieser Stelle noch anzuführen. Generell geht man davon aus, dass jene Schüler, die an einem freiwilligen kulturellen Projekt teilhaben wollen „sowieso schon in anderen Zusammenhängen künstlerisch aktiv [sind], z.B. mit Freunden oder Eltern, in der Musikschule, im Verein, in der Kirche etc.“⁶² Bei den Schülern, welche am Theaterprojekt in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon teilnahmen, konnte diese Beobachtung nicht festgestellt werden. Einige von ihnen gingen zwar in die Musik- oder Tanzschule, die meisten aber waren nicht direkt in kulturelle Projekte integriert. Ein Grund hierfür könnten die regionalen Gegebenheiten sein, denn es gibt in der näheren Umgebung für Kinder keine Möglichkeit an theatralen Projekten teilzunehmen.

Um nun wieder auf das ‚Paar‘ Theater und Schule zurückzukommen, kann man behaupten, dass die wesentliche Besonderheit am Theater in der Schule in dem zwischenleiblichen Geschehen bzw. der Doppelrolle der Schüler liegt, welche sie im Theaterprozess einnehmen:

„[...] Die Spieler nutzen ihren Leib als Werkzeugleib, als Sinnenleib, als Erscheinungsleib, als Sozialleib und als Symbolleib, also als Instrument der Handlung, der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Beziehung und der Bezeichnung. Sie sind und bleiben dabei sie selbst; und sie sind nicht sie selbst, sondern Schauspieler; und als Schauspieler verkörpern sie nicht sich selbst, sondern etwas anderes – meis-

⁶¹ Vgl. Marquardt, Petra/Annette Weber, „Bretter, die die Welt bedeuten?! Theaterarbeit mit Jugendlichen vor dem Hintergrund subjektiver Biografien und der Suche nach Bedeutung von Herkunft, Heimat und kultureller Identifikation“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik* 23/51, Oktober 2007, S. 53.

⁶² Zentrum für Kulturforschung (Hg.), *Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme von Susanne Keuchel*, Bonn: ArCult media 2007, S. 17.

tens Charaktere. Sie sind dies alles zugleich als Schüler: sie tun ja nur so, als ob sie Schauspieler wären. Aber sie spielen wirklich Theater: mit einem Regisseur, der nicht Regisseur, sondern Lehrer ist; meist in einem Raum, der ein Theater ist, das kein Theater ist; in einer Zeit, die Aufführungszeit ist und doch auch Schulzeit. [...] Dennoch bringt es seine eigenen Zwänge, Regeln und Forderungen absolut rücksichtslos und im höchsten Maße anspruchsvoll zur Geltung und entfaltet seine eigenen Wirkungen auf Spieler und Publikum auf nicht kalkulierbare Weise.⁶³

Der Pädagoge Eckart Liebau formuliert in dem letzten Satz die bildende Wirkung von Theaterarbeit in der Schule. Auch im Schultheater müssen alle Zeichensysteme zusammenstimmen, damit die Theaterarbeit konstruktiv ist. Denn das Schultheater hat genauso seine eigene Perfektibilität, wie jede andere Form des Theaters auch.⁶⁴

Ferner soll anhand von fünf Gründen, welche Liebau anführt, die pädagogische Bedeutung des Theaters in der Schule skizziert werden. An erster Stelle können durch den Prozess des theatralen Spiels sehr komplexe Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten gewonnen werden. Zweitens schafft es die Theaterkunst die Komponente Bildung durch das Spiel zu vermitteln, wobei es sich um einen Prozess auf der Metaebene handelt. Des Weiteren ist auf die Interdisziplinarität des Theaters hinzuweisen, denn Theater kann als einzige Kunstform andere Disziplinen integrieren. Am Beispiel der Schule bedeutet das, dass im Theaterspiel verschiedene Fachbereiche wie Musik, bildende Kunst, Sprache, Medien oder etwa Sport vermittelt werden können. Im vierten Punkt verdeutlicht Liebau, dass das Gelingen eines Theaterprojekts eine genaue Aufgabenorientierung erfordert, dadurch müssen die verschiedensten Fähigkeiten und Fertigkeiten oftmals nebenbei erworben werden. Im letzten Punkt erwähnt er die Erfahrungsmöglichkeiten durch das Spiel und dessen wesentliche Bedeutung für die ästhetische Bildung.⁶⁵

Diese Argumente zeigen, welchen Stellenwert theaterpädagogisch angeleitetes Spiel und kulturelle Bildung im Schulalltag einnehmen kann. Es ist nicht nur erwähnenswert, dass im Spiel individuelle Kompetenzen ausgebildet werden können, sondern auch die Interdisziplinarität des Theaters ist hervorzuheben. Aufgrund der besonderen Möglichkeit, mehrere Fachgebiete in einer Materie verbinden zu können, sollte vor allem im schulischen Bereich dem Theater mehr Wichtigkeit zukommen.

⁶³ Liebau, Eckart, „Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet. Dimensionen theatraler Bildung“, *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, Hg. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss, Hamburg: Körber-Stiftung 2008, S. 21.

⁶⁴ Vgl. Ebda, S. 21f.

⁶⁵ Vgl. Ebda, S. 22.

In meinen nächsten zwei Abschnitten werden die Begrifflichkeiten ‚Kulturelle Bildung‘ und ‚Theaterpädagogik‘ theoretisch abgesteckt, um danach auf die wesentlichen Erkenntnisse des Theaterprojekts in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon genauer einzugehen. Kulturelle Bildung kann sowohl in der Schule als auch im Theater bzw. durch Theaterspiel vermittelt werden. Daher ist diese Thematik in der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz.

1 Kulturelle Bildung durch Theaterspiel

Im theaterpädagogischen Zusammenhang wird oftmals der Terminus ‚Kulturelle Bildung‘ erwähnt, so auch in vorliegender Arbeit, da er als zentraler Aspekt bzw. als ein Ziel der Projektarbeit fungierte. Bei der Bezeichnung handelt es sich um einen umfangreichen Überbegriff, der mit seinen beiden Wortbestandteilen ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zwei schwer fassbare und sehr vielseitige Termini verbindet. Aus diesem Grund sollen die Begrifflichkeiten zuvor getrennt voneinander umrissen werden, um danach eine geeignete Definition für ‚Kulturelle Bildung‘ zu finden.

Vorweg ist zu erwähnen, dass die Definition kultureller Bildung „entscheidend von dem verwendeten Kulturbegriff abhängt“⁶⁶. Aus diesem Grund unterscheidet der Kulturwissenschaftler Max Fuchs fünf große Kulturbegriffe, die kurz angeführt werden:

- Anthropologischer Kulturbegriff (Kultur ist Menschenwerk)
- Ethnologischer Kulturbegriff (Kultur als Lebensweise)
- Soziologischer Kulturbegriff (Kultur als abgrenzbares Subsystem)
- Humanistisch-orientierter Kulturbegriff (Vermittlung positiver Werteorientierung)
- Enger Kulturbegriff (Kultur wird mit Kunst gleichgesetzt)⁶⁷

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessiert besonders der Kulturbegriff aus soziologischer Sicht. Dieser definiert sich als ein abgrenzbares Subsystem wie beispielsweise Wissenschaften, Religion oder Künste und hat überdies den Auftrag Werte und Normen zu vermitteln. Hierbei ist die Rede von kultureller Bildung sinnhaft, denn es geht nicht um den Selbstzweck der Künste, sondern um soziale Forderungen und Ziele. Aber auch der

⁶⁶ Fuchs, Max, *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*, München: koepaed 2008, S. 111.

⁶⁷ Vgl. Ebda, S. 111f.

humanistisch-orientierte Kulturbegriff, der eine positive Werteorientierung vermittelt, ist von Belang. Dieser Begriff wird vor allem im Bezug der Formulierung von Zielen pädagogischer Arbeit verwendet.⁶⁸

Aus soziologischer Sicht soll ebenfalls der Bildungsbegriff definiert werden, wobei in diesem Kontext heute eher der ‚Kompetenzbegriff‘ verwendet wird. Den Kompetenzbegriff nannte der Pädagoge Heinrich Roth erstmals 1971, und führte als zentrales Erziehungsziel die „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“⁶⁹ an. Der Mensch hat ergo die Möglichkeit über seine eigenen Fähigkeiten und Kräfte frei zu handeln. Hierbei unterscheidet er die Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Roth benennt die Selbstkompetenz als Kraft selbstständig handeln zu können. Unter der Sachkompetenz versteht er die reflektierte Handlungsfähigkeit im Sachbereich. Die Sozialkompetenz weist auf die Qualifikation sich in gesellschaftlichen und politischen Situationen urteils- und handlungsfähig verhalten zu können.⁷⁰ An dieser Stelle knüpft auch der Begriff der ‚Schlüsselkompetenz‘ an. Die Verfügbarkeit über Schlüsselkompetenzen, im erzieherischen Kontext, soll Kindern und Jugendlichen Fähigkeiten zur Bewältigung ihres Alltags vermitteln. Sie brauchen Zuversicht in ihre eigene Kraft und eigenen Stärken sowie Mut sich kritisch mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen. Im theaterpädagogischen Zusammenhang kann die Auseinandersetzung mit den Schlüsselkompetenzen insbesondere zu einer Förderung der eigenen Kreativität, zur Stärkung des Selbstvertrauens und des sozialen Interesses verhelfen sowie zur Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.⁷¹

Weiters meint die soziologische Sicht auf Bildung, dass sich Bildung auf die „Lebensbewältigung des Einzelnen in einer konkreten gesellschaftlichen Situation“⁷² bezieht. Es geht also um eine Persönlichkeitsbildung, in der Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums entfaltet werden, vor allem aber auch die Fähigkeit, bestimmte Aufgaben und Probleme zu bewältigen.⁷³ Im theaterpädagogischen Kontext ist der Kompetenzbegriff sicherlich adäquat, da es im theatralen Prozess insbesondere um Erfahrungen geht, die die eigene Persönlichkeit (aus-)bilden sollen.

⁶⁸ Vgl. Fuchs, *Kulturelle Bildung*, S. 112.

⁶⁹ Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Schroedel²1976, S. 180.

⁷⁰ Vgl. Ebda, S. 180.

⁷¹ Vgl. Schorn, Brigitte, „Der Kompetenznachweis Kultur. Schlüsselkompetenzen“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 21/46, März 2005, S. 31.

⁷² Fuchs, *Kulturelle Bildung*, S. 113.

⁷³ Vgl. Ebda, S. 113.

Um sich nun der Begrifflichkeit annähern zu können, werden vorerst Ansätze, die sich in den Einträgen ‚Kulturelle Bildung‘ und ‚Ästhetische Bildung‘ im *Wörterbuch der Theaterpädagogik* finden, zusammengefasst dargelegt. In diesem Bezug wird erläutert, dass kulturelle Bildung als Oberbegriff die theater- und kunstpädagogischen Angebote zusammenfasst. Im Kontext der Jugendarbeit werden dabei wichtige Ziele, wie „Förderung von individueller Entwicklung, sozialer Verantwortung, Selbstorganisation, allgemeine Bildung, Prävention und Integration“⁷⁴ verfolgt. Die kulturelle Bildung von Kindern bzw. Jugendlichen beschäftigt sich mit dem Verständnis von allgemeiner Bildung, wobei die Intention, „kognitives, emotionales und soziales Lernen mit allen Sinnen“⁷⁵ angestrebt wird. Dabei geht es weniger um die Vermittlung von kognitivem Wissen, sondern mehr um die Stärkung der individuellen und sozialen Persönlichkeit.⁷⁶

Der Terminus ‚Kulturelle Bildung‘ steht in enger Verbindung mit den Begriffen der künstlerischen und ästhetischen Bildung, von denen er aber zu differenzieren ist. Künstlerische Bildung umfasst als engstes Feld die Künste, die sich „auf alle Formen des Sicht- und Hörbarmachens, auf Produzieren, Präsentieren und Rezipieren“⁷⁷ stützen. Diese wiederum betreffen die sinnliche Seite des Menschen, wodurch die ästhetische Bildung als der weitere Terminus verstanden wird.⁷⁸ Generell bezeichnet die ästhetische Bildung die „Bildung der Sinne“⁷⁹ bzw. im engeren Sinne die „Bildung durch [eine] wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst“⁸⁰. Wenn aber von kultureller Bildung die Rede ist, dann geht es um das gesamte Spektrum der Künste, wobei vor allem auf die Pflege und Entwicklung der persönlichen Denk- und Handlungsfähigkeit gezielt wird.⁸¹

Eine abschließende Definition, die in diesem Bezugsrahmen als besonders treffend eingeschätzt wird, formuliert Schneider:

„Mit kultureller Bildung werden Bewertungs- und Beurteilungskriterien für das eigene und das Leben anderer sowie für die Relevanz des erworbenen Wissens er-

⁷⁴ Witte, Wolfgang, „Kulturelle Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 171.

⁷⁵ Ebda, S. 171.

⁷⁶ Vgl. Ebda, S.171.

⁷⁷ Fuchs, *Kulturelle Bildung*, S. 111.

⁷⁸ Vgl. Ebda, S. 111.

⁷⁹ Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 9.

⁸⁰ Ebda, S. 9.

⁸¹ Vgl. Liebau, Eckart/Leopold Klepacki/Jörg Zirbas, *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, München: Juventa 2009, S. 170.

möglichst. Kulturelle Bildung geht nicht in Wissensvermittlung auf, sondern ist vor allem auch Selbstbildung.“⁸²

Er betont dabei, dass die Beschäftigung mit kultureller Bildung besonders auf die individuelle Bildung zielt, welche dazu beiträgt sich kritisch mit der Umwelt auseinandersetzen zu können. Die Vermittlung von solchen ästhetischen Erfahrungen werden besonders dem theaterpädagogischen Bereich zugeschrieben, welcher im nächsten Kapitel umrissen wird.

2 Aspekte theaterpädagogischen Spiels

Da die geschichtliche Beleuchtung des Begriffs der Theaterpädagogik den Umfang der Arbeit sprengen würde, soll dieser in der vorliegenden Arbeit lediglich im aktuellen Kontext dargelegt werden.

Die Theaterpädagogik fasst rudimentär theatrale Prozesse im sozialen Bereich zusammen. Für eine genauere Auseinandersetzung mit dem Begriff ist es wichtig Ausgangspunkte anzuführen, die der Theater- und Kulturwissenschaftler Lars Göhmann in den folgenden drei Feldern definiert:

- Personenkreis (die konkrete Zielgruppe)
- Arbeitsfeld (fachliche und pädagogische Überlegungen)
- Gegenstand des Faches (fachliche Zielsetzungen der Theaterpädagogik)⁸³

Das Feld der Theaterpädagogik wird in der vorliegenden Arbeit im Kontext des Theaterprojekts in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon beleuchtet. Das bedeutet, dass als Zielgruppe die elf Schüler, im Alter von zehn und elf Jahren, agieren. Es wird von der Fragestellung ausgegangen, welche Auswirkungen theaterpädagogisches Spiel in dem spezifischen Feld der Schule haben kann. Wobei die primären Ziele die Vermittlung von kultureller Bildung und regionaler Identität beinhalten. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass:

⁸² Schneider, „Theater und Schule...ist kulturelle Bildung“, S. 46.

⁸³ Vgl. Göhmann, Lars, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz 2004, S. 120.

„Theaterpädagogik vorrangig als Möglichkeit gesehen [wird], Schlüsselqualifikationen für die Lebenswelt durch ästhetische Erfahrungen zu erwerben, also die Eigenständigkeit künstlerisch vermittelter Erfahrung im Hinblick auf die in der Lebenswelt geforderten Kompetenzen zu betonen.“⁸⁴

Hierbei wird wiederum deutlich, dass es weniger um eine Vermittlung von Wissen geht, sondern vielmehr um den Aspekt der Persönlichkeitsbildung.

In *Metzlers Lexikon der Theatertheorie* wird die Disziplin der Theaterpädagogik folgendermaßen beschrieben. Es ist festzuhalten, dass Theaterpädagogik:

„die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln“⁸⁵ meint.

Die Feststellung, dass Theater Lern- und Bildungsprozesse initiieren und fördern kann, findet sich in der historischen Reflexion der Disziplin immer wieder. Es gibt zahlreiche Wirkungsmodelle, die die Erfahrungsmöglichkeiten von Theater anführen (Bsp. Aristoteles *Katharsisbegriff*, Schillers Modell der *Schaubühne als moralische Anstalt*, Artauds *Theater der Grausamkeit* etc.). Meist handelt es sich dabei um Erfahrungen im sozialen, therapeutischen oder erkenntnisfördernden Bereich. Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass in jedem Spiel- und Theatervorgang vielfache soziale und ästhetische Faktoren korrelieren. Fragen um die ästhetische Bildung sind in der Theaterpädagogik von besonderer Bedeutung. Beispielsweise soll festgestellt werden, inwiefern die Ästhetik der Performativität die ästhetische Lern- und Bildungserfahrung beeinflusst.⁸⁶

Wesentlich in der Theaterpädagogik ist, dass immer der Mensch im Mittelpunkt steht, egal welche Ziele angepeilt werden. In der theaterpädagogischen Arbeit interessiert die Ganzheit des Menschen. Theaterspielen bietet die Möglichkeit um sich im Spielen, Experimentieren und Vergleichen auszuprobieren. Das verhilft dazu die eigenen Emotionen intensiver zu erleben und auszudrücken, als es der Alltag oft zulässt. Dadurch können bei-

⁸⁴ Hentschel, Ulrike, „Theaterspielen als ästhetische Bildung“, *Kinder spielen Theater*, Hg. Gerd Taube, Milo: Schibri 2007, S. 92.

⁸⁵ Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, *Metzler Lexikon. Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte/Doris Kolesch/Matthias Warstat, Stuttgart: Metzler 2005, S. 348.

⁸⁶ Vgl. Ebda, S. 348ff.

spielsweise unterdrückte Aspekte der Persönlichkeit neu bzw. differenziert wahrgenommen werden.⁸⁷

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass es sich in der Disziplin der Theaterpädagogik immer um soziale Prozesse handelt, wobei der Mensch im Zentrum des Interesses steht. Es geht dabei sowohl um die künstlerische, als auch pädagogische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Theater. Der theaterpädagogischen Beschäftigung werden bildungs- und entwicklungsfördernde Eigenschaften zugeschrieben, die auf ästhetische Erfahrungen durch theatrale Prozesse zurückzuführen sind. Gegenwärtig wird von dem Erwerb von sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘ gesprochen, die zu einem reflexiven und kritischen Handeln beitragen können, um den individuellen sowie gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Solche persönlichkeitsbildende bzw. persönlichkeitsentfaltende Beobachtungen, die die Basis theaterpädagogischer Arbeit konstituieren, werden im Folgenden am Beispiel des Theaterprojekts an der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon präsentiert.

3 Prozesse und theaterpädagogische Beobachtungen

In diesem Abschnitt werden spezifische Arbeitsprozesse sowie theaterpädagogische Beobachtungen, die im Zuge des Theaterprojekts von der Projektleitung und Elfgard Nikolussi entstanden sind, angeführt. Die Erkenntnisse werden mit theaterpädagogischer Literatur in Verbindung gebracht und teilen sich in folgende Bereiche:

- Rollenidentifikation und –entwicklung
- Selbst- und Sozialkompetenz
- Sprachliche Kompetenz
- Gruppendynamik

⁸⁷ Vgl. Bidlo, Tanja, *Theaterpädagogik. Einführung*, Essen: Oldib 2006, S. 113.

3.1 Rollenidentifikation und –entwicklung

An erster Stelle sollen die im Theaterstück agierenden Figuren zur besseren Verständlichkeit überblicksmäßig vorgestellt werden. Die meisten Figuren, die sich im Ausgangstext der Sage finden, wurden für die Inszenierung übernommen. Dies waren: der Zimmermann, seine Familie, der Bürgermeister und das kleine Männchen. Die in der Sage genannten Dorfbewohner agierten als spezifische Personen wie etwa eine Bäuerin oder eine Verkäuferin. Lediglich die Gemeinderäte wurden in die Inszenierung nicht involviert, diesen Part übernahmen alle im Stück vorkommenden Bewohner des Dorfs. Dem kleinen Männchen wurde ein Sozius an die Seite gestellt – ein Botz. Aus der gemeinsamen Erarbeitung mit den Kindern resultieren die Beschreibungen der Figuren mit ihren jeweiligen Charakteristika:

- **Zimmermann:** Ein fleißiger Mann, der mit seinen Problemen sehr emotional umgeht. Sein Gemüt ist geprägt von gemischten Emotionen (traurig, zornig, ernst etc.). Der Zimmermann ist ein kräftiger Mann in alter Zimmermannstracht. Er trägt schwere, alte Ledertiefel und einen Filzhut. Sein besonderes Merkmal ist eine Tabakpfeife, die er immer bei sich trägt.
- **Frau des Zimmermanns:** Sie soll die gute Seele des Hauses darstellen. Mit ihrem netten, verständnisvollen und geduldigen Wesen versucht sie die Familienmitglieder in der schweren Zeit zu unterstützen. Die Frau des Zimmermanns trägt ein altes Dirndl.
- **Kinder des Zimmermanns:** Zwei Mädchen und ein Bub gehören zur Familie des Zimmermanns, die zwischen sechs und zwölf Jahren alt sind. Die älteste Tochter nimmt den vernünftigen Part ein. Sie achtet besonders auf ihre jüngere Schwester und versucht das freche Verhalten ihres Bruders zu mäßigen, dies aber ohne Erfolg. Der Sohn des Zimmermanns macht meist Blödsinn, ist frech und will sich nichts sagen lassen. Die jüngste Tochter ist ängstlich und eher ruhig. Die dürftige Kleidung der Kinder soll auf die Geldnot der Familie verweisen.

- **Bürgermeister:** Der Bürgermeister weiß über das Wohl sowie die Probleme seiner Dorfbewohner Bescheid. Er ist der einzige im Dorf, der eher wohlhabend ist. Dieser Aspekt wird in der Kleidung besonders ersichtlich. Er trägt eine Montafonertracht mit Zylinder.
- **Frau des Bürgermeisters:** Sie ist stets an der Seite ihres Mannes. Dies nicht nur aus Repräsentationszwecken, denn sie will sich selbst in die Geschäfte ihres Mannes integrieren. So kommt es immer wieder zu Situationen, in denen sie ihrem Mann widerspricht bzw. ihn eines Besseren belehrt oder in seinen Reden unterbricht. Auch sie trägt eine Montafonertracht, dazu einen traditionellen Trachtenhut und einen noblen Schirm.
- **Bäuerin:** Die Bäuerin wird als komödiantischen Part der frühen Emanzipation der Frau eingesetzt. Sie ist diejenige im Dorf, die den größten Hof und das meiste Vieh hat – also allen anderen Bauern im Dorf um einiges voraus ist.
- **Pfarrhus-Marie:** Klatsch und Tratsch verbreitet sich beim Marktstand der ‚Pfarrhus-Marie‘ (Pfarrhaus-Marie). Bei ihr erhalten die Dorfbewohner nicht nur Lebensmittel, sie ist auch immer für ein Pläuschchen zu haben.
- **Kleines Männchen:** Das kleine Männchen stellt in der Sage den Teufel dar. In der Inszenierung soll er im Aussehen aber nicht als solcher, sondern eher als kleiner Waldmensch dargestellt werden. Er ist eine gekrümmte Gestalt in grüner Kleidung, die sich auf einen Holzstock stützt. Das Dorfgeschehen beobachtet er vom Waldrand aus, allenfalls lässt er sich bei Nacht sehen. Seine charakterlichen Eigenschaften sind ähnlich jenen eines Teufels. Er ist gemein, berechnend, schnell zu erzürnen und stets auf der Suche nach einer Seele, die er für sich gewinnen kann – jedoch wird er immer wieder überlistet.

- **Botz:** Der Botz ist in der Inszenierung der Gefährte des kleinen Männchens. Er nimmt den etwas dümmlichen Part der beiden ein und macht meist, was ihm gesagt wird. Er hat mehr schelmische Züge, als dass er wirklich bösar-tig ist und zeigt sich eher tollpatschig als bedacht. Sein Kostüm ist ein schwarzer Mantel und in seiner Hand trägt er eine alte Petroleumlampe.

Die Merkmale der einzelnen Figuren wurden im gemeinsamen Gedankenaustausch von den Kindern definiert und so auch umgesetzt. Die Rollenfindung machte für die Schüler einen besonders spannenden Prozess aus und brachte auch eine Schwierigkeit mit sich. Das Problem war, dass den Kindern zuerst zu wenig attraktive Rollen geboten wurden. Die Rolle eines Dorfbewohners beispielsweise wollte keiner der Schüler darstellen. Nach diesem Gespräch wurde klar, dass jedes der Kinder ein Individuum verkörpern und nicht nur in einer bestimmten Gruppe agieren wollte. Folglich fanden sich Figuren wie etwa die Bäuerin, die Verkäuferin oder die Frau des Bürgermeisters. Einen wichtigen Teil des Stücks, der hier noch nicht genannt wurde machte die Ziege aus, die ebenfalls von kei-nem der Kinder dargestellt werden wollte. Es war besonders interessant zu beobachten, dass jedes Kind eine Figur verkörpern wollte, die möglichst attraktiv war. Mit dem Gedan-ken in die Rolle einer Ziege zu schlüpfen, assoziierten sie das Gegenteil – nämlich, dass das peinlich wäre. Da das Tier für das Stück aber konstitutiv war, wurde die Lösung in der Anfertigung einer Holzziege gefunden.

