

Virginia Thielicke
Antworten auf Aufführungen

Virginia Thielicke

Antworten auf Aufführungen

Fremderfahrung als Anlass für ein
theaterpädagogisches Rezeptionsverfahren

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-368-6

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Für meinen Vater.
In Liebe, Dankbarkeit und Bewunderung.

Danksagung

Nach vielen Jahren intensiver Arbeit an diesem Buch ist es nun an der Zeit, mich bei denjenigen zu bedanken, die mich in dieser herausfordernden, aber auch ungemein lohnenden Phase meiner akademischen Laufbahn begleitet haben. Zu besonderem Dank bin ich meinen Professoren verpflichtet. Prof. Dr. Wolfgang Sting danke ich dafür, dass er mir durch die wissenschaftliche Mitarbeiterstelle überhaupt erst ermöglicht hat zu promovieren. Zudem hat er mir stets große Freiheit gelassen, in mich und meine Arbeit großes Vertrauen gesetzt und mir im universitären Alltag den Rücken frei gehalten. Prof. Dr. Andrea Sabisch danke ich für das großzügige Angebot, meine Dissertation als Zweitgutachterin zu betreuen. Die vielen persönlichen Gespräche und das von ihr initiierte Doktorandenkolloquium haben für mich eine große Unterstützung, Anregung und Motivation dargestellt. Ähnliches gilt auch für Prof. Dr. Koller und sein Doktorandenkolloquium, aus dem ich immer angespornt durch viel konstruktive Kritik gekommen bin. Weiter möchte ich den Kollegen Evelyn May, Dr. Manuel Zahn und Dr. Gereon Wulftange dafür danken, dass sie stets kritisch auf die Analyse der Daten geschaut haben und mit mir in Diskussion getreten sind.

Für die aufwändigen und zeitnahen Korrekturen und das Layout bedanke ich mich bei Elisabeth Thielicke, Dr. Berthold Thielicke, Björn Brandes und Mayra Scheffel. Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie, Johannes mit Georgina und Violetta, meinen Eltern und meinen Freunden Dank aussprechen. Sie haben an mich geglaubt, mir viel Verständnis entgegen gebracht, mich entlastet und immer wieder ermuntert, weiterzumachen.

Vorwort

Die Mehrzahl der wissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Theaterpädagogik der letzten Jahre beschäftigt sich mit der Darstellung, Analyse, Konzeptentwicklung und/oder Realisierung von Formaten und Methoden der theaterpädagogischen Arbeit als künstlerische Produktionspraxis. Im Zentrum stehen dabei primär historische, didaktische und produktionsästhetische Fragen, wie sich das Theaterspielen mit nichtprofessionellen Akteuren im schulischen und außerschulischen Kontext lehren und lernen lässt. Virginia Thielicke geht mit der vorliegenden Arbeit einen anderen Weg. Sie widmet sich der Aufarbeitung eines Desiderats in der theaterpädagogischen Forschung, nämlich der theoretischen und didaktischen Fundierung von Vermittlungskonzepten zur Theaterrezeption, also zur differenzierten Nachbereitung von Theaterbesuchen. In ihrer zweiteiligen, theoretischen und empirischen Studie untersucht sie unterschiedliche studentische Theater-Rezeptionsweisen und -prozesse, um davon abgeleitet ein theaterpädagogisches Vermittlungskonzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption zu entwickeln. Im theoretischen Teil thematisiert sie ausgehend von Bernhard Waldenfelds' „Phänomenologie des Fremden“ und seinem Responsivitätsansatz („Antworten“) dessen Bedeutung für Theaterrezeption, Bildungsprozesse und mögliche theaterpädagogische Settings. Im empirischen Teil werden die von Studierenden dokumentierten Rezeptionsweisen bzw. Antworten rekonstruiert, vergleichend analysiert und gedeutet als differenzierte Formen des Antwortens auf Theatererlebnisse. So wird der bisherige Aufgabenhorizont theaterpädagogischer Aufführungsrezeption eindeutig erweitert. Es geht nun um die Entwicklung eines Vermittlungskonzepts, das nicht so sehr auf die Analyse der Aufführung, also des Kunstprodukts, ausgerichtet ist wie die klassische theaterwissenschaftliche Aufführungsanalyse, sondern das neben der individuellen Wahrnehmung und Deutung des gesamten Theaterereignisses auch die in der Kunstrezeption angelegte Erfahrung des Fremden untersucht und produktiv werden lässt.