Ein interessanter Aspekt im Kontext der Rollenidentifikation ergab sich durch die Be-obachtung, dass der endgültige Charakter der fiktiven Figur zum Großteil mit dem Cha-rakter einzelner Schüler deckungsgleich war. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Kinder ihren Rollen eine persönliche Eigennote verschafften.

„Erst in der Auseinandersetzung des Ichs mit einer zu gestaltenden Figur zeigt sich die besondere Qualität künstlerischer Bearbeitung von Wirklichkeiten, denn nur über den Weg der Wirklichkeitskonstruktion kann der Dialog zwischen Rollen-träger und Rollenfigur zu einem bewusst entwickelten Prozess reifen. Im Unter-schied zu anderen Künsten gestaltet das Subjekt im Theater seine ästhetische In-dividualität immer im kollektiven Miteinander des Ensembles und rückt somit ver-gleichbar dichter an die Lebenswelt.“⁸⁸

Diese Entwicklung der ästhetischen Individualität durch die Konfrontation mit der Theater-gruppe war besonders auffallend. Die Kinder gaben sich teilweise untereinander kritisches Feedback, welches oft auch besagte, dass sich einige Kinder auf der Bühne ähnlich dar-

⁸⁸ Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten*, S. 131.

stellten wie in der Realität. Der Prozess einer Rollenidentifikation wurde also durchaus wahrgenommen, teilweise von den Schülern selbst und teilweise von der Theatergruppe.

Der Aspekt der Identifikation mit der Rolle bringt somit die Tatsache mit sich, dass sich einige Schüler in ihrem Verhalten bestärkt fühlten. Dies war besonders bei dem Jungen, der den Sohn des Zimmermanns darstellte, hervorstechend. Er verhielt sich generell schon ‚rebellisch‘ und als er diese Charaktereigenschaft auch noch im Theaterstück verkörperte, führte dies zu einer Bestärkung seines Tuns. Es war jedoch zu beobachten, dass es sich bei ihm weniger um eine richtige Auseinandersetzung mit der Rolle, sondern mehr um die Darstellung seiner selbst handelte.

Die Wichtigkeit der Individualität definiert sich auch dadurch, dass das Schlüpfen in eine andere Figur nicht nur die Nachahmung einer Rolle meint, sondern vielmehr das Kreieren eines individuellen Charakters:⁸⁹

„Im und durch das individuelle Gestalten einer Rolle lässt sich der Handlungs- und Interpretationsspielraum der Educanden vergrößern, und so Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, der Konzentration, Kommunikation, Kooperation und Kreativität erweitern.“⁹⁰

Der Aspekt des erweiterten Handlungsspielraums war ebenfalls sehr auffallend. Anfangs verhielten sich die meisten Kinder noch relativ zurückhaltend, im weiteren Verlauf des Theaterprojekts aber probierten sich immer mehr Kinder in ihrem eigenen Tun aus. Sie realisierten die Tatsache einer „Konsequenz verminderte[n] Handlung“⁹¹ im Theaterspiel, wodurch regelmäßig neue Entwicklungen in den einzelnen Rollen sichtbar wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Prozess der Rollenidentifikation spannende Beobachtungen ergab. Es war besonders ersichtlich, dass sich einige Kinder relativ schnell eine passende Rolle schufen und sich mit dieser identifizieren konnten. Andere Kinder jedoch hatten bis zum Schluss Probleme mit der Rollenidentifikation. Mangelndes Selbstvertrauen könnte eine Erklärung dafür liefern.

⁸⁹ Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas, *Theatrale Bildung*, S. 136.

⁹⁰ Ebd., S. 136.

⁹¹ Kotte, Andreas, *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*, Köln/Wien: Böhlau ¹2005, S. 43.

3.2 Selbst- und Sozialkompetenz

Die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz wird in der (theater-)pädagogischen Disziplin als eine primäre Intention von individueller Bildung vermittelt. „Ein Bewusstsein für die eigene Identität zu schaffen, ist eine notwendige Folge theaterpädagogischer Prozesse, die sich aus [...] Spannungsverhältnissen gesellschaftlicher und künstlerischer Bedingung ergibt.“⁹² Die Ausbildung des persönlichen Kompetenzbereichs ist vor allem darum wichtig, dass das Individuum mit anderen Menschen verantwortlich umgehen kann.⁹³

Im theaterpädagogischen Prozess in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon ist hinsichtlich der Selbstkompetenz zuerst die Komponente Selbstbewusstsein- bzw. Selbstvertrauen aufgefallen. Dies zeigte sich besonders in den Improvisationseinheiten, aber auch als die ersten Versuche gestartet wurden, eine Bühnensituation herzustellen. Die Schüler waren aufgefordert diverse Inszenierungsmöglichkeiten bzw. Ideen auszuprobieren. Aufgrund der anfänglichen Unsicherheit der Kinder erwies sich dieser Punkt als schwierig. Sie trauten sich nicht wirklich aus sich heraus und fühlten sich unsicher vor dem Rest der Gruppe zu agieren. Angesichts der Wichtigkeit des (Selbst-)vertrauens im theatralen Spiel wurde entschieden, noch mehr theaterpädagogische Einheiten durchzuführen, um das Vertrauen im Team aufzubauen und zu festigen.

„Gerade ein Prozess wie das Theaterspielen verlangt eine Menge an Vertrauen gegenüber allen Anwesenden. Die Spieler/innen öffnen sich, sie zeigen sich und sie geben Teile ihrer Persönlichkeit preis. [...] Erst wenn die Spieler/innen einander vertrauen, trauen sie sich Theater zu spielen.“⁹⁴

Dieses Zitat ist zu verifizieren, denn mit der Zeit öffneten sich die Kinder immer mehr. In theaterpädagogischen Prozessen erfuhren sie, dass ihr theatrales Tun keine Konsequenzen hat. Ängste, wie etwa von den anderen ausgelacht oder ausgespottet zu werden, legten sie Schritt für Schritt ab. Die generell selbstbewussteren Kinder schafften es relativ schnell sich auf den Theaterprozess einzulassen und begannen ihre eigenen Vorstellungen in das Theaterstück zu integrieren. Besonders interessant war aber die Entwicklung der zurückhaltenden, gehemmten Kinder. Hierbei war vor allem die Komponente Zeit ausschlaggebend – sie benötigten Zeit und Raum, um ihre Kompetenzen zu entfalten, um sich dann auf den Akt des Spiels einlassen zu können. An dieser Stelle ist hervorzuhe-

⁹² Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten*, S. 126.

⁹³ Vgl. Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten*, S. 121f.

⁹⁴ Domkowsky, „Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen“, S. 50.

ben, dass sich aus einigen oft schüchternen Schülern sehr gute junge Schauspieler entpuppten. Sie hatten zum Teil ein besonderes Gefühl für das Spiel auf der Bühne und schafften es, nicht nur ihr eigenes Handeln reflektierend wahrzunehmen, sondern auch das der Mitspieler.

Ferner ist noch anzumerken, dass nach der ersten Aufführung bei jedem Kind ein individueller Fortschritt zu beobachten war. Die Präsentation der ersten beiden Szenen, im Rahmen des Tags der offenen Tür, verhalf den Schülern vor allem zu einem selbstsichereren Auftreten sowie zu mehr Reflexionsfähigkeit.

„Aufführungen hinterlassen eine körperliche Signatur, Bildungs- und Lernprozesse werden hier abgespeichert. [...] Der Schauspieler erfährt sich, und das ist bildungstheoretisch wie –praktisch höchst relevant, als stilisierender Produzent, als körperliches Material und als inszeniertes Produkt des theatralen Prozesses.“⁹⁵

Die Schüler der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon machten zum ersten Mal – mit Leib und Seele – die Erfahrung vor Publikum zu stehen und zu agieren. Durch das positive Feedback ist nicht nur ihr Selbstvertrauen im Theaterspiel enorm gestiegen, sondern ebenso ihr Gefühl für das deutliche Sprechen sowie ihre Selbst- und Gruppenwahrnehmung. Es war zu beobachten, dass die Arbeitsweise der Kinder nach dieser Aufführung plötzlich eine andere war. Für sie wurde klarer, auf welche Aspekte sie zu achten hatten. Beispielsweise war von Anfang an das laute und deutliche Sprechen ein großes Thema, da keine Mikrofone zur Verfügung standen. Erst nach ihrem ersten Auftritt realisierten die Schüler diese Wichtigkeit und konnten es infolgedessen auch besser umsetzen.

In punkto Selbstkompetenz bzw. Förderung von mehr Selbstbewusstsein durch Theaterspielen, sind abschließend noch die Forschungsergebnisse der Theaterwissenschaftlerin Romi Domkowsky anzuführen. Diese besagen, dass kein klarer Beweis resümiert werden konnte, dass durch theatrales Spiel das Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen gesteigert werden könne. Diese Kompetenz ist eher im Aspekt des „Bewusstseins für sich selbst im Bereich des Selbstkonzeptes und der Selbstakzeptierung“⁹⁶ anzusiedeln. Jedoch ist erwiesen, dass die Jugendlichen durch die theaterspezifischen Erfahrungen eher den Eindruck eines selbstsicheren Menschen vermitteln. Die positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist auf die Relation intensiver künstlerischer Auseinandersetzung mit sozia-

⁹⁵ Liebau/Klepacki/Zirbas, *Theatrale Bildung*, S. 140.

⁹⁶ Domkowsky, Romi, „Theaterspiel öffnet die Persönlichkeit. Eine Studie über die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, Hg. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss, Hamburg: Körber-Stiftung 2008, S. 53.

len Prozessen zurückzuführen, denn die Arbeit mit der Persönlichkeit macht den Kern des Schauspielens und des Theaters aus. Weiters verweist Domkowsky auf die Auswirkungen von erfolgreichen Aufführungen. Denn Erfolgsgefühle und Anerkennung können das Vertrauen in sich selbst stärken.⁹⁷

Hierzu ist also zu betonen, dass es wichtig ist mit dem Begriff des Selbstbewusstseins kritisch umzugehen. Aus den Beobachtungen ist sicherlich von Vorteil zu resümieren, dass die Kinder durch das theaterpädagogische Spiel ein selbstsichereres Auftreten – anstatt mehr Selbstbewusstsein – gewannen bzw. sich selbstsicherer verhielten.

Des Weiteren galt es bei der Erarbeitung der Inszenierung besonders darauf zu achten, dass gemeinsam Entscheidungen getroffen wurden und jeder seine Ideen einbringen konnte. Diese Vorgehensweise führte relativ schnell zu einer Stärkung des Gemeinschaftsgefühls. Mit der Zeit kam immer mehr Input von Seiten der Schüler, die folglich nicht nur als Schauspieler sondern auch als Regisseure agierten. Sie lernten selbst Entscheidungen zu treffen und ihre Meinung zu vertreten. Somit war man dem Ziel, das Stück als Gemeinschaftsprojekt entstehen zu lassen, einen Schritt näher gekommen. Die Entwicklungen im sozialen Kompetenzbereich werden auch im nächsten Abschnitt deutlich.

3.3 Gruppendynamik

Die Stärkung der Gemeinschaft und verbessertes Sozialverhalten wurden bei der Elternbefragung mehrfach als Erfahrungswerte genannt, welche die Kinder durch das Theaterprojekt mitnehmen konnten. Der Aspekt der Gruppenentwicklung ist auch in den theaterpädagogischen Beobachtungen besonders hervorstechend.

Zu Beginn der Projektarbeit fielen besonders die geschlechterspezifischen Konfrontationen auf. Wie es in diesem Alter der beginnenden Pubertät oft beobachtbar ist, grenzten sich die Geschlechter voneinander ab. Diese Problematik spiegelte sich anfangs auch in der Inszenierungsarbeit, wenn ein Mädchen mit einem Bub eine Szene spielen musste. Ebenfalls waren Unterschiede in der Arbeitshaltung auffallend. Da bei den Mädchen, im Gegensatz zu den meisten Buben, eine konzentrierte Arbeitsweise zu beobachten war, führte das teilweise zu Differenzen. Dies kristallisierte sich besonders bei der Durchfüh-

⁹⁷ Vgl. Domkowsky, „Theaterspiel öffnet die Persönlichkeit“, S. 53.

rung der theaterpädagogischen Übungen heraus. Bei einigen Buben war der Konzentrationsabfall bereits nach kurzer Zeit markant. Am Beginn eines Spiels verhielten sich die Kinder meistens sehr motiviert und es machte ihnen Spaß, wollte man sich aber vertiefend beschäftigen, war dies meist nicht möglich. Die Problematik äußerte sich vor allem dadurch, dass die einen bald unruhig wurden und die Übungen zu stören begannen, der andere Teil der Gruppe fühlte sich wiederum davon belästigt und der Disput brach aus. Die Aufgabe der Projektleiter war es folglich abwechslungsreiche Übungen zu finden, dessen Durchführung nicht zu lange andauerte.

Da der Großteil der Gruppenmitglieder geradezu vor Energie sprühte, musste eine Möglichkeit geschaffen werden, diese Energie zweckmäßig zu nutzen. Überlegungen, den Arbeitsprozess in Form von Konzentrationsübungen aufzulockern, wurden vorgenommen, jedoch entschieden sich die Projektleiter den Beobachtungen zufolge, für die gegenteilige Variante: Nach etwa einer Schulstunde hatten die Kinder die Möglichkeit sich für etwa zehn Minuten auszutoben. Dies war sehr effektiv, denn die Konzentration konnte dadurch wieder hergestellt werden.

Als sehr positiv zu benennen ist, dass im Verlauf des Projekts die Konzentrationsfähigkeit, infolgedessen auch die Rücksichtnahme eines jeden einzelnen Schülers, beachtlich gestiegen ist. Im Sozialverhalten der Schüler war generell ein enormer Fortschritt zu beobachten, dies führte auch der Klassenvorstand der Schüler, Andrea Reimann, als einen primären Entwicklungsaspekt an:

„Der Umgang miteinander ist viel respektvoller geworden, das habe ich auch im Unterricht bemerkt. Schön ist, dass diese Rücksichtnahme teilweise auch auf den Rest der Klasse übergegangen ist. Mir ist es im Unterricht sehr wichtig, dass die Schüler aufmerksam zuhören, wenn ein anderer Mitschüler etwas sagt. Als ich das meinen Schüler wieder einmal ans Herz legte, meinte ein Kind aus der Theatergruppe: ‚Zuhören können wir jetzt! Das haben wir beim Theater gelernt, weil wir da auch immer wieder leise und konzentriert beobachten müssen was die anderen Schüler auf der Bühne gerade machen.‘“⁹⁸

Im Laufe der Zeit entwickelte sich die Theatergruppe immer mehr zu einem richtigen Team. Die anfängliche Geschlechterkonfrontation verringerte sich stets und die Mädchen und Buben verschmolzen zu einem ausgeglichenen Kollektiv. Als besonders effektiv ist die Integration der Kinder, die im Schulalltag eher abseits standen, zu benennen. In der Theatergruppe war die Anzahl von sogenannten ‚Außenseiter-Kindern‘ im Durchschnitt

⁹⁸ Raphaela Lechleitner mit Andrea Reimann, Klassenvorstand der 1. Klasse Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, 06.07.2011, Diktiergerät.

relativ hoch. Vier von elf Kindern hatten Schwierigkeiten sich zu integrieren. Dadurch, dass der Zusammenhalt der Gruppe immer stärker wurde und jeder einen bestimmten Platz darin hatte, konnte das Abseitsstehen gewisser Kinder nicht mehr beobachtet werden. Die Schüler identifizierten sich einerseits mit ihrer Rolle und andererseits als Teil der Theatergruppe. Jedes Mitglied der Theatergruppe brauchte die anderen, damit das Stück funktionieren konnte. Durch die Zuteilung der Rollen bekamen auch die ‚Außenseiter-Kinder‘ einen bedeutenden Stellenwert. In der Vorstellung der Schüler konzipierte sich das Theaterstück *Die Teufelsbrücke im Montafon* lediglich in der Konstellation, wie sie von Anfang an bestand. Es war für sie undenkbar, dass jemand aus der Theatergruppe austritt bzw. jemand in die Gruppe eintritt. Die bestehende Gruppenkonstellation erwies sich somit für das Theaterstück als konstitutiv. Der Integrationsprozess bestimmter Schüler ist auch Andrea Reimann positiv aufgefallen:

„Kinder die oft abseits stehen, haben zum Teil einen anderen Stellenwert in der Klasse bekommen. Sie trauen sich mehr zu sagen bzw. haben ein anderes Auftreten, vor allem auch, weil sie zum Teil für ihre Leistung sehr viel Lob gekriegt haben. Einzelne haben nur schon davon profitiert, dass sie dabei waren – eben in einer Gruppe vernetzt sind. Beachtlich ist einfach, dass sich vom Sozialen her bei jedem Einzelnen etwas getan hat.“⁹⁹

Bei der durchgeführten Elternbefragung war dies für die Eltern eines Kindes, welches Schwierigkeiten hatte sich in eine Gruppe einzufügen, sogar einer der primären Aspekte, das Kind an dem Theaterprojekt teilhaben zu lassen. Sie argumentierten die Frage nach den Gründen zur Anmeldung zu dem Projekt damit, dass es wichtig für ihr Kind sei, in eine Gruppe involviert zu sein und etwas gemeinsam zu schaffen.¹⁰⁰

Eine weitere interessante Beobachtung zur Gruppendynamik ergab sich, als einer der Buben für kurze Zeit ein Motivationstief hatte und überlegte aus der Theatergruppe auszusteigen. Gründe dafür waren, dass er nicht mehr jeden Freitagnachmittag für das Theaterspiel opfern und keinen Text lernen wollte. In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass es sich bei dem Buben um ein Kind handelt, das oft schwer motivierbar war. Dies kristallisierte sich in der gemeinsamen Arbeit immer wieder heraus. Der Bub musste stets individuell motiviert bzw. in den Arbeitsprozess integriert werden. Beispielsweise bei der Gestaltung des Bühnenbildes, das mit dem regionalen Künstler Dieter Schneeweiss gemeinsam angefertigt wurde. Schneeweiss informierte die Kinder über den Arbeitsprozess und gab

⁹⁹ Raphaela Lechleitner mit Andrea Reimann, Klassenvorstand der 1. Klasse Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, 06.07.2011, Diktiergerät.

¹⁰⁰ Vgl. Fragebogen, Raphaela Lechleitner, 19.07.2011.

ihnen die Anweisung, die Rohentwürfe mit eigenen Ideen zu gestalten. Mit solchen Arbeitsaufträgen aber konnte der Junge nichts anfangen und machte infolgedessen nichts. Somit musste er immer wieder einzeln aufgefordert und motiviert werden. Durch die individuelle Aufmerksamkeit nahm er infolgedessen immer aktiver an der Projektarbeit teil. Eine eigene Dynamik zeigte sich, als er aus der Theatergruppe austreten wollte. Als ihm von der Gruppe klar gemacht wurde, wie wichtig er für das Stück ist und ihm seine Talente veranschaulicht wurden, zeigte er neuen Elan. Durch das Stärken seines Selbstwertgefühls stieg auch die Motivation, seine Rolle zu beherrschen und sein Wille, sich perfekt präsentieren zu wollen. Der Schüler ist ein Beispiel für ein Kind, das große Schwierigkeiten mit der Eigenmotivation hat. Als sehr wichtig zu erachten ist aber, dass, nachdem ihm diese Motivation vermittelt wurde, er mit Freude und Enthusiasmus teilnahm. Das sollte ein Paradebeispiel für die individuelle Bildung an Schulen sein. Nicht jeder Schüler ist gleich motivierbar und kann mit einem einfachen Arbeitsauftrag gleich umgehen. Wenn man das Kind jedoch genauer beobachtet und im Zuge dessen darauf eingeht, kann sich in seiner individuellen sowie schulischen Entwicklung einiges ändern.

Beachtenswert ist hierbei auch, was das Vorhaben des Buben aus der unverbindlichen Übung ‚Darstellendes Spiel‘ auszutreten, in der Gruppe ausgelöst hat. Die Schüler zweifelten plötzlich daran, dass die Aufführung des Stücks überhaupt stattfinden würde. Gemeinsam machten sie dem Buben klar, welche Bedeutung er für die Gruppe und das Theaterstück hatte.

Diesen Aspekt führt auch Göhmann an, indem er konstatiert, dass die Veränderung der Gruppendynamik jeder innerhalb einer Gruppe bemerkt, wenn ein einzelnes Mitglied nicht anwesend ist oder sich gegen die Gruppe stellt. Folglich führt dies zu einer Stagnation des Arbeitsprozesses. Arbeitet das Ensemble hingegen auf eine Aufführung bzw. ein gemeinsames Ziel hin, kann dies das Verantwortungsgefühl jedes einzelnen Spielers steigern – denn sie wollen ihre vorgenommen Anstrengungen als gemeinsames Endprodukt präsentieren können.¹⁰¹

Interessant im Kontext des Gruppenzusammenhalts ist ebenfalls ein Vorfall, der sich im Laufe des Projekts ereignete. In zwei Übungseinheiten holte sich die Projektleitung die Unterstützung eines ehemaligen Lehrers der Vorarlberger Mittelschule Klostersal, Hubert Konzett. Über zwanzig Jahre lang bot er in der Vorarlberger Mittelschule Klostersal schulisches Theaterspiel an. Seine Erfahrungen und Ideen waren somit auch für das Theater-

¹⁰¹ Vgl. Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten*, S. 122.

projekt *Die Teufelsbrücke im Montafon* sehr hilfreich. Von Seiten der Schüler her war aber zu beobachten, dass sie Probleme hatten von einer Person, die nicht von Anfang an direkt in das Projekt involviert war, Ratschläge anzunehmen und umzusetzen. In der zweiten Einheit mit Konzett, in der es um den Feinschliff der letzten Szene des Stücks ging, eskalierte die Konfrontation. Die Kinder kamen nicht damit klar, eine neue Autoritätsperson in ihrem vertrauten Umfeld zu haben, die ihnen Tipps und Anweisungen gab. Als Hubert Konzett die Schüler aufforderte, seine Vorschläge umzusetzen, auch jene, mit denen die Schüler nicht ganz einverstanden waren, fühlten sie sich vor den Kopf gestoßen. Nach den zwei Schulstunden versammelten sich dann alle und wollten ihre Beanstandungen bei der Projektleitung loswerden. Gemeinsam bestanden sie darauf, dass die Proben nur noch in der herkömmlichen Konstellation stattfinden und kein Dritter mehr in das Stück eingreifen sollte. Es war sehr interessant zu beobachten, wie sich die Kinder in der Gruppe aufstellten und somit stark machten, um ihre Kritik zu äußern. Dies ist ein gutes Beispiel für den im Laufe des Arbeitsprozesses entstandenen Gruppenzusammenhalt und die Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler.

Auf ein mögliches Gefahrenpotential, bedingt durch die Gruppendynamik, wurde der Klassenvorstand, Andrea Reimann, aufmerksam:

„Da zum Teil die Gefahr bestand, dass sich die Theatergruppe von dem Rest der Klasse abspaltete, hieß es aufzupassen. So ließ ich die Schüler der Theatergruppe in dem Fach ‚Erlebnis Gemeinschaft‘¹⁰² immer erzählen, was sie die Woche davor in den Theatereinheiten erlebt hatten bzw. wie der Stand der Dinge ist.“¹⁰³

Dank der aufmerksamen Wahrnehmung des Klassenvorstands konnte folglich ein Konflikt innerhalb der gesamten Klasse vermieden werden.

Im nächsten Abschnitt wird abschließend zu den theaterpädagogischen Beobachtungen auf die Komponente des Ausdrucks eingegangen.

¹⁰² Schulfach, das die erste Klasse der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon eine Stunde pro Woche hat, um die Klassengemeinschaft zu stärken.

¹⁰³ Raphaela Lechleitner mit Andrea Reimann, Klassenvorstand der 1. Klasse Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, 06.07.2011, Diktiergerät.

3.4 Sprachliche Kompetenz und körperlicher Ausdruck

Die Auseinandersetzung mit dem Element Sprechen muss stets aus einem Blickwinkel von doppelter Aufmerksamkeit erfolgen. Denn „Sprechen [ist] Teil einer Handlung und zugleich selbst Handlung und Körperaktion“.¹⁰⁴ Somit ist der Akt des Sprechens als etwas Ganzheitliches zu betrachten. Die Methodik dazu wird als handlungsorientiert bezeichnet, weil sie sich durch die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt definiert. So werden Körperaktionen beispielsweise durch den persönlichen Bezug, aber auch durch das Ensemble oder das Publikum beeinflusst. Die Kunst ist es, alle technischen und handwerklichen Sprechelemente unauffällig im Spiel integrieren zu können.¹⁰⁵

Das Sprechen bzw. die sprachliche Kompetenz sowie der dazugehörige körperliche Ausdruck machen einen wesentlichen Teil theatralen Spiels aus. Zu den ästhetisch-spielerischen Erfahrungen, die aus der theaterpädagogischen Arbeit resultieren können, zählen unter anderem Veränderungen der Stimme, der Sprache, der Bewegungen oder etwa der Blicke.¹⁰⁶

Diese Aspekte konnten ebenfalls in der Projektarbeit mit den elf Schülern der Vorarlberger Mittelschule beobachtet werden. Zu Beginn der Proben stand vor allem die sprachliche Komponente im Vordergrund, da fast die Hälfte der Kinder Schwierigkeiten mit dem deutlichen und lauten Sprechen hatte. Die Art, wie die meisten Menschen sprechen, reicht meist für die alltägliche Kommunikation aus. Während der Theaterarbeit ist es aber notwendig sich mit dem Medium Stimme stetig auseinanderzusetzen, da das Sprechen vor Publikum eine eigene Qualität fordert.¹⁰⁷ Aus diesem Grund wurden einzelne sprechtechnische Proben eingeführt, um den Kindern den Text näher zu bringen und etwaige sprachliche Schwierigkeiten zu kompensieren. Dabei ging es vor allem um die Vermittlung eines Gefühls für Sprache, Ausdruck und Deutlichkeit. Die Kinder sollten für die bewusste Wahrnehmung ihres sprachlichen Ausdrucks sensibilisiert werden.

An dieser Stelle ist der Fortschritt des sprachlichen Ausdrucks einiger Schüler zu erwähnen. So tat sich für ein Mädchen eine gewisse Sprachbarriere aufgrund ihres Migrationshintergrunds auf. Sie stammt aus Brasilien mit portugiesischer Muttersprache und lebt seit eineinhalb Jahren im Montafon. Sie verfügte zwar bereits über außergewöhnlich gute

¹⁰⁴ Ritter, Hans Martin, „Sprecherziehung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 291.

¹⁰⁵ Vgl. Ebda, S. 291.

¹⁰⁶ Vgl. Domkowsky, „Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen“, S. 52.

¹⁰⁷ Vgl. Bidlo, *Theaterpädagogik*, S. 129.

Deutschkenntnisse, jedoch war der alte Montafoner Dialekt eine Herausforderung für sie. Die Problematik lag hierbei überwiegend bei der Aussprache respektive Intonation des Textes. Die Schülerin hätte den Text durchaus in hochdeutscher Sprache sprechen können, jedoch bestand sie darauf, sich dieser Herausforderung zu stellen. Das Ergebnis war beachtlich und der Dialekt mit einem eigenen Charme versehen.

Ebenfalls bemerkenswert ist die Leistung des Schülers, der in der Rolle des Bürgermeisters agierte. Zu Beginn der Erprobung des Stücks stellten sich bei ihm große Schwierigkeiten mit der deutlichen Aussprache heraus. Das von ihm Gesprochene war kaum zu erkennen, da er ständig die Anfangs- und Endsilben verschluckte und generell sehr undeutlich sprach. In der ersten sprechtechnischen Einheit wurde er erstmals auf die Problematik aufmerksam gemacht und in weiterer Folge konnte intensiv mit ihm gearbeitet werden. Es galt ein Bewusstsein zu schaffen, sodass ihm selbst auffiel, wenn er sich undeutlich ausdrückte. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dieser Schwierigkeit konnten wesentliche Fortschritte festgestellt werden, die besonders auf das Engagement, die gute Konzentration und Selbstwahrnehmung des Bubens zurückzuführen sind. Nachdem er gelernt hatte, bewusst auf seine Aussprache zu achten, stieg nicht nur die Präzision seiner Sprechweise, durch seinen persönlichen Erfolg verbesserte sich auch seine Selbstsicherheit. Der sonst ruhige, zurückhaltende Bub blühte im Spielen plötzlich auf. In den weiteren Proben sowie bei den Aufführungen stellte er sein stimmliches Volumen, seine Aussprache und vor allem seinen beachtlichen Körperausdruck unter Beweis.

Ein ebenso wichtiges Element wie die Sprache ist der körperliche Ausdruck. Um Theaterpiel authentisch zu gestalten ist die Auseinandersetzung mit dem Körper und den Bewegungen unabdingbar und wirkt oftmals viel eindrucksvoller als die Sprache. Die Bühne kann ohne die eigene Körperlichkeit nicht betreten werden, theatrales Spiel wäre ohne dies wenig ausdrucksstark.¹⁰⁸

Zu Beginn des Theaterprojekts wurde primär mit theaterpädagogischen Übungen gearbeitet, um den Kindern die Materie des Spiels näherzubringen. Ein besonderes Augenmerk lag auf der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. Hierbei stellte sich vor allem die Dosierung der Bewegungen bzw. des körperlichen Ausdrucks als eine Problematik heraus. Einige Kinder übertrieben anfangs, sie waren der Ansicht, dass Theaterspiel immer mit großen und überspitzten Bewegungen zu tun haben müsste. Hingegen hatten andere

¹⁰⁸ Vgl. Bidlo, *Theaterpädagogik*, S. 134.

Schüler Hemmungen sich körperlich auszudrücken und spielten mit sehr minimalem Körpereinsatz. Durch die Anwendung von Improvisationsspielen wie beispielsweise ‚Stop and go‘¹⁰⁹ bzw. Arbeiten mit dem ‚Freeze‘¹¹⁰ konnte die körperliche Ausdrucksfähigkeit der Schauspieler erheblich verbessert werden.

Generell ist festzuhalten, dass sich einige Situationen ergaben, die auf Erfahrungen, welche aus dem theaterpädagogischen Spiel resultieren können, zurückzuführen sind. Um auf die individuellen Kompetenzen noch genauer eingehen zu können bzw. diese längerfristig zu bilden, wäre eine intensivere Beschäftigung über einen längeren Zeitraum von Vorteil gewesen.

In der theaterpädagogischen Auseinandersetzung mit den Schülern der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon interessierten aber nicht nur persönliche Entwicklungsaspekte. Ein wesentliches Forschungsfeld behandelte auch die Frage, inwiefern ein Gefühl regionaler Identität durch Theaterspiel vermittelt werden kann.

¹⁰⁹ Zwei Spieler spielen eine bestimmte Situation pantomimisch. Die Gruppe steht in einem Kreis um die Spieler herum. Nachdem die Situation klar definiert ist, klatscht jemand in die Hände. Die Spieler verharren in ihren Bewegungen. Wer geklatscht hat, löst einen der beiden Spieler ab, nimmt dessen Haltung so genau es geht ein und definiert eine neue, möglichst andere Situation.

¹¹⁰ Bei einem Freeze (von engl. einfrieren) handelt es sich um Posen, in denen die Darsteller verharren und dabei eine möglichst aussagekräftige Position einnehmen (Bsp. Standbilder darstellen).

REGIONALE IDENTITÄTSBILDUNG DURCH THEATERPÄDAGOGISCHES SPIEL

Einführend wird im Zuge der Begriffsbildung auf den Gesamtbegriff ‚Regionale Identität‘ eingegangen. Auf ein differenziertes Beleuchten der vielschichtigen Termini ‚Region‘ und ‚Identität‘ soll verzichtet werden, da es für die vorliegende Arbeit zu umfangreich wäre. Rudimentär wird in diesem Kontext davon ausgegangen, dass Identität mit „Vorstellungen und Gestaltungen von Räumen verbunden“¹¹¹ ist. Der Althistoriker Hans-Joachim Gehrke assoziiert mit dieser Definition ebenfalls die Bezeichnung Heimat, die diese Raumvorstellungen deutlich signalisiert.¹¹² Der Begriff Region definiert sich durch „Identitätsräume, für die soziale Inklusions- und Exklusionsprozesse charakteristisch sind; hierdurch ergeben sich ähnliche Verflechtungen kognitiver und institutioneller Elemente wie im Bereich des Nationalen“.¹¹³ Das bedeutet also, dass es sich bei dem Begriff Region um einen begrenzten Raum handelt, der wie auf nationaler Ebene, vom Denken und Handeln der Bevölkerung bzw. den Strukturen beeinflusst wird.

1 Regionale Identität im sozial-politischen Diskurs

Diskussionen im Kontext der regionalen Identität sind verstärkt mit der Gründung der europäischen Union aufgekommen und beschäftigen beinahe zwanzig Jahre später gleichermaßen. Das Konzept der regionalen Identität im Bewusstsein der Öffentlichkeit hat sich verändert, denn „in dem Maße, in dem nationale Interessen zugunsten gesamteuropäischer oder gar globaler Belange zurücktreten, erfahren subnationale Interessen und Bezugsmuster eine deutliche Aufwertung“.¹¹⁴

¹¹¹ Gehrke, Hans-Joachim, „Vorwort“, *Regionale und nationale Identitäten. Wechselwirkungen und Spannungsfelder im Zeitalter moderner Staatlichkeit*, Hg. Peter Haslinger, Würzburg: Ergon 2000, S. 9.

¹¹² Vgl. Ebda, S. 9.

¹¹³ Haslinger, Peter/Klaus Holz, „Selbstbild und Territorium. Dimensionen von Identität und Alterität“, *Regionale und nationale Identitäten. Wechselwirkungen und Spannungsfelder im Zeitalter moderner Staatlichkeit*, Hg. Peter Haslinger, Würzburg: Ergon 2000, S. 27.

¹¹⁴ Buß, Eugen, *Regionale Identitätsbildung. Zwischen globaler Dynamik, fortschreitender Europäisierung und regionaler Gegenbewegung; die Bedeutung für Westfalen*, Münster: LIT 2002, S. 20.

Diese Bezugsmuster konstituieren sich in der Suche von Gemeinsamkeiten, beispielsweise einer gemeinsamen Sprache, vertrauten regionalspezifischen Merkmalen oder etwa einem Gefühl, das gleichermaßen gespürt wird. Für viele Menschen wird es immer wichtiger zu wissen, woher sie kommen oder wo sie sich aufhalten. Das bedeutet, dass sie sich wieder verstärkt mit den Regionen, in denen sie leben, identifizieren. Sie suchen nach ‚heimatlicher‘ Verbundenheit durch kulturelle Besonderheiten und regionale Traditionen. Denn die Region verspricht Vertrautheit und Selbstverständlichkeit, besonders dann, wenn durch die globalen Strukturen Attribute wie Entwurzelung und Anonymität vermittelt werden.¹¹⁵

Die Prozesse der Identifikation und Abgrenzung führt ebenfalls die Historikerin und Kulturwissenschaftlerin Renate Huber in ihrem Artikel *Heimat und Identität* an. Sie erwähnt dabei die Bedeutung der nationalen Zugehörigkeiten im Kontext der Identitätsbildung als ähnlichen Prozess auf regionaler Ebene.¹¹⁶ Weiters verweist Huber auf die Orientierungsprobleme in Zeiten rascher Veränderung:

„Gerade im Hinblick auf die zunehmende Globalisierung und eine fortschreitende europäische Integration, die scheinbar gerade nationale Identitäten mehr und mehr in Frage stellen, wird etwa häufig für die Förderung der Regionen und die Rückbesinnung auf regionale Eigenheiten argumentiert, um in einer zunehmend entgrenzten Welt auch weiterhin Orientierung schaffen zu können.“¹¹⁷

Meist geht man im Kontext der regionalen Identität von der kollektiven Identität der Bewohner einer Region aus. Die kollektive Identität beschreibt einen „Selbstverständigungsprozess eines Kollektivs in Form eines öffentlichen Diskurses“.¹¹⁸ Anders formuliert bedeutet kollektive Identität die Identifikation mit einer Gruppe, wobei von einer positiven, meist emotionalen Bindung an eine Gruppe ausgegangen wird.¹¹⁹ Die kollektive Identität ist letztlich aber auch immer ein Individualkonzept, somit ist die personale Identität ebenfalls von großer Bedeutung. Denn wie eine Region in der personalen Identität eines jeden

¹¹⁵ Vgl. Buß, *Regionale Identitätsbildung*, S. 20f.

¹¹⁶ Vgl. Huber, Renate, „Heimat und Identität – Ein emotionsgeladenes Thema aus zeitgeschichtlicher Perspektive“, *Heimat Montafon. Eine Annäherung*, Hg. Andreas Rudigier, Schruns: Heimat-schutzverein 2007, S. 106.

¹¹⁷ Ebda, S. 106.

¹¹⁸ Weigl, Michael, "Was bedeutet Identität – wie entsteht regionale Identität?", Kompetenzforum Bayern 2008, „Lebensqualität und Standortmanagement“, http://www.kueichstaett.de/fileadmin/160122/files/veranstaltungen/2008/kompetenzforum_bayern/Weigl.pdf, 27.07.2012, S. 12.

¹¹⁹ Vgl. Opp, Karl-Dieter, „Kollektive Identität, Rationalität und kollektives politisches Handeln. Einige Hypothesen und ihr empirischer Test“, Universität Leipzig, http://www.ls4.sozioologie.uni-muenchen.de/downloads/venice06/opp_pol_hand.pdf, 27.07.2012, S. 3.

einzelnen verankert ist, hängt von vielen individuellen Elementen ab. Denn die personale „Identität meint die subjektiv sinnvolle Verknüpfung verschiedener Selbstverständnisse eines Individuums, die sich in dessen Denken und Handeln äußert.“¹²⁰

Zur Verdeutlichung sollen die wichtigsten Definitionskriterien regionaler Identität nach Michael Weigl, Politikwissenschaftler, skizziert werden. Er führt an, dass Identität primär mit der Reflexion des eigenen Selbst einher geht. Die Auseinandersetzung mit Identität kann zur zeitlichen Orientierung (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) dienen. Diese Orientierung erfolgt keinesfalls statisch, da jede Veränderung wahrgenommen wird, die sich in unmittelbarer Umwelt ereignet. Wichtig ist auch, dass es sich bei Identitätsprozessen stets um ein Konstrukt geglaubter Realität handelt, da diese in einem Gesamtzusammenhang konstruiert werden, der für das Individuum sinnhaft erscheint. Wichtig dabei ist, dass es im Kontext regionaler Identität auch immer einer Abgrenzung zu dem ‚Anderen‘ bedarf. Somit ist regionale Identität stets relational.¹²¹

Der italienische Literaturwissenschaftler Claudio Magris erwähnt in diesem Kontext aber auch Problematiken. Anhand der Terminologie des „Mikronationalismus“¹²² führt er negative Aspekte an, welche infolge regionaler Identitätsbildung aufkommen. Unter Mikronationalismus fasst er die „[...] Reaktion auf die verständliche Angst vor dem Verlust der eigenen Identität“¹²³ zusammen. Dabei grenzt er diesen Begriff, trotz einiger Analogien, vom demokratiefeindlichen Populismus ab. Es ist wichtig, seine Region bzw. seine Heimat nicht zu ideologisieren, denn das Gefühl von regionaler Identität darf nicht jenem von größerer Zusammengehörigkeit vorangestellt werden.¹²⁴ Somit soll die Bewahrung regionaler Identität keinesfalls die bedingungslose Abgrenzung zu bzw. von den ‚Anderen‘ bedeuten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Kontext regionaler Identität sowohl positive als auch negative Aspekte zu berücksichtigen sind. Ein Gefühl von regionaler Identität ist für die individuelle Sicherheit und Geborgenheit an einem bestimmten Ort wichtig. Dieses Gefühl von Vertrautheit und Orientierung wird vor allem in Zeiten der Globalisierung gesucht. Die Identifizierung mit einer bestimmten Region geht aber auch immer mit einer

¹²⁰ Weigl, „Was bedeutet Identität – wie entsteht regionale Identität?“, 27.07.2012, S. 12.

¹²¹ Vgl. Weigl, Michael, „Was bedeutet Identität? – Wie entsteht regionale Identität?“, IBA-Konferenz „Regionale Identität und Tourismus“ vom 20. Oktober 2005, Fachkonferenz des Interreg III B CADSES-Projektes IdeQua, S. 2.

¹²² Rottenberg, Thomas, „Diese kleinen Heimaten sind mir ein Gräuel“, Interview mit Claudio Magris, *derStandard.at*, <http://derstandard.at/1277339438642/Salzbuerger-Festspiele-Diese-kleinen-Heimaten-sind-mir-ein-Graeuel>, 30.07.2012.

¹²³ Ebda, 30.07.2012.

¹²⁴ Vgl. Ebda, 30.07.2012.

Abgrenzung von dem ‚Anderen‘ einher. Wird diese individuelle oder auch kollektive Abgrenzung zu radikal, kann es zu einem Verlust der Solidarität führen. Das bedeutet, dass eine angemessene Einstellung zum Regionalen wie auch zu einer größeren Zusammengehörigkeit, wie etwa zur Europäischen Union, notwendig ist, um sich nicht in einen sogenannten ‚Mikronationalismus‘ zu verlieren. Es ist wichtig, regionale Besonderheiten zu schätzen und zu bewahren, jedoch sollte man diese nicht ideologisieren.

Das Montafon bietet ein gutes Beispiel für die Auseinandersetzung mit regionalen Identitäten, denn Diskussionen zu Identität sind in dieser Region in ein besonderes Spannungsfeld eingebettet: Das Montafon gilt aufgrund verschiedener Gesichtspunkte als der etwas andere Teil von Vorarlberg, Vorarlberg wiederum hat diesen Stellenwert des ‚anders als Andere‘ zu sein innerhalb von Österreich. Somit sind im Diskurs zu Montafoner Identitäten die Aspekte der Alterität in zweifacher Hinsicht bedeutsam.¹²⁵

Huber führt in diesem Kontext das Phänomen des „Erinnerungsorts“¹²⁶ an, der in besonderer Weise zu einer Produktion bzw. Reproduktion von Identitäten beitragen kann.¹²⁷ Mit dem Bau von Staudamm- und Kraftwerksbauten (ab 1926) beispielsweise, entstanden im Montafon einerseits neue Erwerbsmöglichkeiten und Zukunftschancen für die Bewohner, aber andererseits auch solche identitätsstiftenden Erinnerungsorte (Bsp. Staudämme, Silvretta Hochalpenstraße). Diese Erinnerungsorte am Beispiel Montafon, können aber ebenso Sportstätten, (Ski-)Rennstrecken oder etwa die Komponente Landschaft – im Speziellen das Gebirge – sein.¹²⁸

Mit der Intention der regionalen Identität(-sbildung) im Zuge des Theaterstücks bediente man sich ebenfalls regionaler Stereotypen. Einige solcher regionalen Besonderheiten, die sich im Montafon finden und die zur regionalen Identitätsbildung beitragen, werden im nächsten Kapitel erläutert.

¹²⁵ Vgl. Huber „Heimat und Identität“, S. 107.

¹²⁶ Weber, Matthias, „Erinnerungsort“, *Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa*, 2011, <http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/54106.html> (Stand 30.01.2012), 28.07.2012.

¹²⁷ Die Begrifflichkeit des ‚Erinnerungsorts – Lieu de mémoire‘ wurde erstmals von dem französischen Historiker, Pierre Nora, im Kontext der kollektiven Identität formuliert.

¹²⁸ Vgl. Huber „Heimat und Identität“, S. 119ff.

2 Region und regionale Stereotypen

Da in der vorliegenden Arbeit der regionale Aspekt als ein zentrales Element fungiert, soll die behandelte Region einführend genauer beleuchtet werden. Besonders interessiert die Frage, was die Talschaft Montafon von anderen Alpenregionen unterscheidet bzw. welche Eigenheiten das Tal aufweist.

Das Montafon nimmt in Vorarlberg eine wichtige Stellung ein und ist für seine Vielfalt bekannt. Es deckt den Süden der Landesfläche und bildet den Antipoden zur Landschaft im nördlichen Teil, zum Bregenzerwald. Diese Gegensätze sind nicht nur lagemäßig erkennbar. Die Tradition wird in beiden Landesteilen großgeschrieben. So finden sich im Bregenzerwald regionalspezifische Merkmale in Sprache, Hausform oder etwa Tracht aus alemannischen Traditionen und im Montafon aus romanischen.¹²⁹

Der rätoromanische Einfluss, der vor allem in der Mundart ersichtlich ist, zeigt sich bereits im Namen *Montafon* (ursprünglich *mnt tovun*). Dieser entwickelte sich aus der rätoromanischen Sprache. Den Begriff in die deutsche Sprache zu übersetzen, wurde mehrmals versucht, dementsprechend gehen die Interpretationen auch auseinander. Als *Grubenberg* oder *durchlöcherten Berg* deutete die sprachwissenschaftliche Forschung die Bezeichnung, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass die Übersetzer offenbar Rücksicht auf die Bergbautradition nahmen, die im Tal verbreitet war. Die lokalhistorische Forschung sprach einst von Benennungen wie *Bergbrunn* oder *Stillalpenberg*.¹³⁰ Weiters gab es Erklärungen, welche die ursprüngliche Bezeichnung *mnt tovun* als *Schlucht- oder Tobelberg* übersetzten.¹³¹

Um ein regionales Verbindungsgefühl zu schaffen bedarf es regionalspezifischer Merkmale, die in weiterer Folge einen identitätsstiftenden Charakter haben. Bezeichnungen wie Montafonertracht, Montafonerhaus, Montafoner Braunvieh oder Montafoner Tisch werden als regionalspezifische Besonderheiten angesehen, welche die Talschaft von anderen Regionen differieren soll. Für die Bewohner des Montafons sind diese Identifizierungsmerkmale charakteristisch und werden besonders im Tourismusmarketing verbreitet. Mit dem Aufkommen (alpin-)touristischer Literatur im 19. Jahrhundert entstanden solche Ste-

¹²⁹ Vgl. Benzer, Arnulf, „Montafon und Vorarlberg“, *Montafoner Heimatbuch*, Hg. Stand Montafon, Schruns: Stand Montafon 1980, S. 7.

¹³⁰ Vgl. Rudigier, Andreas, *Montafon. Ein kleiner kulturgeschichtlicher Führer*, Schruns: Heimat-schutzverein Montafon 2009, S. 18.

¹³¹ Vgl. Elsensohn, *Montafoner Sagenreise*, S. 12.

reotypen aufgrund ihres wiederholten Erscheinens. Insbesondere die Einheimischen selbst vertraten diese als regionale Errungenschaften.¹³² Der Kunsthistoriker Andreas Rudigier schreibt zu diesem Thema in seinem kulturgeschichtlichen Führer über das Montafon: „Die Anlegung von Wegen, die Errichtung von Schutzhütten und die Bewerbung der Bergpanoramen in den Jahrbüchern der Alpenvereine fördern den [...] Fremdenverkehr in einem großen Ausmaß.“¹³³

Die Reiseschriftsteller publizierten in ihren Berichten Impressionen zu Landschaft, Bewohner, deren Tätigkeit und touristische Informationen. Solche Stereotypen, die durch ihre Kontinuität noch heute vermarktet werden, sind ergo: markante Berggipfel (zB. Zimba, Vallüla, Tschaggunser Mittagsspitze), Landschaften mit den Kontrasten von fruchtbaren Tallagen, Maisäßen¹³⁴ und Alpen, Gletscher und (Stau-)Seen, die Montafoner Frauentracht oder etwa regionalspezifische Häuser.¹³⁵

Huber meint dazu wörtlich: „Je weiter zurück Kontinuität erzeugt werden kann, desto intensiver mag dadurch auch ein entsprechendes Maß an Identität produziert werden können“¹³⁶. Jedoch reicht die Kontinuität alleine nicht aus, denn für die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von regionalspezifischen Identitätsmerkmalen bedarf es auch immer der emotionalen Bindung der Bewohner einer Region an diese Identitätskonstrukte – sie müssen von den Einheimischen nachempfunden werden können.¹³⁷

Es soll nun ausgeführt werden, welche dieser regionalspezifischen Attribute in der Inszenierung *Die Teufelsbrücke im Montafon* aufgegriffen und als regionale Eigenheiten vermittelt wurden.

¹³² Vgl. Strasser, Peter, „Montafon. Auf der Suche nach der „Eigenart“ des Tales“, *Heimat Montafon. Eine Annäherung*, Hg. Andreas Rudigier, Schruns: Heimatschutzverein Montafon 2007, S. 48f.

¹³³ Rudigier, *Montafon*, S. 16.

¹³⁴ Ein Maisäß (auch Maiensäss) bezeichnet eine gerodete Fläche mit Hütten und Ställen in den Bergen und erinnert an ein kleines Almdorf.

¹³⁵ Vgl. Strasser, „Montafon“, S. 59.

¹³⁶ Huber, „Heimat und Identität“, S. 128.

¹³⁷ Vgl. Weigl, Michael, „Was bedeutet Identität? – Wie entsteht regionale Identität?“, Fachkonferenz, S. 3.

Landschaft

Da viele Täler in den Alpen eine ähnliche Beschaffenheit in ihrem Landschaftsbild aufweisen, ist es schwierig, eine ‚typisch‘ montafonerische Landschaft zu definieren. Wie bereits angeführt, finden sich Tallagen, Berggipfel, Gletscher und Hochgebirgsseen. So wird nun als Eigenheit der Talschaft, unter dem Begriff ‚Kulturlandschaft Montafon‘, die ‚Drei-Stufen-Weidewirtschaft‘¹³⁸ als Landschafts- und Siedlungsbild vermittelt.¹³⁹

Im Zuge der Inszenierung wurde bei der Bühnenbildgestaltung darauf geachtet, eine Atmosphäre des Alpenraumes zu schaffen. So gestalteten die Schüler im Hintergrund des Bühnenbildes Berge und Wälder. Im Vordergrund platzierten sie beispielsweise einen Teil eines Bauernhaus, welches Ähnlichkeiten zu dem regionalspezifischen Montafonerhaus aufweisen sollte. Der Ausdruck Montafonerhaus hat sich seit Ende des 19. Jahrhunderts in der Region etabliert. Rudimentär beschrieben handelt es sich dabei um eine Mischform des so genannten *rätoromanischen Steinhauses* und des *Walsershauses*, das rein aus Holz errichtet wird.¹⁴⁰



Abbildung 7: Montafonerhaus¹⁴¹

¹³⁸ Die landwirtschaftliche Bezeichnung für die Nutzung der gesamten Vegetation des Lebensraumes über die Höhenstufen im alpinen Raum.