Die Publikation von Virginia Thielicke überzeugt in ihrer thematischen Komplexität durch die souveräne Kenntnis der theaterpädagogischen Fachdiskussion gerahmt durch theater-, erziehungswissenschaftliche und kunstpädagogische Positionen, die sorgfältige Analyse und Ergebnisdiskussion sowie die kritische Weiterschreibung der Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft durch das eigenständig entwickelte Vermittlungskonzept. Überzeugend wird hier der weitgeschlagene Bogen konsequent zu Ende gedacht: ausgehend von Beobachtungen und Erfahrungen in der eigenen universitären Lehrpraxis im Arbeitsbereich Theaterpädagogik wird die in der aktuellen theaterpädagogischen Forschung bislang wenig zufriedenstellend reflektierte Aufführungsrezeption aufgearbeitet und ein für die zukünftige Vermittlungspraxis innovatives und theoriegeleitetes Lehr- und Lernkonzept entwickelt.

Der Forschungsertrag ist aus Sicht der Theaterpädagogik und für ihre theoretische und didaktische Positionierung auch als ästhetische Bildung bedeutsam. Der bislang wenig beforschte Bereich der theaterpädagogischen Aufführungsrezeption und Theatervermittlung zum zeitgenössischen Theater wird nachhaltig fundiert. Der wissenschaftliche Gehalt für die Theaterpädagogik wird auf drei Ebenen evident: 1. als theoretische Positionierung der theaterpädagogisch orientierten Aufführungsrezeption (innerhalb der Theaterpädagogik), 2. als differenziertes, empirisch fundiertes Vermittlungskonzept und 3. als Grundlage für zukünftige pädagogisch-didaktische Praxismodelle der Theaterpädagogik. Deshalb ist dem vorliegenden Band eine breite Rezeption im Feld der schulischen und außerschulischen Theater- und Kunstvermittlung und kulturellen Bildung zu wünschen.

Hamburg im August 2016

Wolfgang Sting

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung	11
2 Theaterwissenschaftliche und theaterpädagogische Grundlagen	17
2.1 Die Rolle des Aufführungsgeschehens in der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik / dem Schulfach Theater	18
2.2 Das Wesen der Theateraufführung	24
2.3 GAP FEELING - Ein Beispiel für experimentelles Theater der Gegenwart	40
2.3.1 Die Aufführung GAP FEELING von AKHE am 12.5.11	42
2.3.2 Besonderheiten experimentellen Theaters der Gegenwart am Beispiel von GAP FEELING	50
2.4 Aufführungsrezeption zwischen Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik	66
2.4.1 Aufführungsrezeption als theoretische Aufführungsanalyse in der Theaterwissenschaft	69
2.4.2 Aufführungsrezeption als praktischer Workshop in der Theaterpädagogik	76
2.4.3 Notwendigkeit der Entwicklung eines theaterpädagogischen Vermittlungskonzepts zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption	81
3 Waldenfels' Responsivität und ihre Bedeutung für Theater- und Erziehungswissenschaft sowie die theaterpädagogische Vermittlungspraxis	83
3.1 Die Phänomenologie des Fremden von Bernhard Waldenfels	83
3.2 Waldenfels' Phänomenologie im theaterwissenschaftlichen Kontext	91
3.3 Waldenfels' Phänomenologie im erziehungswissenschaftlichen Kontext	93
3.3.1 Waldenfels und die Darstellung ästhetischer Erfahrung im Tagebuch	93
3.3.2 Waldenfels und die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse	97
3.4 Waldenfels und das theaterpädagogische Vermittlungskonzept <i>Antworten</i> auf Aufführungen	98
3.4.1 Theoretische Überlegungen zur Anwendung des Responsivitätsgedankens auf eine erfahrungsorientierte Aufführungsrezeption	99
3.4.2 <i>Antworten</i> auf Aufführungen: Das theaterpädagogische Setting in der Seminarpraxis	102