¹³⁹ Vgl. Strasser, „Montafon“, S. 66.

¹⁴⁰ Vgl. Ebda, S. 69f.

¹⁴¹ Vgl. „Das Montafon. Montafonerhaus“, *Schulmediencenter Vorarlberg*, <http://www2.vobs.at/dias/gross.asp?Auswahl=373&Titel=Montafoner%20Haus>, 22.08.2012

Montafonertracht

Als ein regionales Charakteristikum wird die Frauentracht der Montafoner, zum Teil auch jene der Männer betrachtet. Bereits die Reiseschriftsteller des 19. Jahrhunderts erkannten die Besonderheit der Montafonertracht und so finden sich viele Beschreibungen dazu. Die Frauen wurden in ihren Berichten stets als „Hüterinnen der Tradition“¹⁴² beschrieben. Hingegen passten sich die Männer vermehrt den verschiedenen Modestilen an und so verlor die regionaltypische Männertracht zunehmend an Bedeutung. Dennoch hat sich die Montafonertracht bis heute als ein Regionalspezifikum erhalten.¹⁴³

Im Theaterstück *Die Teufelsbrücke im Montafon* trug der Bürgermeister sowie seine Frau eine traditionelle Montafonertracht. Die Tracht fungierte einerseits als Kennzeichen für Regionalität und andererseits für Wohlstand in früherer Zeit. Bei der Elternbefragung lautete eine Frage ‚Konnten durch das Theaterstück Verbindungen zur Region bzw. zu den regionalen Traditionen hergestellt werden?‘. Bei der Beantwortung dieser Frage war ein öfters genannter Punkt, dass durch die Kleidung, besonders durch die Montafonertracht, regionale Assoziationen entstanden. Das Bürgermeisterpaar stellte in dem Theaterstück wohlhabende, traditionsbewusste Montafoner dar, die eine Art Vorbildfunktion ausüben sollten.



Abbildung 8: Bürgermeister und Frau des Bürgermeisters in Montafonertracht¹⁴⁴

¹⁴² Strasser, „Montafon“, S. 67.

¹⁴³ Vgl. Ebda, S. 67f.

¹⁴⁴ Foto der Verfasserin, 10.6.2011.

Montafoner Braunvieh

Eine weitere Relation zu regionalspezifischen Faktoren sollte anhand des *Montafoner Braunviehs* entstehen. In der Geschichte dieser Rinderrasse blickt man auf eine relativ lange Entwicklung zurück. Der züchterische Erfolg sowie die Popularität entstanden vor allem im 19. Jahrhundert. Das Abnehmen der Bekanntheit trat nach dem zweiten Weltkrieg ein, bis das Montafoner Braunvieh 1969 durch das milchleistungsstärkere *Brown Swissrind* gänzlich ersetzt wurde.¹⁴⁵

In der Inszenierung sollte das Montafoner Braunvieh als komödiantischen Part in den Dialog eingefügt werden, da diese Thematik in der Talschaft immer wieder aufkommt. Überspitzt könnte man behaupten, dass man im Montafon wehmütig auf die Zeit zurückblickt, als diese alte Rinderrasse noch die Weiden des Montafons schmückte respektive als ein regionalspezifisches Attribut benannt werden konnte. Heutzutage gibt es das Montafoner Braunvieh zwar wieder, jedoch nur sehr vereinzelt. Im Auszug des Theaterstücks soll hervorgehoben werden, dass das Montafoner Braunvieh, im Gegensatz zu heute, in früheren Zeiten allgegenwärtig war:

Bürgermeister: Jo Trudi, wenn da du aso witer tuasch, denn machsch üseri bescha Bura im Darf bald amol niedrig – sövel Vech wia da ga langsam hosch. Woher hosch oh dia Buschla scho wedr?

Bäuerin: Grüaßtni metnand! Wäsch eh, ma sött jo nia lugg loh! Dia hon i vo üsram Zimmerma abkoft – xi ischas sini lötscht im Stall. Vrzwieflat hotr versuacht meh Geld ussr ds schlacha, als sie wert isch.

Frau Bürgermeister: Er hots halt net liecht zur Zit, üser Zimmerma...

Bäuerin: Wella hotr ganzi föfzecha Stuck Taler dafür. Gment hotr bi so ama Prachtvech sei des net ds viel verlangt. A original Muntafuner Bruvech sei's. Do hon i mr denn ds Lacha nömma vrheba könna und hon gset: ‚Zimmerma, des isch a Buschla, wia jedi andri – entwedr du gosch min Handel i, oder du loschas!‘

¹⁴⁵ Vgl. Strasser, „Montafon“, S. 72.

Bürgermeister: A original Muntafuner Bruvech! Etz schneits denn afoha scho wit aher.¹⁴⁶

In dem Dialog spricht der Bürgermeister mit einer Bäuerin aus dem Dorf über ihren großen Besitz von landwirtschaftlichen Nutztieren. Sie erzählt ihm, dass sie dem Zimmermann sein letztes Rind abgekauft hat und dieser dafür mehr verlangen wollte, da es ein original Montafoner Braunvieh sei. Die Bäuerin zog diese Begründung ins Lächerliche und argumentierte damit, dass es sich bei dem Tier um ein Rind wie jedes andere handle.

Ein weiterer bedeutender Aspekt im Kontext der regionalen Identität und Abgrenzung gegenüber anderen Landesteilen wird in obigem Textauszug des Theaterstücks ersichtlich, nämlich der Verwendung des Montafoner Dialekts. Im nächsten Abschnitt soll diese Thematik genauer beleuchtet werden.

3 Adaption der Mundart im theatralen Prozess

„Jede Provinz liebt ihren Dialekt: denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft.“¹⁴⁷

Als ein zentraler Gesichtspunkt der Projektarbeit in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon fungierte die Sprache. Mit der Entscheidung, eine Sagentradierung aus dem Montafon für das Theaterstück zu adaptieren, ging auch die Wahl des montafonerischen Dialekts als Bühnensprache einher. Ein wesentlicher Grund hierfür war, dass es bei dem Projekt besonders um die Vermittlung regionalspezifischer und kultureller Aspekte gehen sollte. Ganz nach dem angeführten Zitat von Johann Wolfgang von Goethe sollte auch hier die sprachliche Besonderheit, vor allem deren Wirkung keinesfalls fehlen. So wurde der Anwendung des Dialekts besonderes Interesse zugeschrieben. Einleitend wird nun die Mundartsprache allgemein und die Montafonerische Mundart im Besonderen beleuchtet.

¹⁴⁶ Vgl. *Die Teufelsbrücke im Montafon*, Adaption von Raphaela Lechleitner, S. 2f, 2011.

¹⁴⁷ Goethe, Johann Wolfgang von, *Hamburger Ausgabe (14 Bde.), Bd. 9: Autobiographische Schriften I. Dichtung und Wahrheit. Zweiter Teil*, Leipzig: Reclam 1765, S. 26.

3.1 Mundarten im System der Sprache

Die Dialekte im deutschsprachigen Raum wurden nach ihrer geografischen Lage eingeteilt. So finden sich die oberdeutsche und mitteldeutsche Mundart im Süden Deutschlands und den angrenzenden deutschsprachigen Gebieten sowie der niederdeutsche Dialekt in Norddeutschland. Die Benennung der einzelnen Mundarträume erfolgte bereits sehr früh und basierte auf den deutschen Stämmen der Völkerwanderschaft. Unterschieden wurden ‚fränkische‘, ‚alemannische‘ und ‚bairische‘ Dialekte. In vorliegender Arbeit liegt der Fokus auf den alemannischen Mundarten, da das Alemannische den Oberbegriff für die Mundarten Baden-Württembergs, Bayerisch-Schwabens, des Elsass, Vorarlbergs, Liechtensteins und der Schweiz ausmacht. Die Dialekte des übrigen Österreichs werden den bairischen Mundarten zugeordnet. Ein wesentliches Kennzeichen der alemannischen Mundarten ist, dass sich die alten Langvokale *î* und *û* erhalten haben. Dies ist auf die Weiterentwicklung des Alt- und Mittelhochdeutsch zurückzuführen, die fast ungestört verlief. So wurden die alten Langvokale nicht wie in der Schriftsprache zu *ei* und *au*. Beispiele aus dem Vorarlbergerischen sind *Wiib* > ‚Weib‘ oder etwa *Huus* > ‚Haus‘.¹⁴⁸

Einen wichtigen Aspekt im Kontext der regionalspezifischen Bedeutung der Mundarten im Vergleich zu der deutschen Sprache führen die Sprachwissenschaftler Arno Ruoff und Eugen Gabriel an:

„Unsere Mundarten sind [...] nicht nur Zeugnisse der Sprachgeschichte, sondern vor allem auch die Grundlagen unserer Kultur, Merkmale unserer Heimat, die keiner Pflege bedürfen, aber Respekt verlangen. Die Schriftsprache hat ihren ungemainen Wert als deutsche Gemeinsprache und als ‚Hochsprache‘ des Geistes, der Wissenschaft, der Abstraktion. Demgegenüber bleibt die Mundart aber immer die Sprache der Nähe, der Vertrautheit, der Familie, der Heimat.“¹⁴⁹

Die beiden Sprachforscher verdeutlichen hier die Wichtigkeit der Sprache für die regionale Identitätsbildung, denn der Dialekt macht einen wesentlichen Bestandteil zur Erzeugung von Identität aus.

¹⁴⁸ Vgl. Ruoff, Arno/Eugen Gabriel, *Die Mundarten Vorarlbergs. Ein Querschnitt durch die Dialekte des Landes*, Graz: Neugebauer 1998, S. 9f.

¹⁴⁹ Ebda, S. 10.

3.2 Die Montafoner Mundart

Ein kurzer sprachgeschichtlicher Abriss soll einen Einblick in die Entwicklung der Sprache in Vorarlberg und speziell im Montafon geben. Die Eroberung des heutigen Vorarlberg durch die Römer markierte den Beginn für verschiedene Sprachen in der Gegend, die sich über Jahrhunderte hinweg entwickelten. Ein wichtiges Indiz bei der Zurückverfolgung der Vorarlberger Besiedlung sind die Orts- und Flurnamen. Demnach ist das älteste Siedlungsgebiet das Oberland und der Walgau. In dieser Gegend finden sich viele vorrömische Namen, besonders Ortsnamen nicht-romanischer und nicht-alemannischer Herkunft wie zum Beispiel *Götzis*, *Frastanz*, *Nüziders* oder etwa *Bludenz*.¹⁵⁰ Durch den Einzug alemannischer Siedler, im 5. Jahrhundert v. Chr. in Nordvorarlberg, begann der Prozess der Germanisierung. Die bedeutendste Sprachgrenze, welche die Nordseite Vorarlbergs von der Südseite sprachlich abgrenzte, stellte der Kuppenberg bei Koblach dar. Das hatte zur Folge, dass die Bevölkerung des nördlichen Vorarlbergs deutschsprachig war währenddessen bis in das 8. Jahrhundert die Südvorarlberger romanisch sprachen. Diese Grenze konnte erst infolge der Verwaltungsreform unter Karl dem Großen schrittweise aufgelöst werden. Der Prozess der Germanisierung dauerte folglich im südlichen Vorarlberg über mehrere Jahrhunderte, bis er erst Mitte des 16. Jahrhunderts ausklang.¹⁵¹

Um die Besonderheiten des Montafoner Wortschatzes im Vergleich zu den restlichen Mundarten Vorarlbergs zu definieren, ist es von Vorteil diese Thematik von mehreren Seiten zu beleuchten. Der Vergleich des Montafonerischen mit weiteren angrenzenden Gebieten (Westtirol und Graubünden) soll hier ausgeschlossen werden, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Der Montafoner Dialekt ist neben dem Alemannischen noch von zwei weiteren sprachlichen Instanzen beeinflusst. Einerseits vom Romanischen und andererseits vom Walserischen. Anders ausgedrückt: „Grundsätzlich sprechen die Montafonerinnen und

¹⁵⁰ Vgl. Ruoff/Gabriel, *Die Mundarten Vorarlbergs*, S. 11.

¹⁵¹ Vgl. Neuhauser, Andreas, Einstiegstext zu „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, *Montafon 1. Mensch – Geschichte – Naturraum. Die lebensweltlichen Grundlagen*, Hg. Judith Maria Rollinger/Robert Rollinger, Schruns: Stand Montafon 2005, S. 238.

Montafoner eine alemannische Mundart mit walscherischen Relikten und romanischen Substraten.“¹⁵²

Diese Instanzen sollen zur einfacheren Veranschaulichung getrennt voneinander beleuchtet werden. An erster Stelle interessiert das Montafonerische und seine romanischen Reliktwörter. Der Germanisierungsprozess in Vorarlberg verlief, wie bereits erwähnt, schrittweise und von Norden nach Süden. Somit erreichte die deutsche Sprache in einem langsamen Prozess erst zum Schluss das Montafon und das Klostertal, eine weitere Talschaft im Süden Vorarlbergs. Folglich weisen diese Gebiete auch heute noch einen größeren Anteil romanischer Reliktwörter auf¹⁵³:

Geographische Verbreitung der romanischen Reliktwörter	Anzahl
1. in ganz Vorarlberg	13
2. südlich des Kummenbergs	42
3. vom Walgau bis ins Klostertal und Montafon	57
4. im Klostertal und Montafon	65
5. im Montafon	76

Abbildung 9: Übersicht der romanischen Reliktwörter¹⁵⁴

Diese Statistik zeigt wie sich die Germanisierung in Vorarlberg stufenweise durchgesetzt hat. Im Montafon sind, im Vergleich zum restlichen Vorarlberg, nicht nur die meisten romanischen Reliktwörter per se erhalten, ihre ursprüngliche Lautung blieb auch besser bewahrt. Darum wird im Kontext der Entwicklung des romanischen Wortschatzes in Vorarlberg von einer sogenannten Stufenlandschaft gesprochen. Am folgenden Beispiel lässt sich dies besonders gut illustrieren: Für das *Pulättlein* ‚junges Huhn‘, blieb einzig im Innermontafon die ursprüngliche Bezeichnung *Pulle*, *Pullelein* (lat. *pollus*) erhalten. Be-

¹⁵² Gabriel, Eugen/Arno Ruoff, „Laute und Formen der Montafoner Mundarten“, *Montafon 1. Mensch – Geschichte – Naturraum. Die lebensweltlichen Grundlagen*, Hg. Judith Maria Rollinger/Robert Rollinger, Schruns: Stand Montafon 2005, S. 226.

¹⁵³ Vgl. Klausmann, Hubert, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, *Montafon 1. Mensch – Geschichte – Naturraum. Die lebensweltlichen Grundlagen*, Hg. Judith Maria Rollinger/Robert Rollinger, Schruns: Stand Montafon 2005, S. 246f.

¹⁵⁴ Vgl. Klausmann, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, S. 247.

reits von Tschagguns bis Bludesch gilt die Bezeichnung *Pulätte*, *Pulättlein*, von dort bis zum Kummenberg *Plättlein*.¹⁵⁵

Weiters wird kurz skizziert, in welchen Sachgebieten die sprachlichen Übernahmen aus dem Romanischen noch nachweisbar sind. Hierbei können mehrere Gebiete hervorgehoben werden. In den Bereichen ‚Heuernte‘, ‚Butter und Käse‘, ‚Vieh‘, ‚Wald und Holz‘, ‚Flur und Gelände‘ sowie ‚Gefäße‘ finden sich noch einige Bezeichnungen romanischer Herkunft. Aber auch die Gebiete ‚freilebende Tiere‘, ‚Flora‘, ‚Haus‘ und ‚Wetter‘ weisen besonders viele romanische Reliktwörter auf.¹⁵⁶

Wenn man das Montafonerische und seinen germanischen Einfluss betrachtet ist weniger von einer sogenannten Stufenlandschaft zu sprechen. Es sind in vielen Fällen Gegensätze von der Nordseite zur Südseite erkennbar. So weist das nördliche Vorarlberg eine starke germanische Einwirkung aus dem süddeutschen Raum auf, während die Südseite aufgrund der Abtrennung durch das Silvrettamassiv vom benachbarten Graubünden resistenter gegen Einflüsse ist. Ein Beispiel zur Illustration dieses Nord-Süd-Gegensatzes ist die Bezeichnung *Beschütte* bzw. *Gülle* für ‚Jauche‘. *Beschütte* ist ein Wort des Allgäus und Oberschwabens, welches vom Norden Vorarlbergs bis in das Walgaugebiet verwendet wird. Währenddessen der südliche Teil Vorarlbergs das Wort *Gülle* (mhd. *gülle* ‚Lache‘, ‚Pfütze‘) aufgriff.¹⁵⁷ Dennoch gibt es zahlreiche Ausdrücke, die der Montafoner Dialekt mit den süddeutschen Bezeichnungen gemein hat, da es sich, wie bereits erwähnt, um eine alemannische Mundart handelt.

Letztlich interessiert in diesem Abschnitt die Montafoner Mundart im Zusammenhang mit dem der Walser, der sich auf sprachlicher Ebene innerhalb Vorarlbergs besonders von den übrigen Mundarten abhebt. Im Montafon und dem westlich benachbarten Brandnertal finden sich von allen Ortschaften Vorarlbergs, bis auf die klassischen Walserorte, die meisten Walserwörter. Die Walserwörter sind wiederum zwischen Ausdrücken romanischer oder germanischer Herkunft der Walser zu unterscheiden. Bei den Walserwörtern romanischer Herkunft ist zu beachten, dass es sich einerseits um romanische Wörter der in Vorarlberg sesshaften Romanen handelt und andererseits brachten die Walser romani-

¹⁵⁵ Vgl. Klausmann, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, S. 247.

¹⁵⁶ Vgl. Ebda, S. 249.

¹⁵⁷ Vgl. Ebda, S. 249f.

sche Reliktwörter aus ihren Heimatgebieten mit. Dabei handelt es sich um Wörter aus der Westschweiz, welche frankoprovenzalischer Herkunft sind. Ein Beispiel hierfür ist die Bezeichnung *Gätzi* für einen ‚Schöpfer‘, welche im Montafon in der Außerfratte¹⁵⁸ sowie im Klostertal verwendet wird. Ein Paradigma für ein Walserwort germanischer Herkunft findet sich in der Bezeichnung *Heidochs* für ‚Eidechse‘. Diese Form, welche vor allem im Raum Berner Oberland, genauer gesagt in Uri belegt ist, wird außer bei den Walsern nur noch im Klostertal, Brandnertal und dem Montafon verwendet.¹⁵⁹

Abschließend ist anzuführen, dass das Montafon eine große Eigenständigkeit im Wortschatz aufweist. Dies nicht nur im Sinne von der relikthaften Bewahrung der alten Montafoner Mundartbezeichnungen, sondern das Tal kann ebenso Neologismen aufweisen. Es gibt ergo Bezeichnungen, die man nur im Montafon findet, wobei die Zahl sogenannter „Montafoner Kennwörter“¹⁶⁰ so groß ist, dass von einem eigenen sprachlichen Kleinraum gesprochen werden kann (Bsp. *Gaglen* > ‚Kinder‘, *gulimuggen* > ‚den Purzelbaum machen‘). Zu erwähnen ist ebenfalls, dass man in einigen Fällen sogar innerhalb des Montafons Unterscheidungen feststellen kann. So differenziert sich beispielsweise die Bezeichnung für ‚Heidelbeere‘ in der Innerfratte¹⁶¹ mit *Blaubeere*, von der Außerfratte mit dem Ausdruck *Schwarzbeere*.¹⁶²

Diese innerregionalen sprachlichen Differenzen waren beim Theaterprojekt in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon besonders in der Verwendung einzelner Ausdrücke, gut beobachtbar, da die Schule Sprengelschule für mehrere Ortschaften ist. Im nächsten Abschnitt sollen nun die Beobachtungen zum Aspekt der regionalen Identität im theatralen Prozess verdeutlicht werden.

¹⁵⁸ Bezeichnung für das äußere Montafon (Gemeinde Schruns bis Lorüns).

¹⁵⁹ Vgl. Klausmann, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, S. 253f.

¹⁶⁰ Ebda, S. 239.

¹⁶¹ Bezeichnung für das innere Montafon (Gemeinde Gaschurn und St. Gallenkirch).

¹⁶² Vgl. Klausmann, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, S. 257.

4 Aspekte regionaler Identität im theatralen Prozess

Eine wesentliche Komponente in der theaterpädagogischen Arbeit mit den elf Schülern der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon machte die regionale Identität aus bzw. die Frage, wie regionale Identität im Zuge eines Theaterprojekts vermittelt werden kann. Durch Beobachtungen der Projektleitung und Elfgard Nikolussi sowie anhand der Elternbefragung konnten folgende Aspekte erfasst werden:

- Kleidung und Requisiten
- Darstellung der Leute und Sozialstrukturen
- Körperlicher Ausdruck
- Mundart und sprachlicher Ausdruck

Im Rahmen der Elternbefragung bestätigten zehn von elf Elternteilen, dass durch das Theaterstück Verbindungen zur Region bzw. zu regionalspezifischen Traditionen hergestellt werden konnten. Es soll nun angeführt werden, inwiefern diese Aspekte deutlich wurden und welche Auswirkungen sie auf das Publikum oder die Schüler hatten.¹⁶³

Kleidung und Requisiten

Wie bereits angeführt, wurden regionale Stereotypen zur Vermittlung eines Identitätsgefühls herangezogen, in punkto Kleidung wurde dies besonders durch die regionalspezifische Montafonertracht ins Bewusstsein gerückt. Aber auch die anderen Figuren trugen Kleidung, die den Alpenraum hervorhob. Durch Dirndl, Hirtenhut oder etwa eine traditionelle Zimmermannstracht bzw. Materialien wie Filz und Wolle konnten kulturhistorische Assoziationen hergestellt werden. Hierbei darf man aber nicht von einem Regionalspezifikum des Montafons sprechen, da diese Art von Kleidung in vielen Alpenregionen in früherer Zeit vorherrschend war. Die Integration des alpenländischen Stils sollte zur Schaffung einer kulturhistorischen Atmosphäre beitragen. Das gleiche Motiv galt auch für den Einsatz der Requisiten. So wurden traditionelle Möbel, alte Küchenutensilien oder etwa eine regionaltypische Holzkarre für den Transport von Heu (*Benna*¹⁶⁴) verwendet. In den Szenen, die sich im Haus des Zimmermanns abspielten, sollte die Armut der Familie dargestellt werden. Sie saßen zum Teil auf Hockern aus einem Baumstamm oder ernährten

¹⁶³ Vgl. Fragebogen, Raphaela Lechleitner, 19.07.2011.

¹⁶⁴ Montafonerische Bezeichnung für Schubkarre.

sich tagelang von hartem Brot. Für die Schüler war die Verwendung solcher Charakteristika unabdingbar. Sie vertraten die Meinung, dass ein Fehlen die Wirkung bzw. Authentizität des Gesamtwerks beeinträchtigen würde.

Darstellung der Leute und Sozialstrukturen

Die Figuren als Charaktere zu kreieren, die an ‚traditionelle Montafoner‘ erinnerten und durch die Beziehungskonstellationen der Personen im Stück auf verschiedene Sozialstrukturen und Problematiken früherer Zeit hinwiesen, dies machte zwei wichtige Aspekte der dramaturgischen Arbeit aus. Wesentlich war hierbei die Beziehung zwischen Zimmermann, Bürgermeister und Bäuerin. Die Familie des Zimmermanns stellte eine ärmliche Familie dar, die durch immer wiederkehrende Probleme ihr gesamtes Vieh verlor und kaum mehr Geld für Nahrung und Kleidung hatte. Die Bäuerin kaufte dem Zimmermann die letzte Kuh ab und stellte somit eine Situation her, die ganz der Redewendung, „Des einen Leid ist des anderen Freud“¹⁶⁵ entsprach. Der wohlhabende Bürgermeister kontrastierte den Zimmermann, dies zum einen in seiner äußerlichen Darstellung und zum anderen durch inhaltliche Begebenheiten im Theaterstück.

Ein Befragter führte den sozialen Aspekt im Theaterstück, als regionale Vermittlung besonders an: „Die Verbindung zur Region war ganz klar da, vor allem durch den Umgang der ‚besser gestellten mit den armen Leuten‘.“¹⁶⁶ Auch zu diesem Punkt ist wieder anzuführen, dass es sich weniger um ein Regionalspezifikum des Montafons handelt, sondern viel mehr wurden historische Ereignisse skizziert, die sich vor allem in den Vorstellungen der Leute konstituieren. Wie bereits erwähnt, handelt es sich im Kontext regionaler Identität meist nicht um die Realität per se, sondern um das Bild einer emotional kreierten Realität.

Mundart und sprachlicher Ausdruck

Die Beschäftigung mit dem Montafoner Dialekt machte einen wesentlichen Bestandteil der Projektarbeit mit den Schülern der ersten Klasse der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon aus. Im dramaturgischen Konzept wurde darauf geachtet, möglichst viele alte

¹⁶⁵ Kilz, Christoph, *Sprichwörterbuch. Woxikon*, <http://www.sprichwoerterbuch.de/sprichwort/des-einen-leid-ist-des-anderen-freud-820.html>, 30.07.2012.