EMPIRISCHER TEIL

4 Die empirische Untersuchung der <i>Antworten</i> von Studierenden auf die Aufführung GAP FEELING des russischen Künstlerkollektivs AKHE	123
4.1 Das empirische Forschungsdesign	123
4.1.1 Der Forschungsgegenstand	123
4.1.2 Das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung	126
4.1.3 Das Forschungsinstrumentarium	126
4.1.3.1 Zur Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung und der dokumentarischen Methode	127
4.1.3.2 Zur Methodik der dokumentarischen Methode	131
4.1.4 Forschungspraktisches Vorgehen	135
4.1.4.1 Anwendung der dokumentarischen Methode auf den Forschungsgegenstand	135
4.1.4.2 Das Sample	139
4.1.4.3 Aufbereitung der Daten	141
5 Die Ergebnisse	143
5.1 Zusammenfassende Fallbeschreibungen: die <i>Antworten</i> der Studierenden auf GAP FEELING	143
5.1.1 Die <i>Antwort</i> Monikas	148
5.1.2 Die <i>Antwort</i> Julikas	169
5.1.3 Die <i>Antwort</i> Annikas	186
5.2 Fallvergleichende Betrachtung der <i>Antworten</i> im Hinblick auf die unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem Fremden	207
5.2.1 Relativierung des Fremden	207
5.2.1.1 Annähernde Formen des Relativierens von Fremdem	208
5.2.1.2 Distanzierende Formen des Relativierens von Fremdem	211
5.2.1.3 Variierende Umgangsformen mit dem Fremden und das Entstehen von Differenzerfahrung	215
5.2.2 Die empirisch rekonstruierten Umgangsformen mit dem Fremden und die theoretischen Kategorien Waldenfels	219
5.3 Die Rolle des theaterpädagogischen Vermittlungskonzepts <i>Antworten</i> auf Aufführungen im Rezeptionsprozess	222
5.3.1 Die Chancen des Konzepts aus bildungstheoretischer Perspektive	222
5.3.2 Zentrale Aspekte des Vermittlungskonzepts	226
6 Fazit	233
7 Literaturverzeichnis	241

1 Einleitung

„Was sollte das? Unsinniger Sch*!“ (Monika)

Kommentare wie dieser kommen wahrscheinlich jedem Theaterpädagogen¹ bekannt vor, der mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen einmal eine Aufführung zeitgenössischen experimentellen Theaters besucht hat. Der Besuch von Inszenierungen eines aktuellen performanceorientierten Theaters, das sich vom Literaturtheater und seinen Bedeutungsvorgaben löst und sich zum Beispiel anderen Erzählformen und Inszenierungsformaten wie Collagen, Assoziationen und Bildern, Spielweisen wie Handeln statt ‚Als-ob-Spielen‘ sowie neuen Aufführungsorten wie z.B. verlassenen Gebäuden zuwendet (vgl. Lehmann 2008), kann für die Zuschauer damit einhergehen, dass gewohnte Wahrnehmungs- und Rezeptionsdispositionen nicht mehr greifen und sich große Befremdung einstellt. Bei meiner Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lernbereich Theaterpädagogik an der Universität Hamburg konnte ich dies vielfach beobachten. Viele Studierende reagierten auf die erstmalige Konfrontation mit zeitgenössischem experimentellem Theater mit großer Verunsicherung und Befremdung, was dazu führte, dass sie nach dem Aufführungsbesuch entweder gleich wieder zum Tagesgeschäft übergingen oder versuchten, ihre aufschäumenden Emotionen mit einem Glas Wein in der Kantine zu besänftigen. Andere umschifften die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsansätzen, indem sie sofort auf das vermeintlich gesicherte Wissen von Sekundärliteratur zurückgriffen.