¹⁶⁶ Fragebogen, Raphaela Lechleitner, 19.07.2011.

Mundartausdrücke zu verwenden, somit waren einige davon auch den Kindern neu. Festzuhalten ist, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Dialekt bei allen Schülern auf Begeisterung stieß. Einige von ihnen gaben ihren Großeltern das Stück zum Lesen bzw. zum Finden noch älterer Ausdrücke. Ebenfalls waren in der Beschäftigung mit dem Text auch die innerregionalen sprachlichen Differenzen auffallend. Die Bedeutung der Mundart führt auch Weigl im Kontext der regionalen Identitätsbildung an:

„Nach Außen schafft er [der Dialekt] Abgrenzung und dadurch ein eigenes Selbstverständnis. Nach Innen dagegen kennt jeder Dialekt unzählige Spielarten. Diese aber wiederum taugen dazu, kleinräumigere Regionen zu spezifizieren und zu definieren.“¹⁶⁷

Im theaterpädagogischen Prozess konnten diesbezüglich für die Bezeichnung ‚Rind‘ Beobachtungen gemacht werden. In den Orten der Gemeinde Gaschurn wird das Tier meist als *Boisa* benannt, in den Ortschaften St. Gallenkirchs ist die Bezeichnung *Buschla* verbreiteter. Interessant war, wie die Kinder auf die ihnen bekannten Bezeichnungen beharrten und diese als die einzig richtigen vertraten. Hier kristallisiert sich bereits der Aspekt der Identifikation mit regionalspezifischen Merkmalen heraus. Durch das Bestehen auf der ihnen bekannten Bezeichnung schlossen die einzelnen Kinder daraus, dass sie der Taltschaft verbundener als ein anderes Kind wären. Generell war es theaterpädagogische Intention, dass die Schüler ihre ganz eigene Art von Dialekt bewahren sollten, besonders um improvisatorische Spontaneität zu fördern bzw. die Kinder in die Kunst der Improvisation unbewusst einzuführen. Interessant war, dass dabei keineswegs die konventionellen Mundartausdrücke verloren gingen, vielmehr schmückten die Schüler den Text zusätzlich damit aus.

Aber nicht nur die regionalspezifischen Wörter machten einen wesentlichen Gesichtspunkt im Umgang mit der Sprache aus. Bemerkenswert war auch, wie die Schüler die phonetische Anwendung des ‚urigen‘ Montafoner Dialekts umsetzten. Dies konnte vor allem in der Rolle des Bürgermeisters beobachtet werden. Er schaffte mit seinem speziellen sprachlichen Ausdruck sowie durch seine gestische Untermalung das Gesamtbild eines ‚urigen Montafoners‘. Ein Lehrer der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon erwähnte nach der Aufführung des Theaterstücks genau diesen Aspekt als Vermittlung von regionaler Identität. Hierbei ist natürlich auch zu berücksichtigen, wie verbunden die jeweilige Familie der Kinder mit den regionalen Eigenheiten des Tales ist. Beispielsweise stammt der Darsteller des Bürgermeisters aus einer Familie mit einem großen landwirtschaftlichen

¹⁶⁷ Weigl, „Was bedeutet Identität – wie entsteht regionale Identität?“, Fachkonferenz, S. 6.

Betrieb. Wie bereits angeführt, finden sich bis heute die meisten Übernahmen der romanischen Sprache in den Bereichen ‚Vieh‘, ‚Heuernte‘ und ähnlichem. Somit schöpfte er aus der ihm vertrauten Umwelt und konnte so die regionalspezifischen Charakteristika authentischer vermitteln.

Wo finden sich nun die signifikanten Mundartausdrücke im Stück bzw. wo erkennt der Rezipient die regionalspezifischen Merkmale? Zwei nachfolgende Beispiele sollen dies zeigen. Zu Beginn des Stücks fragt die Pfarrhus-Marie die Frau des Zimmermanns: ‚Wia alt sen oh dia Gagla afoha?‘ (dt. ‚Wie alt sind denn die Kinder bereits?‘) Bei der Bezeichnung *Gaglen* handelt es sich wie bereits angeführt um ein Montafoner Kennwort für ‚Kinder‘, ein Wort welches nur im Montafon bekannt ist. „Das Wort gilt heute als veraltet oder sehr abwertend.“¹⁶⁸ Ebenfalls kann es sich bei der Bezeichnung um Exkremente von Tieren oder Kleinkindern handeln.¹⁶⁹ Dennoch ist dieses Wort noch heute im Montafoner Dialekt verankert und oft in Verwendung.

Von einem romanischen Reliktwort, das im Theaterstück adaptiert wurde spricht man auch bei der Bezeichnung *Marend* – Frau Zimmermann: ‚So und etz konn all an Tisch. Etz wört gmarendad.‘ (dt. ‚Kommt alle an den Tisch, es wird gegessen.‘). Die Bezeichnung steht für einen ‚Nachmittagsimbiss, Jause‘. Das Wort findet sich in dieser Bedeutung außerdem noch in der Schweiz, genauer gesagt in Graubünden.¹⁷⁰

Die Elternbefragung zur Thematik, welche regionalen Verbindungen hergestellt bzw. welche regionalen Traditionen durch das Theaterstück vermittelt werden konnten, erbrachte das Ergebnis, dass sich die meisten über die Sprache identifizierten. In sechs von elf Fragebögen wurde die Anwendung des Montafoner Dialekts als ein wichtiger Aspekt für die Vermittlung von regionalspezifischen Merkmalen genannt.

Körperlicher Ausdruck

Anhand des Beispiels des Darstellers in der Rolle des Bürgermeisters wurde bereits deutlich, dass neben dem sprachlichen Ausdruck auch der körperliche einen wesentlichen

¹⁶⁸ Heinzle, Gerhard Heinz, „Zur Wortgeographie der Montafoner Mundart. Wörter und Sachen im Bereich der Bauern“, Diss., Universität Innsbruck 1964, S. 65.

¹⁶⁹ Vgl. Klausmann, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, S. 252.

¹⁷⁰ Vgl. Ebda, S. 245.

Bestandteil regionaler Identitätsarbeit ausmachte. Der körperliche Ausdruck konnte auch in der Figur des Zimmermanns beobachtet werden. Wie auch in anderen Alpentälern bezeichnet man im Montafon bestimmte Menschen immer wieder als ‚Original-Montafoner‘. Körperlich zeichnen sich diese vor allem durch ihre Gangart, ihre Gestik und Mimik aus. Der Bub, der den Zimmermann darstellte, setzte seine eigene Vorstellung von einem traditionellen Montafoner Zimmermann um und präsentierte folglich eine Figur, die mit großen, lauten Schritten und ernstem Gesichtsausdruck über die Bühne stapfte. Ebenfalls gelang es ihm sehr gut, durch seinen Ausdruck die Sorgen um seine Familie zu vermitteln.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass auch die Kinder anführten, dass sich ihr geschichtliches Wissen und ihre Vorstellungen über das Montafon erweitert haben. So gab ein Kind an: „[...] Das Theater hat mir mehr über die Geschichte vom Montafon beigebracht.“¹⁷¹. Ein zweites thematisiert das ebenfalls: „[...] Ich habe auch ein bisschen was vom Montafon erfahren.“¹⁷².

¹⁷¹ S., Killian, Kurzfeedback der Theaterteilnehmer, 10.06.2011.

¹⁷² E., Justine, Kurzfeedback der Theaterteilnehmer, 10.06.2011.

GEDANKEN ZUM THEATERPROJEKT

Abschließend werden Gedanken und Feststellungen zum Theaterprojekt aus der Sicht der Schüler, Eltern und Lehrer angeführt, die die grundlegenden Fragestellungen resümieren sollen:

- Welche Bedeutung hatte der Aspekt der regionalen Identität für die Schüler sowie Rezipienten des Theaterstücks?
- Konnten sogenannte Schlüsselkompetenzen durch das Theaterspiel vermittelt werden?
- Kann in der Projektarbeit dem Aspekt der regionalen Identität oder dem der kulturellen Bildung mehr Bedeutung zugetragen werden?

Die Schüler des Theaterprojekts wurden in einer Freistunde aufgefordert, ein kurzes Feedback zu dem Erlebten und Gelernten zu schreiben. Der Umfang dieses Kurzfeedbacks lag bei den meisten Kindern zwischen zwei bis drei Sätzen. Auffallend ist, dass die angegebenen Erfahrungen der Schüler sehr ähnlich sind. An erster Stelle steht hierbei der Spaß am Theaterspiel. Acht von elf Kindern führten an, dass ihnen das Theaterprojekt sehr gut gefallen hat bzw. ihnen großen Spaß machte. Beobachtungen zur Schlüsselkompetenz des selbstbewussteren Auftretens machten sieben von elf Kindern. Primär ging es darum, dass sie nun durch die Erfahrung mit Theaterspiel weniger Angst haben vor Publikum zu sprechen bzw. selbstbewusster agieren können. Einen Lernerfolg konnten sie auch im sprachlichen Ausdruck feststellen. Sie resümierten, dass sie lauter und deutlicher zu sprechen gelernt hatten. Der regionalspezifische Aspekt bzw. die Auseinandersetzung mit ihrer Heimatregion erwähnten lediglich zwei Schüler. Von einigen wurde auch angeführt, dass sie in Zukunft gerne weiter Theaterspielen möchten oder das Theaterspiel in der Schule weiterhin angeboten werden sollte. Zusammenfassend ist also zu erwähnen, dass sich die meisten Erfahrungen der Kinder im theaterpädagogischen bzw. ästhetisch-spielerischen Bereich orientieren.

„Mir hat das Theaterspielen sehr, sehr gut gefallen. [...] Ich hoffe, dass wir in der zweiten Klasse nochmal ein Theaterstück spielen werden. Ich wurde viel selbstbewusster. Ich habe keine Angst mehr vor so vielen Leuten zu sprechen.“¹⁷³

¹⁷³ P., Laura, Kurzfeedback der Theaterteilnehmer, 10.06.2011.

Die Beobachtungen der Eltern resultieren aus einem Fragebogen mit sieben offenen Fragestellungen. Auf die Frage, was das Kind durch das Theaterprojekt mitnehmen konnte, wurde erneut die Stärkung des Selbstvertrauens als häufigster Punkt genannt. Aber auch die Stärkung der Gemeinschaft bzw. die Sozialkompetenz erwähnten fünf von neun Befragten. Weiters wurde angeführt, dass die Bühnenerfahrung zu einem stärkeren Auftreten beitragen kann sowie zur Förderung der sprachlichen Kompetenz. Ein Befragter bemerkte, dass das Kind von den regionalspezifischen Erfahrungen profitieren konnte und sich mit der Thematik seiner Heimat auseinandersetzte. Wie bereits angeführt, gaben neun von elf Elternteilen im regionalen Kontext an, dass die Verbindungen zur Region bzw. zu den regionalen Traditionen in der Theaterinszenierung klar erkennbar war. Jedoch kannte nur die Hälfte die Sage der Teufelsbrücke. „Ich kannte die Sage noch nicht. Werde mich aber in nächster Zeit mehr damit beschäftigen.“¹⁷⁴ Ein Ausschnitt aus der Elternbefragung zeigt, dass man der Intention, ein Gefühl von regionaler Identität zu vermitteln, durchaus einen Schritt näher gekommen ist. Durch die Elternbefragung lässt sich resultieren, dass der Aspekt kultureller Bildung zwar vorrangig war, jedoch auch die Regionalität einen zentralen Gesichtspunkt ausmachte.

Im Zuge der Interviews mit dem Schuldirektor Alois Bitschnau und dem Klassenvorstand Andrea Reimann konnten pädagogische Beobachtungen zum Projekt bzw. den Schülern festgehalten werden. Der Schulleiter Bitschnau führte in erster Linie Feststellungen zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zur sozialen Entwicklung an. Dabei verwies er auf das Durchhaltevermögen, welches die Kinder im Zuge des Theaterprojekts beweisen mussten. Hierbei meint er auch die Tatsache, dass sie etwas lernen, was sie danach nicht gleich wieder vergessen – wie es so oft im Schulalltag ist. Ebenfalls machte er auf den Verlust der regionalen Identitätsbildung aufmerksam. Die Beschäftigung mit der Region wurde im Schulalltag immer weniger, meist weil die Lehrer nicht mehr so an die Region gebunden sind bzw. nicht aus der spezifischen Region stammen.

Der Klassenvorstand der Schüler, Andrea Reimann, konnte vor allem hinsichtlich der Sozialkompetenz bzw. des Gruppenzusammenhalts positive Beobachtungen machen. Dabei verwies sie auf einen viel respektvolleren Umgang miteinander. Ebenfalls beobachtete sie ein stärkeres Auftreten, besonders bei den Kindern, die im Schulalltag öfters abseits stehen.

¹⁷⁴ Fragebogen, Raphaela Lechleitner, 19.07.2011.

Es kann also zusammengefasst werden, dass aus Sicht der Lehrer die theaterpädagogische Komponente ebenfalls besonders auffallend war, jedoch machte der Direktor auf die Möglichkeit aufmerksam, kulturelle Bildung mit regionaler Identitätsbildung zu verknüpfen.

Die Worte von Andrea Reimann sollen die Gedanken zum Theaterprojekt abschließen, die den Prozess folgendermaßen resümiert:

„Ich habe das Gefühl, dass die Erwartungen übertroffen wurden. Ich habe über die ganze Zeit von den Schülern nie ein Wort davon gehört, dass sie keine Lust mehr haben oder dass sie zu viel auswendig lernen bzw. üben müssen. Ich war total positiv überrascht davon, da das Ganze doch mit viel Arbeit für die Schüler verbunden war. Die Reaktionen der Schüler sprechen für sich, wie z.B. dass sie sagten, dass es so schade ist, dass das Theater nun vorbei ist und sie gerne im nächsten Schuljahr weitermachen möchten. Dass den Schülern nichts zu viel ist – so wie bei diesem Theaterprojekt – bringt man in der Schule so gut wie gar nie her, vor allem wenn sie dafür einen freien Nachmittag opfern.“¹⁷⁵

¹⁷⁵ Raphaela Lechleitner mit Andrea Reimann, Klassenvorstand der 1. Klasse Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, 06.07.2011, Diktiergerät.

RÉSUMÉ

Die vorliegende Arbeit hatte einerseits das Ziel zu untersuchen, welche Erfahrungen aus der Beschäftigung mit kultureller Bildung, genauer mit theaterpädagogischem Spiel, resultieren können und andererseits, wie dadurch ein Gefühl von regionaler Identität vermittelt werden kann.

Die Forschungsergebnisse im theaterpädagogischen Diskurs konnten in der Literatur bereits von mehreren Blickwinkeln beleuchtet werden und strecken sich über eine relativ weite Bandbreite von Erfahrungsmöglichkeiten. In erster Linie geht es um die Vermittlung von mehr Selbst- und Sozialkompetenz. Im Zuge des Theaterprojekts der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon konnten Beobachtungen im Bereich der Gruppendynamik, des Selbstvertrauens bzw. wie es Domkowsky ausführte der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der ästhetischen Auseinandersetzung mit Selbst und Rolle und im Bezug der sprachlichen Kompetenz gemacht werden. Die Schüler selbst führten an, dass sie primär ein selbstbewussteres Auftreten verspüren und ihre sprachliche Kompetenz verbessern konnten.

Ein Gefühl für regionale Identität konnte einmal durch die Stückwahl der Sage von der *Teufelsbrücke im Montafon* geschaffen werden und zum anderen durch die Beschäftigung mit der Region bzw. mit regionalspezifischen Stereotypen. Da die Sage der Teufelsbrücke vorerst in keinem Vorarlberger Sagenbuch gefunden werden konnte und es in anderen Regionen einige inhaltlich ähnliche Abhandlungen dieser Thematik gibt, wurde zuerst von einer Verortung der Sage ausgegangen. Nach wiederholter Recherchearbeit fand sich die Sage der *Teufelsbrücke im Montafon* in einem Werk von Alpenburg aus dem Jahre 1857. Die Kinder verlegten das Geschehen der Sage für ihre Inszenierung von der Außerfratte in die Innerfratte, da sie den Stoff als eine Geschichte aus ihrer unmittelbaren Umgebung darstellen wollten. Die Regionalität wurde vor allem durch die Montafoner Mundart deutlich, aber auch durch die Kleidung sowie die Darstellung der Landschaft und der Leute. Hinsichtlich der regionalen Identitätsbildung glaube ich, dass bei den Kindern sehr viel unbewusst abgelaufen ist. Sie erwähnten es zwar weniger in ihrem Kurzfeedback, jedoch konnte durch Beobachtungen festgestellt werden, dass sie sich durchaus mit der Region sowie den regionalen Charakteristika identifizierten bzw. dies eine wichtige Thematik für sie war.

Retrospektiv kann konstatiert werden, dass die spielerisch-ästhetischen Erfahrungen für die Schüler von größerer Bedeutung waren bzw. sie diese auch eher wahrnehmen konn-

ten. Jedoch bin ich der Meinung, dass eine theaterpädagogische Beschäftigung über längere Zeit notwendig ist, um die Kompetenzen der Individuen voll ausschöpfen bzw. diese fördern zu können. Eine Weiterführung von Theaterspiel in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon wäre folglich sicherlich von Vorteil gewesen, jedoch aus organisatorischen Gründen von Seiten der Schule in diesem Ausmaß nicht möglich. Ein Anstoß konnte dennoch gegeben werden, denn in dem Schuljahr nach dem Projekt wurden kleine Theaterworkshops durchgeführt und sind auch wieder für die Zukunft geplant. Theaterspiel ist ein fortwährender Übungsprozess, in dem die Einzelnen stets auf neue Herausforderungen und Erfahrungen stoßen, die die eigene Persönlichkeit weiterbringen können.

Durch das Projekt konnte festgestellt werden, dass es in Regionen wie beispielsweise dem Montafon durchaus großes Interesse an dieser Materie gibt. Die Förderung dieser Art von kultureller Bildung wäre also besonders in Regionen, wo sich keine theatralen Institutionen finden, in der Schule äußerst wichtig. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die vom Kulturwissenschaftler Wolfgang Schneider definierte Bezeichnung, Theater und Schule als das ‚Traumpaar kultureller Bildung‘ aufmerksam machen.

Abschließend kann resümiert werden, dass die Durchführung des Projekts von allen Seiten her als positiv bewertet wurde und – das ist das Wichtigste – die Schüler daran Spaß hatten und individuelle Erfahrungen mitnehmen konnten. Ich hoffe, dass sich Theaterspiel in Zukunft vermehrt in das österreichische Schulsystem integrieren wird, denn die positiven Erfahrungsmöglichkeiten, die aus der theaterpädagogischen Arbeit resultieren können, sind zahlreich.

QUELLENVERZEICHNIS

1 Bibliografie

Alpenburg, Johann Nepomuk von, *Mythen und Sagen Tirols*, Zürich: Meyer und Zeller 1857.

Benzer, Arnulf, „Montafon und Vorarlberg“, *Montafoner Heimatbuch*, Stand Montafon (Hg.) Schruns: Stand Montafon 1980, S. 7-8.

Bidlo, Tanja, *Theaterpädagogik. Einführung*, Essen: Oldib 2006.

Burkhardt, Heinrich, *Zur Psychologie der Erlebnissage*, Zürich: Juris 1951.

Buß, Eugen, *Regionale Identitätsbildung. Zwischen globaler Dynamik, fortschreitender Europäisierung und regionaler Gegenbewegung; die Bedeutung für Westfalen*, Münster: LIT 2002.

Dippel, Horst (Hg.), *Verfassungen der Welt vom späten 18. Jahrhundert bis Mitte des 19. Jahrhundert*, München: K.G. Saur 2005.

Domkowsky, Romi, „Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen. – Annäherungen an die Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 23/50, April 2007, S. 49-53.

Domkowsky, Romi, „Theaterspiel öffnet die Persönlichkeit. Eine Studie über die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, Hg. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss, Hamburg: Körber-Stiftung 2008, S. 51-60.

Elsensohn, Franz, *Montafoner Sagenreise*, Hohenems: Bucher 2006.

Fuchs, Max, *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*, München: koepaed 2008.

Gabriel, Eugen/Arno Ruoff, „Laute und Formen der Montafoner Mundarten“, *Montafon 1. Mensch – Geschichte – Naturraum. Die lebensweltlichen Grundlagen*, Hg. Judith Maria Rollinger/Robert Rollinger, Schruns: Stand Montafon 2005, S. 226-236.

Gehrke, Hans-Joachim, „Vorwort“, *Regionale und nationale Identitäten. Wechselwirkungen und Spannungsfelder im Zeitalter moderner Staatlichkeit*, Hg. Peter Haslinger, Würzburg: Ergon 2000, S. 9-12.

Goethe, Johann Wolfgang von, *Hamburger Ausgabe (14 Bde.), Bd. 9: Autobiographische Schriften I. Dichtung und Wahrheit. Zweiter Teil*, Leipzig: Reclam 1765.

Göhmann, Lars, *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz 2004.

Haslinger, Peter/Klaus Holz, „Selbstbild und Territorium. Dimensionen von Identität und Alterität“, *Regionale und nationale Identitäten. Wechselwirkungen und Spannungsfelder im Zeitalter moderner Staatlichkeit*, Hg. Peter Haslinger, Würzburg: Ergon 2000, S. 15-37.

Heinzle, Gerhard Heinz, „Zur Wortgeographie der Montafoner Mundart. Wörter und Sachen im Bereich der Bauern“, Diss., Universität Innsbruck 1964.

Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 9-11.

Hentschel, Ulrike, „Theaterspielen als ästhetische Bildung“, *Kinder spielen Theater*, Hg. Gerd Taube, Milo: Schibri 2007, S. 88-102.

Huber, Renate, „Heimat und Identität – Ein emotionsgeladenes Thema aus zeitgeschichtlicher Perspektive“, *Heimat Montafon. Eine Annäherung*, Hg. Andreas Rudigier, Schruns: Heimatschutzverein 2007, S. 99-134.

Hupfaut, Erich, *Hifalan und Hafalan. Sagen aus dem Zillertal*, Schwaz: Berenkamp 1995.

Klausmann, Hubert, „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, *Montafon 1. Mensch – Geschichte – Naturraum. Die lebensweltlichen Grundlagen*, Hg. Judith Maria Rollinger/Robert Rollinger, Schruns: Stand Montafon 2005, S. 239-257.

Kotte, Andreas, *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*, Köln/Wien: Böhlau¹2005.

Lechleitner, Raphaela, *Die Teufelsbrücke im Montafon. Adaption von Raphaela Lechleitner*, 2011.

Liebau, Eckart, „Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet. Dimensionen theatraler Bildung“, *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, Hg. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss, Hamburg: Körber-Stiftung 2008, S. 19-25.

Liebau, Eckart/Leopold Klepacki/Jörg Zirbas, *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, München: Juventa 2009.

- Marquardt, Petra/Annette Weber, „Bretter, die die Welt bedeuten?! Theaterarbeit mit Jugendlichen vor dem Hintergrund subjektiver Biografien und der Suche nach Bedeutung von Herkunft, Heimat und kultureller Identifikation“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik* 23/51, Oktober 2007, S. 51-54.
- Montessori, Maria, *Das kreative Kind. Der absorbierte Geist*, Freiburg: Herder 1972; (Orig. *La mente del bambino*, Italien: Garzanti 1970).
- Neuhauser, Andreas, Einstiegstext zu „Der Wortschatz der Montafoner Mundarten“, *Montafon 1. Mensch – Geschichte – Naturraum. Die lebensweltlichen Grundlagen*, Hg. Judith Maria Rollinger/Robert Rollinger, Schruns: Stand Montafon 2005, S. 238.
- Pankau, Johannes G., „Kindertheater“, *Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Hochschuldidaktische Handreichung*, Hg. Jochen Hering/Sven Nickel, Bremen 2007.
- Petzoldt, Leander, *Einführung in die Sagenforschung*, Konstanz: UVK ³2002.
- Ranke, Friedrich, „Grundfragen der Volkssagenforschung“, *Niederdeutsche Zeitschrift für Volksskunde* 3 (1925), S. 12-23. Zitiert nach: Petzoldt, Leander, *Einführung in die Sagenforschung*, Konstanz: UVK ³2002.
- Ritter, Hans Martin, „Sprecherziehung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S. 290-292.
- Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Schroedel ²1976.
- Rudigier, Andreas, *Montafon. Ein kleiner kulturgeschichtlicher Führer*, Schruns: Heimat-schutzverein Montafon 2009.
- Ruoff, Arno/Eugen Gabriel, *Die Mundarten Vorarlbergs. Ein Querschnitt durch die Dialekte des Landes*, Graz: Neugebauer 1998.
- Sauer, Ilona, „Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell“, *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Hg. Wolfgang Schneider, Bielefeld: transcript 2009, S. 15-38.
- Schneider, Marlene, „Adaptionen für die Bühne im Kinder- und Jugendtheater. Dramaturgische Praxis im Spannungsfeld von Markt und künstlerischem Anspruch“, *Neue Wege. 75 Jahre Theater der Jugend in Wien*, Hg. Gerald M. Bauer/Birgit Peter (Wien – Musik und Theater, Bd. 2), Wien: LIT 2008. S. 109-116.
- Schneider, Wolfgang, „Theater und Schule...ist kulturelle Bildung. Postulate und Programme“, *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Hg. Wolfgang Schneider, Bielefeld: transcript 2009, S. 39-50.

Schneider, Wolfgang, *Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zur Theorie und Praxis*, Hildesheim: Olms 2005.

Schorn, Brigitte, „Der Kompetenznachweis Kultur. Schlüsselkompetenzen“, *Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 21/46, März 2005, S. 31.

Simonsuuri, Lauri, „Über die Klassifizierung der finnischen Sagentradition“, *Acta Ethnographica Acad. Scient. Hungar XIII*, Budapest 1964. Zitiert nach: Petzoldt, Leander, *Einführung in die Sagenforschung*, Konstanz: UVK³2002.

Sting, Wolfgang, „Theaterpädagogik/Theatertherapie“, *Metzler Lexikon. Theatertheorie*, Hg. Erika Fischer-Lichte/Doris Kolesch/Matthias Warstat, Stuttgart: Metzler 2005, S. 348-351.

Strasser, Peter, „Montafon. Auf der Suche nach der „Eigenart“ des Tales“, *Heimat Montafon. Eine Annäherung*, Hg. Andreas Rudigier, Schruns: Heimatschutzverein Montafon 2007, S. 47-95.

Vogt, Werner, *Erzählungen und Sagen aus der Talschaft Bregenzerwald*, Alberschwende: Heimatschutzverein Bregenzerwald, 1992.

Vonbun, Franz Josef, *Die Sagen Vorarlbergs. Mit Beiträgen aus Liechtenstein*, Feldkirch: Montfort²1950.

Vonbun, Franz Josef, *Volkssagen aus Vorarlberg*, Wien: Mechitaristen 1847.

Vonbun, Franz Josef, *Volkssagen aus Vorarlberg*, Innsbruck: Witting²1850.

Weigl, Michael, „Was bedeutet Identität? – Wie entsteht regionale Identität?“, IBA-Konferenz „Regionale Identität und Tourismus“ vom 20. Oktober 2005, Fachkonferenz des Interreg III B CADSES-Projektes IdeQua, 2005.

Witte, Wolfgang, „Kulturelle Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri 2003, S.170-171.

Zentrum für Kulturforschung (Hg.), *Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme von Susanne Keuchel*, Bonn: ArCult media 2007.

2 Onlinequellen

Berger, Karl, „Der Teufelssteg“, *SAGEN.at, Datenbanken zur europäischen Ethnologie / Volkskunde*, <http://www.sagen.at/texte/sagen/oesterreich/tirol/zillertal/teufelssteg.html>, 4.10.2011.

Burmeister, Karl Heinz, „Vorarlberger Landesverfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts“, *Vorarlberg Chronik*, Hg. Land Vorarlberg, <http://www.vol.at/tools/chronik/viewpage.aspx?viewtype=artikel&id=16&left=artikel>, 16.11.2012.

Grimm, Jakob/Wilhelm Grimm, *Das deutsche Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm*. Internetausgabe, <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GS00585>, 3.7.2012.

Hönegger, Sabine, „Die Teufelsbrücke im Montafon. Eine Sage aus Vorarlberg“, http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/sagen/Teufelsbruecke_Sage_VIbg.pdf, 16.11.2012.

Kilz, Christoph, *Sprichwörterbuch. Woxikon*, <http://www.sprichwoerterbuch.de/sprichwort/des-einen-leid-ist-des-anderen-freud-820.html>, 30.07.2012.

Landesschulrat Vorarlberg, „Schulentwicklung in Vorarlberg. Die Vorarlberger Mittelschule“, PDF Download, http://www.individualisierung.org/_neu/, 16.07.2012.

Michael, Adrian, „Wandbild zur Teufelssage in der Schöllenen“, http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Schöllenen_Wandbild.jpg&filetimestamp=20070624090606, 3.10.2011.

Opp, Karl-Dieter, „Kollektive Identität, Rationalität und kollektives politisches Handeln. Einige Hypothesen und ihr empirischer Test“, Universität Leipzig, http://www.ls4.sozioologie.uni-muenchen.de/downloads/venice06/opp_pol_hand.pdf, 27.07.2012.

Rottenberg, Thomas, „Diese kleinen Heimaten sind mir ein Gräuel. Interview mit Claudio Magris“, *derStandard.at*, <http://derstandard.at/1277339438642/Salzbuerger-Festspiele-Diese-kleinen-Heimaten-sind-mir-ein-Graeuel> 02.08.2010, 30.07.2012.

Schmied, Claudia, „Die Neue Mittelschule – Ein Meilenstein der Schulreform“, *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>, 14.8.2012.

Vorarlberger Mittelschule Innermontafon, <http://www.vobs.at/schulen-innermontafon/64.html>, 16.07.2012.

Weber, Matthias, „Erinnerungsort“, *Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa*, 2011, <http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/54106.html> (Stand 30.01.2012), 28.07.2012.

Weigl, Michael, „Was bedeutet Identität – wie entsteht regionale Identität?“, *Kompetenzforum Bayern 2008. Lebensqualität und Standortmanagement*, http://www.kueichstaett.de/fileadmin/160122/files/veranstaltungen/2008/kompetenzforum_bayern/Weigl.pdf, 27.07.2012.

Zumbühl, Roland, „Der Teufelsstein von Göschenen“, *tell.ch*, <http://www.tell.ch/schweiz/teufelsstein.htm>, 23.09.2011.

„Das Montafon. Montafonerhaus“, *Schulmediencenter Vorarlberg*, <http://www2.vobs.at/dias/gross.asp?Auswahl=373&Titel=Montafoner%20Haus>, 22.08.2012

„Die Sage von der Teufelsbrücke“, *Uri Tourismus*, <http://www.uri.info/de/navpage.cfm?subcat=LegendsURI&category=CultureURI&id=52687>, 4.10.2011.

„Die Teufelsbrücke. Sage über die Entstehung der Teufelsbrücke“, *Tell.ch*, <http://www.tell.ch/schweiz/teufelsbruecke.htm>, 23.09.2011.

„Pädagogische Konzepte“, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html, 14.8.2012.

„Teufelsbrücke“, *wandern.com, Das größte Infoportal für Wandern und Wanderurlaub*, <http://www.wandern.com/land/at/tirol/zillertal/ausflugsziele/natur/teufelsbruecke.html>, 4.10.2011.

„Teufelsbrücke / Suworow Denkmal“, Andermatt-Urserntal Tourismus, <http://www.ander matt.ch/de/teufelsbruecke-suworow-denkmal-m444/>, 4.10.2011.

„Teufelsbrücke in Finkenberg“, *zillertal.com*, <http://www.zillertal.com/zillertal-erleben/ausflugsziele/tux-finkenberg/teufelsbruecke-in-finkenberg/>, 22.08.2012.

„Wandbild der Teufelssage“, <http://personalblog.kaywa.com/200810/&page=1>, 3.10.2011.

3 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Sage von Alpenburg	21
Abbildung 2: Teufelsbrücke in der Schöllenschlucht	26
Abbildung 3: Der Teufelsstein von Göschenen	27
Abbildung 4: Wandbild von Heinrich Danioth	27
Abbildung 5: Wandbild zur Teufelssage in der Schöllenen	27
Abbildung 6: Teufelssteg in Finkenberg	28
Abbildung 7: Montafonerhaus	62
Abbildung 8: Bürgermeister und Frau des Bürgermeisters in Montafonertracht	63
Abbildung 9: Übersicht der romanischen Reliktwörter	68

ANHANG

1 Zusatzmaterialien zum Projekt

DIE SAGE DER TEUFELSBRÜCKE NACH ALPENBURG¹⁷⁶

„Die Sage von Brückenerbauung durch den Teufel und wie er dabei betrogen und überlistet wird, begegnet vielfach; es sei nur an die Regensburger und an die Frankfurter Brücke, wie an die Teufelsbrücke in der Schweiz erinnert. Auch in Tirol fehlt sie nicht.

Im Montafonerthale [sic] brach die Brücke, d.h. der angeschwollene Bach hatte sie fortgerissen, und die Gemeinde wollte sie schnell hergestellt haben, um zur Kirche von Schruns und zum Arzt, wie zum Geistlichen zu kommen. Man wünschte, dass die Brücke innerhalb dreier Tage fertig sei, und ging zu einem dortigen Zimmermann und bot ihm viel Geld an, wenn er die Brücke in der kurzen Zeit wieder herstellen könnte. Das wurmte den Zimmermann gewaltig; er hatte Weib und Kinder, war arm, und konnte nun fast reich werden; doch sah er die Unmöglichkeit, binnen so kurzer Frist das Werk zu vollenden, daher bat er um einen Tag Bedenkzeit. Nun studirte [sic] der Zimmermann den ganzen Tag und noch in der Nacht, bis 12 Uhr, wie er's anfangen solle, und fand nichts heraus und schlug auf den Tisch und rief: „zum Teufel, da studir i nir aus!“ Zornig will er schlafen gehen, da kommt auf einmal ein Bäuerlein mit einem grünen Jägerhütl auf herein und fragt: Zimmermannndl, warum so traurig? – Der Zimmermann erzählt ihm alles. Das Bäuerl meint: Da kann leicht geholfen werden! I bau Dir die Bruck'n bis in drei Tag'n fix und fertig, doch die erste Seel', welche von Deinem Hause über die Brücke geht, g'hört mein! Zuerst schaudert der Zimmermann, der sich nun auskennt, aber der Geldreiz lockt und nebenbei denkt er sich, erden den Teufel foppen.

Er geht den Vertrag ein. – Bald ist die Brücke fertig, fest und stark und der Teufel steht und wartet auf derselben auf seinen Preis. Lange – lange –! Endlich kommt der Zimmermann. Da hat dem Teufel das Herz im Leib vor Freude gehupft, wann er erst eins g'habt hat. Aber der Zimmermann hat eine Geis [sic] von seinem Hause bei sich, diese jagt er auf die Brücke. Da hast die erste Seel' von meinem Haus ruft er, und der Teufel fangt die Geis. O Schimpf! Erst verdutzt und dann erzürnt, reißt er ihr den Schwanz aus und fährt ab, überall ausgelacht. Seitdem haben die Geisen auch so kurze Schwänzlein wie die Gemen. –“

¹⁷⁶ Alpenburg, Johann Nepomuk von, *Mythen und Sagen Tirols*, Zürich: Meyer und Zeller 1857, S. 288.

DIE TEUFELSBRÜCKE NACH WERNER VOGT¹⁷⁷

„Im Bregenzerwald lebte einmal ein armer Zimmermann, der gern reich geworden wäre. Aber mit dem Reichwerden war es so eine Sache. Zwar verstand sich der Mann auf sein Handwerk, arbeitete flink und gewandt und war von früh bis spät auf den Beinen, aber der Lohn war gering. Die fünf Kinder daheim brauchten an einem Tag mehr, als er in zwei Tagen verdienen konnte. Es war also nichts mit dem Reichwerden, im Gegenteil, im Haus des Zimmermanns waren Sorgen und Not oft zu Gast. Eines Tages riß [sic] ein gewaltiges Hochwasser die Brücke über den Dorfbach fort. Die Dorfbewohner wollten, daß [sic] möglichst bald wieder eine Brücke errichtet werde. Also kamen der Bürgermeister und die Gemeinderäte zum Zimmermann und fragten ihn, ob er in drei Tagen die Brücke wieder herstellen könne. Wenn er das fertigbringe, werde er hundert Taler erhalten. Das war ein schönes Stück Geld und hätte dem wackeren Handwerker für etliche Zeit aus der Not geholfen. Es war aber auch eine gewaltige Arbeit, und der Zimmermann wusste, daß [sic] er kaum in so kurzer Zeit die Brücke wieder aufstellen könne. So bat er um einen Tag Bedenkzeit. Den ganzen Tag bis spät in die Nacht hinein sann und studierte er, zerbrach sich den Kopf, zeichnet und rechnete. Aber es war vergebens. Er mußte [sic] schließlich einsehen, daß [sic] es ihm nicht möglich war, die Brücke in der kurzen Frist zu bauen. ‚Dazu mag mag der Teufel imstande sein‘, rief er und schlug mit der Faust auf den Tisch, ‚ich bring‘ es nicht fertig!‘ Er ärgerte sich, weil ihm der schöne Verdienst entgehen würde, und wollte soeben ins Bett gehen. Es war nämlich schon Mitternacht.

Da klopfte es an die Tür. Ein Männlein trat ein, zog seinen grünen Hut und grüßte freundlich. ‚Zimmermann‘, fragte der nächtliche Besucher, ‚warum denn so traurig?‘ ‚Da soll man nicht traurig sein‘, antwortete der Zimmermann, ‚wenn es Arbeit und guten Lohn gäbe und es doch ganz unmöglich ist, die verlangte Arbeit zu leisten!‘ Und er erzählte seine Geschichte. ‚Da kann leicht geholfen werden‘, erwiderte der kleine Mann lachend. ‚Ich baue dir die Brücke in drei Tagen fix und fertig, freilich unter einer Bedingung: Die erste Seele, die aus deinem Haus über die Brücke kommt, muß [sic] mir gehören.‘ Dem Zimmermann gruselte es, denn er erkannte er, mit wem er es zu tun hatte. Am liebsten hätte er das Männlein fortgejagt, aber hundert Taler waren hundert Taler, und er konnte sie nur zu gut brauchen. Zudem war ihm ein guter Gedanke gekommen. ‚Mit dir will ich schon fertig werden!‘, dachte er und schloß [sic] den Vertrag mit dem Teufel.

Wirklich stand in drei Tagen die Brücke da, fest und stark gebaut. Mitten auf der Brücke hockte grinsend der Teufel, wartete auf seinen Lohn und freute sich schon auf die arme Seele, die als erste über die Brücke kommen würde. Aber im Haus des Zimmermanns regte und rührte sich nichts. Schon wurde der Teufel ungeduldig. Endlich öffnete sich die Haustür. Der Satan piff vergnügt durch die Zähne. Siehe, da kam eine Seele, es war der Zimmermann selbst! Der Kerl war aber nicht allein, eine Ziege hüpfte lustig vor ihm her, machte allerlei Bocksprünge und meckerte vergnügt an diesem schönen Morgen. Als der Zimmermann zur Brücke kam, jagte er die Ziege vor sich hinüber und rief dem höllischen Baumeister schadenfroh zu: ‚Hier, mein Herr, hast du die erste Seele aus meinem Haus!‘ Der Teufel machte ein verdutztes Gesicht und schaute das meckernde Tier verblüfft an. Dann aber wurde ihm siedend heiß vor Zorn und Wut, denn er sah sich um seinen Lohn geprellt. Er wollte die Geiß fassen und sie in Stücke zerreißen, erwischte aber nur den Schwanz des Tieres. Der Schwanz blieb in der Hand des Teufels zu-

¹⁷⁷ Vogt, Werner, *Erzählungen und Sagen aus der Talschaft Bregenzerwald*, Alberschwende: Heimatschutzverein Bregenzerwald, 1992, S. 27.

rück, die Ziege sprang davon. Daher kommt es, daß [sic] alle Ziegen seither so kurze Schwänzlein haben. Der betrogene Teufel mußte [sic] sich mit dem Ziegen-
schwanz zufriedengeben, der Zimmermann aber bekam seine hundert Taler.“

Die Teufelsbrücke im Montafon

Eine Sage aus Vorarlberg

Im Montafon lebte einmal ein armer Zimmermann, der gern reich geworden wäre. Aber mit dem Reichwerden war es eine eigene Sache. Zwar verstand sich der Mann auf seine Arbeit, war flink und gewandt und von früh bis spät auf den Beinen, aber der Lohn war gering und die fünf Kinder daheim brauchten an einem Tag mehr, als er in zwei Tagen schaffen konnte. Es war also nichts mit dem Reichwerden, im Gegenteil, im Haus des Zimmermanns waren Sorgen und Not ziemlich häufige Gäste.

Eines Tages riss ein gewaltiges Hochwasser die Brücke über den Dorfbach fort. Weil über diese Brücke der Weg nach Schruns führte, wollten natürlich die Dorfbewohner, dass die Brücke baldmöglichst wieder aufgerichtet werden sollte. Also kamen der Bürgermeister und die Gemeinderäte zu unserem Zimmermann und fragten ihn, ob er in drei Tagen die Brücke wieder herstellen könne. Brächte er es zu Wege, sollte er hundert Taler erhalten. Das war ein schönes Stück Geld und hätte dem wackeren Handwerker für etliche Zeit aus der Not geholfen. Es war aber auch eine gewaltige Arbeit und der Zimmermann wusste, dass es kaum möglich war, in so kurzer Zeit die Brücke wieder aufzustellen. So bat er um einen Tag Bedenkzeit.

Den ganzen Tag bis spät in die Nacht hinein sann und studierte er, zerbrach sich den Kopf, verwarf seine Berechnungen und stellte wieder neue an und kam schließlich doch zu dem Schluss, den er schon vorher gewusst hatte. In der verlangten Frist war es nicht möglich, die Brücke zu bauen. „Das mag der Teufel im Sande sein“, rief er und schlug mit der Faust auf den Tisch, „ich bring es nicht fertig!“ Mit hängendem Kopf und Trauer im Herzen, weil ihm der schöne Verdienst entgehen sollte, wollte er gerade ins Bett gehen. Es war nämlich schon Mitternacht. Da klopfte es an die Tür, ein kleines Männchen trat ein, zog seinen grünen Hut und grüßte freundlich. „Zimmermann“, fragte es, „warum denn so traurig?“

„Da soll man nicht traurig sein“, antwortete der Zimmermann, „wenn es Arbeit und guten Lohn gäbe und es doch ganz unmöglich ist, die verlangte Arbeit zu leisten!“ Und er erzählte seine Geschichte.

„Da kann leicht geholfen werde“, erwiderte der kleine Mann lachend. „Ich baue dir eine Brücke in drei Tagen fix und fertig, freilich nur unter einer Bedingung: Die erste Seele, die aus deinem Haus über die Brücke kommt, gehört mir.“

Dem Zimmermann gruselte es, denn er hatte nun erkannt, mit wem er es zu tun hatte. Am liebsten hätte er das Männchen fortgejagt, aber hundert Taler wären hundert Taler, und er konnte sie nur zu gut brauchen. Auch war ihm von ganz ungefähr ein guter Gedanke gekommen. „Mit dir will ich fertig werden!“, dachte er und schloss den Vertrag mit dem Teufel.

Wirklich stand in drei Tagen die Brücke da, fest und stark gebaut. Mitten auf der Brücke hockte grinsend der Teufel, wartete auf seinen Lohn und freute sich schon auf die arme Seele, die als Erstes aus des Zimmermanns Haus über die Brücke kommen würde. Aber im Haus des Zimmermanns regte und rührte sich nichts. Schon wurde der Teufel ungeduldig, als sich endlich die Haustür öffnete. Der Teufel pffiff vergnügt durch die Zähne. Siehe, da kam eine Seele, es war der Zimmermann selbst! Der Kerl war aber nicht allein, eine Ziege hüpfte lustig vor ihm her, machte allerlei Bocksprünge und vergnügte sich an diesem schönen Morgen nach Ziegenart. Als der Zimmermann zur Brücke kam, jagte er die Zeige vor sich hinüber und rief dem höllischen Baumeister schadenfroh zu: „Hier, mein Herr, hast du die erste Seele aus meinem Haus!“

Der Teufel machte ein verdutztes Gesicht und schaute das meckernde Tier verblüfft an. Dann aber wurde ihm siedend heiß vor Zorn und Wut, denn er sah sich um seinen Baulohn geprellt. Heulend wollte er die Geiß fangen und sie in Stücke reißen, erwischte aber nur den Schwanz des ausgelassen davonspringenden Tieres. Der Schwanz blieb in der Hand des Teufels, die Ziege hüpfte davon. Daher kommt es, dass alle Ziegen seither nur so kurze Schwänzlein haben!

Der betrogene Teufel musste sich mit dem Ziegenschwanz abfinden, der Zimmermann aber bekam seine hundert Taler.



Sabine Hönegger, 6/2005

<http://vs-material.wegerer.at>

¹⁷⁸ Hönegger, Sabine, „Die Teufelsbrücke im Montafon. Eine Sage aus Vorarlberg“, http://vs-material.wegerer.at/deutsch/pdf_d/sagen/Teufelsbruecke_Sage_Vlbg.pdf, 16.11.2012.

Klassenvorstand Andrea Reimann

1. *Welche Vorstellungen bzw. Erwartungen hatten Sie, als Sie von dem Projekt mit Ihren Schülern gehört haben?*

Der erste Gedanke, als ich von dem Projekt gehört habe war ganz gut, weil man die Schüler auch mal von einer anderen Seite kennenlernt, also nicht nur im herkömmlichen Schulbetrieb. Vor allem gefällt es mir auch deswegen, weil sie in verschiedene Rollen schlüpfen können, dass sich die Kinder selbst entfalten und nicht nur das machen, was ihnen in der Schule gesagt wird.

Der zweite Gedanke war, dass es für die Klassengemeinschaft sicher gut sein wird, auch wenn nur die Hälfte der Klasse beim Projekt dabei war.

2. *Haben sich die Erwartungen erfüllt bzw. geändert?*

Ich habe das Gefühl, dass die Erwartungen übertroffen wurden. Ich habe über die ganze Zeit von den Schülern nie ein Wort davon gehört, dass sie keine Lust mehr haben oder dass sie zu viel auswendig lernen bzw. üben müssen. Ich war total positiv überrascht davon, da das Ganze doch mit viel Arbeit für die Schüler verbunden war. Die Reaktionen der Schüler sprechen für sich wie z.B. wenn sie sagten, dass es so schade ist, dass das Theater nun vorbei ist und sie gerne im nächsten Schuljahr weitermachen möchten. Dass den Schülern nichts zu viel ist – so wie bei diesem Theaterprojekt – bringt man in der Schule so gut wie gar nie her, vor allem wenn sie dafür einen freien Nachmittag opfern.

3. *Konnten Sie Fortschritte bzw. Veränderungen bei den Schülern der Theatergruppe feststellen, die deutlich von diesem Projekt abgeleitet werden konnten?*

Auffällig ist, dass das Projekt die Theatergruppe sehr stark zusammengeschweißt hat – sie sind ein richtiges Team geworden. Eine Zeit lang bestand die Gefahr den Rest der Klasse auszuschließen.

Der Umgang miteinander ist viel respektvoller geworden, das habe ich auch im Unterricht bemerkt. Schön ist, dass diese Rücksichtnahme teilweise auch auf den Rest der Klasse übergegangen ist. Ein Beispiel dafür ist, dass es mir im Unterricht sehr wichtig ist, dass die Schüler aufmerksam zuhören, wenn ein anderer Mitschüler etwas sagt. Als ich das meinen Schülern wieder einmal ans Herz legte, meinte ein Kind aus der Theatergruppe: „Zuhören können wir jetzt! Das haben wir beim Theater gelernt, da wir da auch immer wieder leise und konzentriert beobachten müssen was die anderen Schüler auf der Bühne gerade machen.“

Kinder die oft abseits stehen, haben zum Teil einen anderen Stellenwert in der Klasse bekommen. Sie trauen sich mehr zu sagen bzw. haben ein anderes Auftreten, vor allem auch, weil sie zum Teil für ihre Leistung sehr viel Lob gekriegt haben. Einzelne haben nur schon davon profitiert, dass sie dabei waren – eben in einer Gruppe ver-

¹⁷⁹ Transkribierte Interviews, Raphaela Lechleitner mit Andrea Reimann und Alois Bitschnau, 06.07.2011, Diktiergerät.

netzt sind. Bemerkenswert ist einfach, dass sich vom Sozialen her bei jedem Einzelnen etwas getan hat.

4. *Wie bewerten Sie die Gruppendynamik seither? Wie beobachten Sie die Integration der Theatergruppe in der Klasse?*

Da zum Teil die Gefahr bestand, dass sich die Theatergruppe von dem Rest der Klasse abspaltete, hieß es aufzupassen. So ließ ich die Schüler der Theatergruppe in dem Fach ‚Erlebnis Gemeinschaft‘¹⁸⁰ immer erzählen, was sie die Woche davor in den Theatereinheiten erlebt hatten bzw. wie der Stand der Dinge ist. Interessant war auch, dass alle restlichen Schüler bei der Theateraufführung für die Volksschulen, unbedingt dabei sein wollten um das Stück bzw. ihre Mitschüler nochmals zu sehen. Ich würde es weiterhin so handhaben, dass Theaterspiel auf freiwilliger Basis angeboten wird. Umso mehr darum, weil das Projekt derzeit nicht direkt in den Lehrplan integriert werden kann, sondern als unverbindliche Übung stattfindet.

5. *Was glauben Sie persönlich, inwieweit Theaterspiel fördern kann? Wie sehen Sie die Wichtigkeit von Theater in der Schule bzw. in der Entwicklung von Kindern?*

Ich finde Theater in der Schule sehr wichtig. Vor vielen Jahren hatten wir eine Lehrerin in der Schule, die Theaterspiel angeboten hat. Leider ist das dann aber verloren gegangen. Es wäre aus vielen Gründen wichtig, sei es für das Selbstwertgefühl oder für das Auftreten und den Ausdruck der Kinder. Wir machen im Unterricht zum Teil zwar auch kleine Rollenspiele, jedoch finde ich, dass das nicht vergleichbar ist. Da geht es weniger um das Hineinfühlen, Hineindenken und Ausleben einer Rolle. Das, was Theater für die Persönlichkeit der Kinder vermittelt, können wir im Unterricht nie erreichen. Ich habe vor allem die Beobachtung gemacht, dass die Schüler mit jedem Auftritt stärker und sicherer geworden sind – es war wirklich ein großer Fortschritt zu beobachten. Ich hoffe, dass es eine Möglichkeit gibt Theater weiterhin an der Schule anzubieten.

Direktor Alois Bitschnau

1. *Was für einen Stellenwert hat kulturelle Bildung in der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon bzw. in deren Geschichte? Wird dies auch umgesetzt? Wenn ja, wie?*

Kulturelle bzw. kreative Bildung hat an unserer Schule einen großen Stellenwert. Auch wird das von ganz oben gefördert, so können Künstler an die Schule gebracht werden. Die Umsetzung ist aber wieder eine andere Angelegenheit, da diese vom Lehrkörper an der Schule bzw. dessen Bereitschaft ein Projekt zu unterstützen, abhängig ist.

Es gab Schulspiel bereits vor etlichen Jahren an der Schule, ca. 6-7 Jahre lang. Eine Lehrerin bot es als unverbindliche Übung „Schulspiel“ an, schrieb Stücke um und am Ende wurde eine Aufführung der Schüler präsentiert.

Im kulturellen Bereich werden an unserer Schule Workshops wie Autorenlesungen,

¹⁸⁰ Schulfach, das die erste Klasse der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon eine Stunde pro Woche hat, um die Klassengemeinschaft zu stärken.

Kunstprojekte mit regionalen Künstlern, EU-Projekte mit künstlerischen Einflüssen etc. sporadisch angeboten.

Auf unsere neue Schuleröffnung hin wurden natürlich mehr Projekte gestartet, auch die Bereitschaft zum Mitmachen der Lehrer war größer. So boten wir Tanzworkshops, eine Modeschau mit selbst genähter Kleidung der Schülerinnen oder ähnliches an. Jedoch ist es nicht so, dass man sagen kann, dass kulturelle Bildung regelmäßig eingeplant bzw. durchgeführt wird, meist eben im Zuge eines bestimmten Anlasses.

2. *Was für Gründe können Sie nennen, für das Interesse am Projekt?*

Schulspiel tut meiner Meinung nach, der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Schülers gut, was für mich einer der Hauptgründe für das Interesse am Projekt ist. Es ist schön, dass die Kinder Kultur nicht nur konsumieren, sondern selber spüren und machen.

Auch finde ich gut, dass der Schüler etwas lernt, was er danach nicht gleich wieder wegwirft – so wie es meist im Schulalltag ist. Sie lernen etwas wiederholt über einen längeren Zeitraum und auch der Wille, das perfekt zu können ist sehr groß – wobei hier auch die Gruppendynamik viel dazu ausmacht.

Leider sind wir derzeit nicht dazu in der Lage ein solches Projekt weiterzuführen, da keiner der Lehrpersonen Theater anbieten kann bzw. möchte und wir nicht über genügend finanzielle Mittel verfügen eine externe Person dafür zu bezahlen.

3. *Welche Erwartungen bzw. Vorstellungen hatten Sie, als Direktor, von diesem Projekt?*

Ich habe mir in etwa erwartet, dass das geschieht, was geschehen ist. Das man eben eine kleine Theaterproduktion hat, die man vorführen kann. Nebeneffekt war natürlich, dass wir das dieses Jahr auch für unsere Schulfeier sehr gut brauchen konnten. Es war eine sehr schöne Inszenierung, wobei mir sehr gefallen hat, dass eine Sage aus der Region als Thematik hergenommen wurde. Eben dieser kulturelle Hintergrund mit der Beschäftigung der Region. Das sind Dinge, die heutzutage nicht mehr so häufig stattfinden, weil die Lehrer nicht mehr so an die Region gebunden sind. Viele Lehrer kommen aus Orten, die weiter weg sind und haben dadurch keine große Bindung zum Ort. Die Folgen sind natürlich, dass auch die Schüler weniger davon mitbekommen.

4. *Was glauben Sie persönlich, inwieweit Theaterspiel fördern kann? Wie sehen Sie die Wichtigkeit von Theater in der Schule bzw. in der Entwicklung von Kindern?*

Wichtig ist für mich, dass vor allem Kinder die ‚Außenseiter‘ sind, bei solchen Projekten mitmachen. Ich glaube, dass es besonders beim Theaterspiel möglich ist, diese Kinder in eine Gruppe zu bringen, wo man gemeinsam etwas Schaffen muss. Natürlich stärkt Theaterspiel bzw. Bühnenauftritte das Selbstwertgefühl und je besser das Selbstwertgefühl eines Kindes entwickelt ist, umso weniger werden sie zu Außenseitern. Ich habe beobachtet, dass Kinder, die ein auffälliges Verhalten aufweisen, dies manchmal ganz gut in einer Rolle nutzen können. Gerade bei diesem Projekt wurden einige Kinder erwischt, die normalerweise eher Schwierigkeiten haben Anschluss zu finden. Auch wird den Kindern bewusst gemacht, dass man im Leben viele Rollen zu übernehmen hat. Daher müssen Rollenspiele im Unterricht bzw. das Theater generell in der Schule viel stärker verankert werden. Natürlich sollten dann entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrer angeboten werden.

BEFRAGUNG „DARSTELLENDEN SPIEL“

Liebe Eltern!

Schnell ist die Zeit vergangen, die ich mit Ihren Kindern im Zuge unseres Theaterprojekts verbringen durfte. Besonders freut es mich, dass die Schüler große Freude am Theater spielen hatten und großartige Leistungen erbrachten. Dem pädagogisch angeleiteten Theaterspiel werden entwicklungsfördernde sowie persönlichkeitsbildende Fähigkeiten nachgesagt, auf die ich in meiner Diplomarbeit (Theater-, Film- und Medienwissenschaften) unter anderem genauer eingehen möchte. Nun soll mithilfe dieses Fragebogens das Projekt auch aus der Perspektive der Eltern beleuchtet werden. Die Ergebnisse werden anschließend in meiner Diplomarbeit ausgewertet und dokumentiert. Da diese Befragung dafür sehr wichtig ist, bitte ich Sie sich zehn Minuten Zeit zu nehmen um die Fragen zu beantworten.

1. Was hat Sie dazu bewogen, Ihr Kind bei diesem Projekt anzumelden?

2. Welche Erwartungen bzw. Vorstellungen hatten Sie von dem Theaterprojekt?

¹⁸¹ Fragebogen, Raphaela Lechleitner, 19.07.2011.

3. Wurden Ihre Erwartungen bzw. Vorstellungen erfüllt? Bitte begründen Sie Ihre Aussage!

**4. Was hat Ihr Kind durch die Materie Theaterspiel mitgenommen?
(Selbstbewusstsein, kulturelle Erfahrung, sprachliche od. stimmliche
Verbesserungen, etc.)**

**5. Konnten durch die Stückwahl Verbindungen zur Region bzw. zu den regionalen
Traditionen hergestellt werden? Wenn ja, welche?
Kannten Sie die Sage „Die Teufelsbrücke im Montafon“ bereits?**

6. Welche Verbesserungsvorschläge können Sie weitergeben?

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens!

FEEDBACK DER SCHÜLER¹⁸²

Laura:

Mir hat das Theaterspielen sehr, sehr gut gefallen. Seit ich das, das erste Mal probierte wusste ich, dass ich Schauspielerin werden möchte. Ich hoffe, dass wir in der zweiten Klasse nochmal ein Theaterstück spielen werden. Ich wurde viel selbstbewusster. Ich habe keine Angst mehr, vor so vielen Leuten zu sprechen.

Lisa:

Ich finde, dass ich versucht habe mich lauter auszudrücken. Ich finde auch, dass man solche Theater öfters machen sollte, denn es macht auch ganz viel Spaß. Ich habe in dieser Theaterzeit viel gelernt und ich würde das Stück überall vorspielen, weil es so Spaß macht.

Melanie:

Ich finde die Möglichkeit Theater zu spielen gut, weil, wenn ich groß bin, möchte ich Schauspielerin werden. Ich finde es gut, weil mir das Theater soooo viel Spaß macht und wir immer coole Sachen machen. Seit dem Theater habe ich nicht mehr so viel Angst vor Publikum zu spielen. Das finde ich gut!

Emilia:

Ich habe keine Angst mehr vor so vielen Leuten zu sprechen. Das Theaterspielen hat mir sehr gut gefallen. Ich möchte in der zweiten Klasse wieder spielen.

Julia:

Ich kann lauter und deutlicher sprechen. Früher hatte ich Angst vor vielen Leuten zu sprechen, aber heute kann ich das bereits schon viel besser. Bei der Aufführung am Freitag bin ich auch nicht mehr so nervös.

Justine:

Ich bin nicht mehr so nervös, wenn ich vor anderen Leuten spreche. Ich kann mich lauter und deutlicher ausdrücken als zuvor. Ich habe auch ein bisschen was vom Montafon erfahren.

Martin:

Ich finde es cool, dass Theaterspiel angeboten wurde. Es macht mir sehr viel Spaß. Ich finde es schade, dass ein paar Schüler nicht normal tun können.

¹⁸² Schriftliches Kurzfeedback der Theatergruppe, 10.06.2011.

Felix:

Das Theaterspielen hat mich gelehrt vor hunderten Leuten zu sprechen, zu schreien, vorzuspielen. Ich finde das Theater sehr cool, weil es richtig Spaß macht.

Jonas:

Das Theater war sehr sehr cool. Ich bin selbstbewusster geworden. Mir gefällt das Theaterspielen sehr gut.

Killian:

Das Theaterspielen hat mir dazu verholfen, dass ich keine Angst mehr vor großen Menschenmengen habe. Das Theater hat mir mehr über die Geschichte vom Montafon beigebracht.

THEATERSTÜCK DIE TEUFELSBRÜCKE IM MONTAFON¹⁸³

FIGUREN:

<i>Zimmermann:</i>	Jonas	<i>Frau v. Bürgermeister:</i>	Laura
<i>Frau v. Zimmermann:</i>	Lisa	<i>Pfarrhus-Mari:</i>	Justine
<i>Tochter 1:</i>	Emilia	<i>Bäuerin:</i>	Julia
<i>Tochter 2:</i>	Melanie	<i>Kleines Männchen:</i>	Kilian
<i>Bub:</i>	Mathias	<i>Botz:</i>	Felix
<i>Bürgermeister:</i>	Martin		

1. AUF DEM VIEHMARKT

Reges Treiben auf dem Dorfplatz. Viehmarkt. Rechts Marktstand mit Lebensmitteln von Pfarrhus-Mari. Links Bäuerin. Die Kinder schlendern mit der Frau des Zimmermanns über den Dorfplatz. Am Lebensmittelstand bleiben sie stehen.

Pfarrhus-Mari: Grüaßtni metanand.

Kinder: Grüaßti Pfarrhus-Marili!

Frau Zimmermann: Grüaßti Mari!

Pfarrhus-Mari: Mei na, wia dia Zit vergoht. Dia Kind wöran allig größer und no größer. Heidanei, nomol. Gits des!

Sohn: Ärger wärs omkehrt!

Tochter 2: Etz hör amol of allig aso fräch z'tua!

Pfarrhus-Mari: Wia alt sen oh dia Gaggla afoha?

Tochter 1: *(stolz)* I bin scho sechs Jahr alt!

Frau Zimmermann: *(lächelt)* ...jo und dr Josef isch achti und d'Luisa isch scho zwölfi.

Pfarrhus-Mari: Hejjässas, wia dia Zit vrgoht.

In dem Moment erscheint der Bürgermeister mit seiner Frau.

Bürgermeister: Grüaßtni metanand!

Alle begrüßen einander.

¹⁸³ *Die Teufelsbrücke im Montafon*, Adaption von Raphaela Lechleitner, 2011.

Frau Bürgermeister: Wia hondrs oh allig?

Frau Zimmermann: Du wäsch eh, es git allig schlechtere und bessere Zita. Derzit kas halt nu besser werda.

Bürgermeister: Wemrs amol hoffa. Wenn's nämli aso witer rägnat, denn wäs i oh net wo des no ahi fūahrt.

Frau Bürgermeister: Jo es isch ga langsam wörkli zum förchta, so wia des scho sit Tagga tuat.

Bürgermeister: Jojo, aber üseres ka's jo sowieso net ändra. Gomr witer, Kathrili, miar hon no an hufa z'erlediga.

Frau Bürgermeister: Wenn dr Herr spricht, muas i woll drgliche tua. Pfüatni metnand!

Verabschieden sich.

Tochter 1: Mama, kömmr witr goh, miar isch scho ganz kalt.

Sohn: Jo, und miar isch zwilang!

Frau Zimmermann: Jo glei, Gagla. I muas etz no a paar Sacha z'Essa kofa.

Pfarrhus-Mari: Was ka i ni denn no geh?

Frau Zimmermann: An Kila Mehl sött i ho, abitz a Salz und denn gisch mr bittschön oh no a Kila vom Griaß.

Tochter 1: Mama, luag...i hon so an Omer of Bäradräck – kömmr net oh no a bitz davo metneh?

Tochter 2: Amreili, du wäsch decht, dass mr dafür ke Geld öbrig hon.

Frau Zimmermann bezahlt. Tochter 1 wird traurig. Mutter legt den Arm um sie.

Frau Zimmermann: So, konn Kind, miar gohn etz hem, net dass si no es vo'ni verküahlt!

Frau Zimmermann und Kinder gehen ab. Bürgermeister und seine Frau stehen bei der Bäuerin Trudi und reden miteinander.

Frau Bürgermeister: Luag ah, üseri Büri – d'Trudi – hot scho wedr a neui Boisa.

Bürgermeister: Jo Trudi, wenn da du aso witer tuasch, denn machsch üseri beschta Bura im Darf bald amol niedrig – sövel Vech wia da ga langsam hosch. Woher hosch oh dia Buschla scho wedr?

- Bäuerin: Grüaßtni metnand! Wäsch eh, ma sött jo nia lugg loh!
Dia hon i vo üsram Zimmerma abkoft – xi ischas sini lötscht im Stall.
Vrzwieflat hotr versucht meh Geld ussr ds schlacha, als sie wert isch.
- Frau Bürgermeister: Er hots halt net liecht zur Zit, üser Zimmerma...
- Bäuerin: Wella hotr ganzi föfzecha Stuck Taler dafür. Gment hotr bi so ama Prachtvech sei des net ds viel verlangt. A original Muntafuner Bruvech sei's. Do hon i mr denn ds Lacha nömma vrheba könna und hon gset: ‚Zimmerma, des isch a Buschla, wia jedi andri – entwedr du gosch min Handel i, oder du loschas!‘
- Bürgermeister: (lacht) A original Muntafuner Bruvech! Etz schneits denn afoha scho wit aher.
- Frau Bürgermeister: Ma, zäg a bitz meh Gfüh! Dr Zimmerma hot drei Gagglas ds ernähra und macht grad wöckli schwäri Zita dor. Du als Bürgermeister söttst do scho a bitz meh Verständnis dafür ho, wenna da Lüt im Darf net guat goht!

Bürgermeister, seine Frau und Bäuerin gehen ab.

Auf der anderen Seite (rechts) erscheinen das kleine Männchen und der Botz.

Kleines Männchen: Krötenschleim und Spinnebein
Schwefelsud und Menschenpein
Alles Unglück dieser Welt
Komme zu ihm wie bestellt!
(lacht teuflisch, bockt und hüpfert ebenso)

Botz: Moos of da Schteh,
roß krommi Beh,
immer meh, immer meh!
's tuat da Lüt weh!

Botz: Ischt des ned schö, wia der Zimmerma liedat!

Kl. Männchen/Botz: Schöööö! Mei, isch des schöööö!

Kleines Männchen: Und er wört no tüfer falla.

Botz: und no tüfer und no tüfer!

Botz u. Kl. M. *(lachen teuflisch)*
Tüüf. Tüüf. Höllisch tüüf. *(lachen und ab)*

2. HAUS DES ZIMMERMANNS

Abend. Frau des Zimmermanns steht in der Küche, die Kinder sitzen am Tisch. Zimmermann kommt zur Tür herein sinkt betrübt auf den alten Holzstuhl.

Zimmermann (*seufzend*): Etz hon i oh no üseri lötscht Buschla herageh mössa. Nüt homr meh. Enzig no a alti, glappati Gäß, dia allig no ment sie sei a Ross.

Frau Zimmermann geht zu Zimmermann, stellt Kerze auf den Tisch und legt ihre Hände aufmunternd auf seinen Rücken.

Zimmermann: Alls, aber scho gär alls homr verlor. Miar hons amol so schö ghet, sövel Vech homr ghet. Rösser, wunderschöni Rösser, Muntafuner Stehschof, Buschla und an Tschuppa Gäß. Und etz homr ds Agrecht binand.

Frau Zimmermann: Jo, es isch wörkli a Agrecht. Aber luag, miar hon üser beschetes to. Miar hon jo nia lädgwärdchat und sen allig mem mindischta usko. Des wört üs dr Herrgott scho no guat häßa.

Tochter 1: Täta, krieg i etz i dem Fall ke neus Päärli Schuah? Etz muas i scho sit Johr und Tag met da alta Schuah vo mina Gschwöstrig omanand springa. Meh als nu hi sen dia! (*zeigt ihre kaputten Schuhe*)

Zimmermann: Maigi, wo denksch oh du ahi. Luag i aso us, as wia i dr neue Schuah vom Schuahster kofa könnt? (*Tochter 1 wird traurig*) Hör of an Lätsch ds macha!

Frau Zimmermann: Amreili, komm gib mr amol dine Schuah. I luag ob si do nomol etschas flicka loht. So, und etz konn all an Tisch. Etz wört gmarendad.

Mutter deckt mit den Töchtern den Tisch. Alle setzen sich an den Tisch. Die Familie spricht ein Tischgebet.

Familie: Komm Herr Jesu, sei unser Gast, und segne diese Gaben, die Du uns bescheret hast. Amen.

Mutter schöpft.

Sohn: Scho wedr a harts Brot!? Etz essamr scho sit Tagga so an bockhärta Läb. Des goht mi ah! I hon ken Hunger.

Sohn steht auf. Zimmermann schlägt auf den Tisch.

Zimmermann: Hocksch di du etz ahi, aber sofort! Frech werda tuasch mr denn net Börschli. Hör of töbala und iss din Teller leer.

Familie beginnt zu essen.

Frau Zimmermann: Hosch mem Sepp gschwätzt?

Zimmermann: Jo.

Tochter 2: Jo und was mentr? Hotr a Arbat för di? Kasch sin Stall neu macha?

Zimmermann: Was söllr oh mena? Sicher hotr ke Arbat för mi. I hons eu jo glei gset!
Es schient grad aso als sei dr Tüfel am Wärk.

Frau Zimmermann: Jo, es isch wöckli afoha zum verzwiefla. Was kömmr do oh no tua?
(Pause)
I gang mara amol ids Darf und luag ob i vielleicht vom alta Hes vo da Gagla etschas vrkofa ka, dass mr wenigstens gnuag z'essa hon.

Sohn: Und was söllan miar denn alega? Söllamr nackat dor d Gegad springa?

Zimmermann: Also, du bisch scho an uzfredna Koga. Wenn da du amol gschied zualosna detsch denn detsch etz wissa, dass d Mama vom alta Hes gschwätzt hot!
Etz isch a Ruah met diar. Du stellsch di etz do hinta iz Eck.

Sohn bleibt sitzen.

Frau Zimmermann: Wörscht etz tua was dr Täte seht!

Stellt sich trotzig in die Ecke. Kurze Pause.

Tochter 2: Aber Mama, des meschte vo üsram alta Hes isch jo fascht hi.

Tochter 1: Jo Mama! Mömr etz hungara und früra? Und wöramr denn sterba?

Frau Zimmermann: Denn mömrs halt flicka. Und etz isch fertig met euera Schwarzmolerei!

Frau räumt den Tisch ab. Mädchen helfen dabei. Zimmermann setzt sich vor den Kamin und raucht eine Pfeife. Blickt Richtung Fenster.

Zimmermann: Also wenns witer aso sächt, denn isch des nöschte Agrecht oh bald binand. Etz schüttats scho sit Tagga wia us Kübel.

Tochter 1 rennt besorgt zum Fenster.

Tochter 1: Do krieg i grad Schiss.

Sohn: I find des guat. Denn mömr wenigstens net i dia glappati Schual hocka.

Zimmermann: Hon i gset, dass da du schwätza darfsch?

Sohn dreht sich wieder ins Eck.

Frau Zimmermann: Iar gohn etz sowieso ids Bett, Gagla! Mara isch Schual, do mön dr bi Zita ds weg.

Mädchen gehen und verabschieden sich: Guat Nacht Täta, guat Nacht Mama!

Frau Zimmermann: Josef, oh du hosch mara Schual und gohsch etz ids Bett!

Sohn bleibt stehen.

Frau Zimmermann: Hörsch du schlecht? Ab etz id Fädara!

Sohn: Aber dr Täta hot xet, dass i nüt schwätza und tua dörfi. Also ka i oh net ids Bett goh.

Zimmermann: Du bisch aso an uzogna Fratz! Id Fädara söllsch!

Sohn geht frech aus der Küche.

Sohn: Aber egatli bin i denn net müad!

Zimmermann: Warum homr oh so etschas verdiant? D Kind sen Fratza, ke Geld, ke Vech, ke Arbat – nüt meh homr ga bald.

Frau Zimmermann: Etz tua di net aso vrgrinda. Es wöran oh wedr bessere Zita ko! Komm miar gohn etz oh!

Küche wird verdunkelt. Am Rande des Hauses erscheint das Kleine Männchen und der Botz.

Kleines Männchen: Luag ah, luag ah – Vrzwiflig macht sich brät bi üsaram Zimmerma.
Well er nömme ka. Well er nömme ka.
(böse lachend)
(Süß, verlogen) Der arme, arme Ma!

Botz: Der wört bald nomol weniger zum Lacha ho!
Zum Lacha, wörd der nüt meh ho! *(lacht böse)*

Kl. Männchen/Botz: Alles Unglück dieser Welt
Komme zu ihm wie bestellt!
(lachen und ab)

3. HOCHWASSER

Zimmermann sitzt am Küchentisch und schnitzt gelangweilt. Mutter steht am Herd und kocht. Die Kinder kommen ganz aufgeregt von der Schule heim.

Kinder: Täten, Mama. Täten, Mama!

Tochter 1: Di letscht Nacht hots d Brocka ga Schru awäck gressa.

Tochter 2: Etz ka ma nömma i und us!

Sohn: Des hei an mortischa Sträch to - Kawumm!

Tochter 1: Mama, komr etz nia meh ga Schru? Semmr etz för allig igsperrt?

Zimmermann: A Ruah etz! Wer hot ni des gset?

Tochter 2: Idr Schual hots üs dr Herr Lehrer xet. Anschins trifft sich am Nomitag des ganze Darf zo'nara Besprechig. Es hot ghäsa, dass miar des usrechta söllan.

Frau Zimmermann: Hot dr Lehrer sos no etschas gset?

Sohn: Das Montafon ist von drei mächtigen Gebirgszügen eingekesselt: Im Nordwesten vom Rätikon, im Süden findet sich die Silvretta und im Nordosten der Verwall.

Tochter 1 *schubst ihn und meint:* Du bisch echt so an Lalli!

Sohn: *(redet ganz schnell)* Quellgebiet der Ill sind die Alpen in der Silvrettagruppe. Als Illursprung wird der Abfluss des Ochsentaler Gletschers bezeichnet. Anschließend durchfließt die Ill das Ochsental, dann das Montafon, den Walgau, bis sie bei Feldkirch in den Rhein mündet.

Zimmermann: Net amol an Astand vor am Herr Lehrer hot der Fratz!

Tochter 2: *(schaut böse zu Bruder)* Na meh hotr dazua net gset. Halt nu, dass alle zemmako söttan.

Frau Zimmermann: Recht ischas. I schwera Zita söttan alle zemmaheba. So etz hockan eu an Tisch, ds Mittag gässa wört!

Familie: Komm Herr Jesu, sei unser Gast,
und segne diese Gaben, die Du uns bescheret hast. Amen.

Frau schöpft.

Sohn: A Brotsoppa?!?

Zimmermann schlägt mit der Faust auf den Tisch.

Sohn: *(scheinheilig)* I hon jo gär nüt gset!

Zimmermann: An guata metanand.

Tochter 2: Mama, dörfan miar oh met ids Darf goh?

Zimmermann: Na, iar blieban do.

Sohn: Dr Herr Lehrer hot aber gset, dass des ganze Darf zemma ko sött. Und i ghör jo oh zum Darf dazua - hon i Recht, odr hon i Recht?

Zimmermann: Buab! *(verärgert)*

Tochter 1: I hon aber Angst alee, wens aso fescht rägnat.

Frau Zimmermann: Etz essan amol zersch brav dr Teller us und denn luagamr witer.

4. AM DORFPLATZ:

Die Bewohner St. Gallenkirchs sind am Dorfplatz zusammen gekommen. Aufgeregt reden sie durcheinander bis der Bürgermeister zu sprechen beginnt.

Bürgermeister: Danke eu allna, dass andr so schnell Zit gfunda hon und etz so zahlreich erschiene sen.

Sohn *(murmelt)*: Ke Problem, oh holder Bürgermeister! Allig gära, för di!

Tochter 2: Du bisch so an Tscholi! Sei etz stilla und losna zua!

Bürgermeister: Des freut mi, well i schwära Zita wia söttiga, mömr alle körig zemmaheba. Es isch etz des itroffa, des mr gförchtat hon und der viele, viele Rega hot üs d Brogg awäck gressa und miar könnan nömma i und us.

Frau Bürgermeister: Dazua kunnt no, dass in drei Tag z'Vech vodr Alp Nova kunnt und an Tschuppa davo sött no Schru ussi.

Bürgermeister will weiter reden. Frau Bürgermeister unterbricht in wieder.

Miar mön etz a Lösig finda, dass dia Brogg i drei Tag wedr stoht. Hot etschmat a Idee wer des am beschta macha könn?

Kurze Denkpause der Dorfbewohner.

Bäuerin: Dr Heinz, üser Zimmerma!

Pfarrhus-Mari: Jo sowieso, der hot no des ganze Holz vom Langsi bi dr Saga
dobna stoh!

Frau Bürgermeister: Wenn's en schafft, denn nu er! An andara kennt des Handwerk nu
halbat aso guat!
Was mensch dazua Zimmerma?

Zimmermann: I wäs net aso recht!

Pfarrhus-Mari: Du bisch üseri letzte Rettig, was söllamr sos oh tua?

Bürgermeister: Zimmerma, wenn da du dia Brogg in drei Tag z'stoh kriagsch, denn
verspräch i dr 100 Taler Loh!

Frau Bürgermeister: Do kasch nömma ,Na' säga, miar wissan jo all, wia schlecht's om
din Hof stoht.

Zimmermann: I glob iar stellen eu des alles boda efach vor! Des isch net z'macha i
so korzer Zit!

Bäuerin: Ds Vech isch anschins sogar scho hona bim Grandau. Des muas
also z'passa ko!

Zimmermann: I drei Tag a Brogg ofzstella isch wenn dr mi frogan, umögli. Gehn mr
bis mara Zit, mr des ganze dora Kopf z'goh lo. Vielleicht kunnt mr jo
no a Idee.

Bürgermeister: Zimmerma, du wäsch was ofam Spiel stoht, i hoff miar könnan of di
zehla!

*Der Platz leert sich und der Bürgermeister, die Dorfbewohner und die Zimmermanns Fa-
milie gehen ab.*

Das kleine Männchen und der Botz betreten die Bühne. Botz lacht höhnisch

Kleines Männchen: Denksch du oh was i denk?

Botz: Und wia! Bald kriegamr des, of des mr scho so lang wartan!

Kleines Männchen: (*zeigt*) Dr Plan isch guat. Üseri Falla schnappt zua!

Kl. Männchen/Botz: Und er tappt ini – dr Zimmerma!
(*Süß, verlogen*) Der arme, arme Ma!

5. DAS ABKOMMEN

Zimmermann sitzt in der Küche. Kerzenlicht. Zeichnet auf Papier, zerknüllt es seufzend, macht wieder neue Berechnungen, etc.

Zimmermann: Es goht efach net! Dia Brogg ka of ken Fall in drei Tag stoh. I wäs efach net was i no tua ka!

Frau des Zimmermanns betritt die Bühne.

Frau Zimmermann: Ach Ma, vrkopf di etz net und gang gschieder ga schlofa. Etz hockscho scho sit fuf Stund do und versuachscho a Lösig z'finda. I dem Fall gohts halt efat net.

Zimmermann: Aber hundert Taler. Stell dr des amol vor! Üseri ganza Sarga wäran of en Sträch awäck. Miar mösstan nömma nu metm nötigsta usko, d Kind hettan a gschieds Hes zum alega, und a Vech könntamr oh wedr heratua.

Frau Zimmermann: Etz ischas aber so wias isch! Miar könnans oh net ändra. Wenns i dera Zit net z'macha isch, denn mömr des aso aneh. Du hosch di besches to. Gang etz oh ids Bett!

Frau legt umsorgt ihren Arm um ihn und geht ab.

Zimmermann: Es isch wörkli zum vrzwifla! Etz hett i endli amol a Arbat, an hufa Geld tet i oh no kriaga, aber es isch i dera korza Zit efat net zum macha! Do muas dr Tüfel am Wärck si!

Schiebt verzweifelt eine Sachen auf die Seite. Steht auf und will zu Bette gehen. Im selben Moment klopfen das kleine Männchen und der Botz an die Türe.

Zimmermann: Wer wört oh des no aso spot si?!

Zimmermann öffnet die Türe.

Kleines Männchen: Aber Zimmerma, warum bisch denn aso trurig?

Zimmermann (*erschrocken*): Wer sehn oh iar? Was wöndr vomr?

Botz: Bruchsch decht ke Angst vor nis ho!

Zimmermann: Vor söttna Gestalta söll i ke Fädera ho?

Botz: (*gekränkt*) Des isch etz aber gemein vodr!

Kleines Männchen: Miar wön dr nu hälfa. Los nis ihi i di warm Stoba und denn wörsch as scho erfahra!

Zimmermann: Ugära! Aber denn kann halt iher.
Botz: Also Zimmerma, was macht di denn aso trurig?
Zimmermann: Do söll ma net verzweifla? Ds mol det ma a Arbat kriaga und an hufa Geld oh no, aber drwil isch des Ganze efat net z'macha!

Botz und kleines Männchen schauen ihn fragend an.

Zimmermann: Oh d Brogga hots awäck gröffnat und ke Mensch kunnt meh i und us. Etz hots im Darf ghäsa, dass wenn i dia Brogg i drei Tag wedr z'ofstella komm, denn gäbis an guata Loh! Aber ke Mensch ka des i so korzer Zit ahi kriaga.

Kleines Männchen: Do ka dr gholfa werda, Zimmerma!

Zimmermann: Des glob i weniger, dass mr vo zwä Figura wia eu, gholfa werda ka!

Kleines Männchen: Miar bauan dr a Brogg i drei Tag - fix und fertig.

Botz: Abr frieli nu unter enera Bedingig.

Zimmermann: Und dia wär?

Kleines Männchen: Dia erscht Seel us am Darf dia über dia Brogga goht, dia ghört miar!

Botz: *(betonend)* Üüüs!

Dem Zimmermann gruselt es; er denkt nach. Entscheidet sich und schließt mit dem kleinen Männchen den Pakt mit einem Handschlag.

Zimmermann: *(seufzend)* A anderi Wahl hon i jo fascht net.

Kleines Männchen und Botz gehen durch die Haustüre. Zimmermann sitzt nachdenklich am Küchentisch.

6. DIE BRÜCKE STEHT

Kleines Männchen und Botz sitzen gespannt und siegessicher auf der Brücke und warten.

Botz: Dr Zimmerma wört Oga macha, wennr sacht was miar vorhon!

Kleines Männchen: Des wört'r im Läba nömma vrgässa, of was'r sich do met nis igloh hot.

Die Dorfbewohner, der Bürgermeister, die Familie des Zimmermann, gehen auf die Brücke zu. Zimmermann betritt als letzter die Bühne. Hinter ihm kommt eine Ziege.

Das kleine Männchen und der Botz freuen sich auf ihr Opfer und sind schon gespannt. Zimmermann geht an allen vorbei und auf die Brücke zu.

Botz: Globsch du oh was i glob?!

Kleines Männchen: Etz wörtr etscha net no säll als erster über d'Brogga wella.

Plötzlich bleibt der Zimmermann stehen. Er jagt seine Ziege vor sich über die Brücke.

Zimmermann: Luag Tüfel, do hosch di erscht Seel – gradwegs us minam Hus!

Kleines Männchen und Botz wird siedend heiß vor Zorn und Wut. Sie brüllen um sich.

Kleines Männchen: Na, Zimmerma! Des kasch mr net atua!

Botz: Luag, dass da wenigstens no dia dumm Gäß drwüschisch!

Kleines Männchen: Sit wenn sehsch du miar was i zum tua hon? Spring'ara du no!

Beide versuchen die Ziege einzufangen. Kurze Verfolgungsjagd. Zurufe der Dorfbewohner.

Tochter 1: Lauf, Pepi!

Kl. Männchen / Botz: Blieb stoh du blödes Viech!

Bäuerin: Nimm dini Beh id Hend und wetz om die Läba, Gäßli.

Der Teufel erwischt den Schwanz der Ziege. Der Schwanz bleibt in der Hand des Teufels, die Ziege hüpfert davon. Teufel und Botz kochen vor Wut.

Kl. Männchen: Gitziligäß, Zimbiligara,
wenn mr di hüt net hon, denn homr di mara!

Frau Bürgermeister: (lacht) Etz luagan eu ah, wia dia zwä Figura zäralan!

Tochter 2: Dia wöran jo fürrot vor Wuat.

Sohn: (stolz) Täta, denna hoschas aber ghörig zägat!

Bürgermeister: Do Zimmerma. *(gibt ihm die Taler)* Des hosch dr etz meh als nu verdiant! I bin froh, dass da du zu üsaram Darf ghörsch!

Bäuerin / Pfarrhus-M: Des hosch wörkli guat gmacht, Zimmerma!

Frau Bürgermeister: Er isch net nu gschickt met sina Hend, sogar a Köppli wie ken andra hotr!

PRESSETEXTE

Artikel vom 6. März 2012¹⁸⁴

[Vol.at](#) → [St. Gallenkirch](#) → Schule macht Theater

Schule macht Theater



Dieter Schneeweiß gestaltet mit den Schülern das Bühnenbild. - ©Helmut Reimann

Online gestellt:

06.03.2011 10:16

Aktualisiert:

06.03.2011 10:16

Es gibt [0 Beiträge](#)

[Facebook](#)

[Twitter](#)

[Google](#)

[Buzz](#)

[Empfehlen](#)



[Helmut Reimann](#)

Meine Gemeinde Reporter

[125 Beiträge](#)

[Schultheater](#)

Der Freitag Nachmittag gehört an der Mittelschule Innermontafon den Theaterspielern. Seit mehreren Wochen treffen sich Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse, um miteinander das Stück, "Die Teufelsbrücke" zu erarbeiten. Auf eine Initiative von Elfgard Nikolussi arbeitet die Studentin der Theaterwissenschaften, Raphaela Lechleitner, mit den Schülern und bereitet sie auf ihren großen Auftritt vor. Zu einem Theaterstück gehört auch ein Bühnenbild. Dafür konnte der Partner Künstler Dieter Schneeweiß gewonnen werden. Nachdem die Kulissenbilder, ein Wohnzimmer und ein Dorfplatz, auf Papier skizziert wurden, griffen die Schüler zu Pinsel und Farbe und malten die Vorlagen aus. An Stellwänden befestigt, bilden die Großformate die Kulisse zur Montafoner Sage. Das Theaterstück wird im Rahmen des Festaktes zur Sanierung der Mittelschule Innermontafon am 7. Mai im kleinen Turnsaal aufgeführt.

¹⁸⁴ Vgl. Reimann, Helmut, „Schule macht Theater“, *vol.at*, <http://www.vol.at/stgallenkirch/schule-macht-theater/news-20110306-10162707>, 20.08.2012.



Feierliche Schuleröffnung



Die Schüler der ersten Klassen führten ein Theaterstück auf. - © Helmut Reimann

Die Mittelschule Innermontafon ist neu eröffnet. Mit einem tollen Schulfest und einem Tag der offenen Tür bedankten sich Schüler und Lehrer bei den Verantwortlichen für Neugestaltung der Schule. „Die Zeit des Umbaues“, blickte der Leiter der Schule, Alois Bitschnau, auf zwei anstrengende Jahre zurück, „war eine sehr arbeitsintensive Zeit.“ Doch es hat sich gelohnt. Die [...]

¹⁸⁵ Vgl. Reimann, Helmut, „Feierliche Schuleröffnung“, *vol.at*, <http://www.vol.at/stgallenkirch/feierliche-schuleroeffnung/news-20110508-05514583>, 20.8.2012.

Artikel vom 19. Juni 2012¹⁸⁶

[Vorarlberg Online](#) → [St. Gallenkirch](#) → Gelungenes Theaterprojekt

19. Juni 2011 08:09; Akt.: 19.06.2011 08:09

 Empfehlen < 0  Senden

Gelungenes Theaterprojekt



Die Schüler waren mit Begeisterung bei der Sache. - © Helmut Reimann

Viel Applaus für die Schüler der ersten Klasse der Mittelschule Innermontafon. In zahlreichen Proben hatten die Erstklässler „Die Teufelsbrücke“, eine Sage aus dem Montafon, einstudiert und eindrucksvoll auf die Bühne gebracht. Regie führte Raphaela Lechleitner, eine Studentin der Theaterwissenschaften, unterstützt von Elfgard Nikolussi, die die Gruppe pädagogisch betreute. Die jungen Schauspieler lieferten eine tadellose Arbeit [...]

¹⁸⁶ Vgl. Reimann, Helmut, „Gelungenes Theaterprojekt“, *vol.at*, <http://www.vol.at/stgallenkirch/gelungenes-theaterprojekt/news-20110619-10090216>, 20.8.2012.



Helmut Reimann
GEMEINDEREPORTEUR

Viel Applaus für die
Schüler der ersten
Klasse der Mittelschule

Innermontafon. In zahlreichen Proben hatten die Erstklässler "Die Teufelsbrücke", eine Sage aus dem Montafon, einstudiert und eindrucksvoll auf die Bühne gebracht. Regie führte Raphaela Lechleitner, eine Studentin der Theaterwissenschaften, unterstützt von Elfgard Nikolussi, die die Gruppe pädagogisch betreute. Die jungen Schauspieler lieferten eine tadellose Arbeit ab. Souverän und ohne zu stocken erzählten sie in mehreren Szenen die Geschichte eines armen Zimmermannes, der innerhalb von drei Tagen eine neue Brücke bauen soll. Da er dieses Vorhaben für unmöglich hält, schließt er einen Pakt mit dem Teufel und verspricht ihm die erste Seele, die über die Brücke geht. Als der Zimmermann als erstes eine Ziege über die Brücke jagt, verlässt der Teufel wutentbrannt den Ort.

Requisiten und Kostüme

Die beiden Theatermacherinnen haben mit Hilfe von Hubert Konzett die Sage dramatisiert und in die Montafoner Mundart übertragen. Die Schüler agierten nicht nur als Schauspieler, sondern bauten auch die Kulissen in Eigenregie. Der Partener Künstler Dieter Schneeweiß zeichnete die Entwürfe, die von den Schülern auf großen Plakaten zu einem Bühnenbild zusammengesetzt wurden. Für die Kostüme und Requisiten zeichneten Erika Dich von der Trachtengruppe Partenen sowie Angelika Lechleitern verantwortlich. Die Theatergruppe führte ihr Stück nicht nur vor ihren Mitschülern, sondern auch öffentlich vor großen Publikum auf. Neben dem Leiter der Schule, Alois Bitschnau, waren auch Bürgermeister Ewald Tschanz mit Barbara, Vizebürgermeister Thomas Lerch sowie der Gaschurner Gemeindechef, Martin Netzer, zur Theateraufführung nach Gortipohl gekommen.

DAS THEATERPROJEKT IN BILDERN





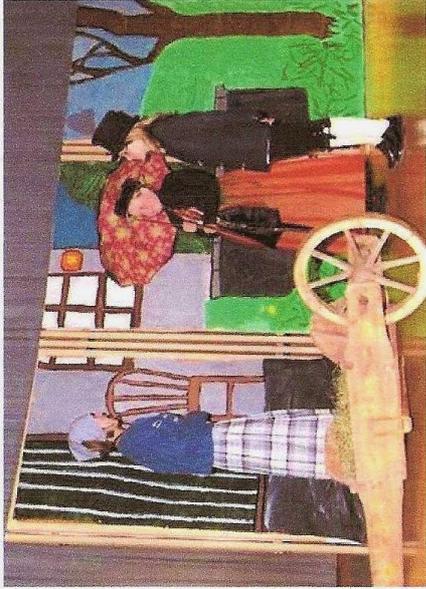
Mitwirkende:

Emilia Carbonare	Tochter des Zimmermanns
Jonas Carbonare	Zimmermann
Justine Eibel	Pfarrhus-Mari
Matthias Essig	Sohn des Zimmermanns
Julia Neuhauser	Bäuerin
Lisa Netzer	Frau des Zimmermanns
Martin Netzer	Bürgermeister
Melanie Netzer	Tochter des Zimmermanns
Felix Rudigier	Botz
Kilian Strasser	Kleines Männchen
Laura Pfeifer	Frau Bürgermeister
Regie, Ausstattung	Raphaela Lechleitner
Regieassistenz, pädagogische Betreuung	Elfgard Nikolussi
Bühnenbild	Dieter Schneeweiss mit Schülern
Kostüme	Erika Dich (Trachtengruppe Partenen), Angelika Lechleitner

Herzlichen Dank für die Unterstützung der VMS Innermontafon, an Dir. Alois Bitschnau, KV Andrea Reimann sowie Schulwart Gerhard Barbisch.

Einen besonderen Dank geht an Hubert Konzett für seine Hilfe und seine guten Ratschläge.





Ich bin nicht mehr so nervös, wenn ich vor anderen Leuten spreche. Ich kann mich lauter und deutlicher ausdrücken als zuvor. Ich habe auch ein bisschen was vom Montafon erfahren.

Justine Eibel

Das Theaterspielen hat mich gelehrt vor hunderten Leuten zu sprechen, schreiben, vorzuspielen. Ich finde das Theater sehr cool, weil es richtig Spaß macht.

Felix Rudigier

Mir hat das Theaterspielen sehr, sehr gut gefallen. Seit ich das das erste Mal probierte, wusste ich, dass ich Schauspielerin werden möchte. Ich hoffe, dass wir in der zweiten Klasse noch mal ein Theaterstück spielen werden. Ich wurde viel selbstbewusster und habe keine Angst mehr, vor so vielen Leuten zu sprechen.

Laura Pfeifer

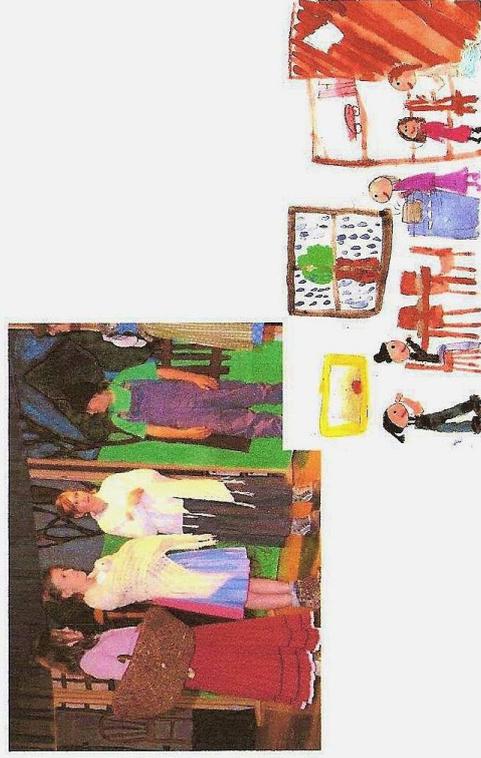
DIE TEUFELSBRÜCKE

EINE SAGE AUS DEM MONTAFON

Das Montafon ist reich an Sagen. Wir freuen uns, dass wir euch heute eine davon in Form eines Theaterstückes erzählen können. Seit Februar 2011 proben 11 SchülerInnen der VMS Innermontafon mit Raphaela Lechleitner und Elfgard Nikolussi an der „Teufelbrücke im Montafon“.

Die Sage erzählt von einem armen Zimmermann, der in Folge eines Hochwassers nach langer Zeit wieder einen Arbeitsauftrag bekommt. Der Bürgermeister, dessen Frau sowie die Dorfbewohner beschließen, dass er die weggerissene Brücke nach Schruns in drei Tagen wieder aufbauen solle. Der Zimmermann ist verzweifelt, denn es ist ihm klar, dass das kein Mensch in solch kurzer Zeit schaffen kann. Doch plötzlich klopft es an seine Tür und ein kleines Männchen und ein Botz stehen vor ihm...

Lasst euch von uns in ein sagenhaftes Montafon verführen!



2 Abstract

Kann regionale Identität durch Theaterspiel vermittelt werden? Welche Beiträge leistet theaterpädagogisch angeleitetes Spiel zur Ausbildung und Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz?

Ein Theaterprojekt mit Schülern der 1. Klasse der Vorarlberger Mittelschule Innermontafon (Vorarlberg) dient als Grundlage zur Beantwortung dieser zentralen Forschungsfragen. Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis werden in Anlehnung an theatertheoretischer und kulturhistorischer Literatur untersucht. Zum einen ist das Forschungsfeld ‚Kulturelle Bildung‘ in Schulen und deren Erfahrungsmöglichkeiten, von großer Relevanz – Untersuchungen von Pädagogen sowie Kultur- und Theaterwissenschaftlern, wie etwa Wolfgang Schneider, Max Fuchs oder Lars Göhmann, bilden das theaterpädagogische Grundgerüst der vorliegenden Arbeit. Die theoretischen Ansätze werden vor allem mit Beobachtungen zur Rollenidentifikation und -entwicklung, Selbst- und Sozialkompetenz, sprachlicher Kompetenz und Gruppendynamik in Verbindung gebracht.

Das zweite Forschungsfeld der Arbeit beschäftigt sich mit kulturhistorischen Recherchen zur behandelten Region Montafon und dem Stoff der Sage *Die Teufelsbrücke im Montafon*, die als Grundlage für das Theaterstück diente. In den Untersuchungen zu den mythenumwobenen Teufelsbrücken des deutschsprachigen Raums sowie explizit zur Sage aus dem Montafon interessiert vor allem die kulturelle Verankerung des Stoffs in den jeweiligen Regionen. Der Aspekt der regionalen Identität wird im sozial-politischen Diskurs beleuchtet und in weiterer Folge analysiert, inwiefern regionalspezifische Merkmale ein Identitätsgefühl vermitteln können. Jede Region hat ihre individuellen Stereotypen, die sich meist in Sprache, Landschaft und Kultur finden. Die Adaption solcher regionalen Stereotypen im Theaterstück dient ebenfalls zur Ermittlung dieser Forschungsfrage.

Is it possible to impart regional identity through drama? What role does theatre pedagogy play in terms of the development of self- and social-competence?

For the analysis of the mentioned key research questions the diploma thesis refers to a theatre project with first grade pupils of the ‘Vorarlberger Mittelschule Innermontafon’. The observations and experiences made during the project are examined through the use of

theatre-theoretical and historico-cultural literature. A first essential research topic is 'Cultural Education' in schools and in particular their opportunities of experience. The theoretical concept of this theme is based on several studies of theatre- and cultural scientists like Wolfgang Schneider, Max Fuchs or Lars Göhmann. The theoretical approaches are primarily associated with observations on the identification and development of roles, personal- and social skills, language skills and group dynamics.

The second area of study focuses on cultural and historical researches of the region of Montafon and the legend 'Die Teufelsbrücke im Montafon', which serves as the basis of the play. In diverse researches about the 'bridges of devil' of the germanophone regions and in particular the legend of Montafon, the focus of interest is the cultural embedding of the topic in the particular regions. The aspect of regional identity is illuminated in the socio-political discourse and subsequently the thesis is analyzing how regional characteristics are able to convey a sense of identity. Each region has its individual stereotypes usually found in language, landscape and culture. The adaptation of regional attributes in the play is also used to determine the mentioned research question.

3 Lebenslauf

ZUR PERSON

Name: Raphaela Lechleitner
Wohnanschrift: Silvrettastraße 11b
6794 Partenen
Geburtsdatum, -ort: 12.06.1988, Bludenz

AUSBILDUNG

September – Dezember 2012 Auslandssemester an der Universität Helsinki,
Department of Teacher Education

seit Oktober 2011 Studium an der Pädagogischen Hochschule Tirol,
Volksschullehramt

seit März 2008 Studium Theater-, Film- & Medienwissenschaft,
Universität Wien

September 2002 – Juni 2007: Höhere Lehranstalt für Tourismus und Marketing,
Ausbildungsschwerpunkt Sprachen, Bludenz

September 1998 – Juli 2002: Hauptschule Innermontafon, Gortipohl

September 1994 – Juli 1998: Volksschule, Partenen

BERUFLICHE ERFAHRUNGEN

Jänner – Mai 2011 Praktikum im Bereich der Theaterpädagogik bei
Mag. Nina Kogler,
Vorarlberger Landestheater, Bregenz
(Nachbereitung von Klassenzimmerstücken, Lei-
tung von Theaterworkshops mit Kindern, etc.)

Juni – Oktober 2010 Hospitanz bei einer Theaterproduktion für Jugend-
liche ab 12 Jahren „Zazie in der Metro“
unter der Regie von Corinne Eckenstein,
Theaterhaus Dschungel, Wien

In den Sommermonaten
Juli & August 2003-2009 div. Praktiken im Bereich Tourismus
(Tourismusbüro, Innsbruck Information, Golfclub
Silvretta, Küche, Service, etc.)

seit Winter 2004 Kinderskilehrerin in den Winterferien,
Skischule Silvretta Montafon