Diese Beobachtungen veranlassten mich dazu, für die Seminararbeit nach einer Form der Auseinandersetzung zu suchen, die einerseits bei den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungen der Rezipienten ansetzt, ihnen Bedeutung und Gewicht verleiht, und andererseits die im Aufführungsbesuch erlebten Irritationen der Studierenden in irgendeiner Form produktiv werden lässt. Die verschiedenen theaterwissenschaftlichen Verfahren zur Aufführungsanalyse (vgl. Fischer-Lichte 1983, 2001, Hiß 1993, Pavis 1988, Roselt 2008) wie die existenten theaterpädagogischen Methoden zur Vor- und Nachbereitung von Inszenierungen an Berliner Theaterhäusern wie dem *Grips*, der *Schaubühne* oder dem *Hebbel am Ufer* lieferten zwar wichtige Impulse für die Entwicklung eines theaterpädagogischen Vermittlungskonzepts² zur erfahrungsorientierten

1 Mit der Nennung der männlichen Funktionsbezeichnung ist in diesem Buch, sofern nicht anders gekennzeichnet, immer auch die weibliche Form mitgemeint.

2 Ich spreche von einem theaterpädagogischen *Vermittlungskonzept*. Den *Vermittlungsbegriff* verstehe ich nach Carmen Mörsch als eine Praxis, Dritte einzuladen, um die Theaterkunst und die Institution des Theaters für Bildungsprozesse zu nutzen (vgl. Mörsch 2009: 9). Der *Konzeptbegriff* spielt auf den anvisierten Entwurf eines theaterpädagogischen Settings an, das sich mit Fragen der Aufarbeitung und Vermittlung von – wie in der schulischen Theaterdidaktik vorgesehen – rezeptiven Aspekten zeitge-

Aufführungsrezeption von aktuellem Theater, griffen aber dahingehend zu kurz, als dass sie den individuellen Erfahrungen der Rezipienten nicht genug Raum geben, um sich intensiv an ihnen abzuarbeiten.

Ausgehend von Waldenfels' Phänomenologie, welche die Erfahrung des Fremden und das Motiv der Responsivität in den Mittelpunkt rückt (vgl. Waldenfels 2012), entwickelte ich das theaterpädagogische Vermittlungskonzept *Antworten auf Aufführungen*.³ Waldenfels versteht das Fremde weder als bloßes Objekt unserer Wahrnehmung noch als Konstrukt unserer kognitiven Tätigkeit, sondern als ein Phänomen eigener Qualität, von dem besondere Wirkungen ausgehen. Das Fremde zeigt sich uns, indem es sich einer uns gegebenen Ordnung entzieht und als Anspruch an uns herantritt, der uns trifft oder widerfährt. Die Wirkung dieser Erfahrung kann uns in Unruhe versetzen und verschiedene Antwortformen hervorrufen (vgl. Waldenfels 1997). Beim pädagogisch initiierten und begleiteten *Antworten auf Aufführungen* antworten die Rezipienten schreibend, zeichnend, Klänge erzeugend und inszenierend auf ihre eigenen Wahrnehmungen und Aufmerksamkeiten, das heißt auf eben jenes, was in der Aufführung als Anspruch an sie herantritt und möglicherweise irritiert. Das pädagogische Setting des *Antwortens* auf Aufführungen umfasst eine Reihe von Impulsen in Form unterschiedlicher Aufgaben, die den Studierenden zur Unterstützung vorgelegt werden. Die Aufgaben wurden ausgehend von meinen praktischen Lehrerfahrungen und in Anlehnung an das aus der Kunstpädagogik stammende Kunstvermittlungsverfahren, der kartierenden Auseinandersetzung mit aktueller Kunst nach Christine Heil (vgl. Heil 2007), entwickelt und umfasst folgende Schritte:

- den zweimaligen Aufführungsbesuch derselben Inszenierung
- das Anfertigen von je zwei Erinnerungsprotokollen pro Aufführung
- das Erfinden und Durchführen einer weiteren Form der medialen Übersetzung der Wahrnehmung oder Erinnerung an die Aufführung
- Selbst- und Fremdrelexionen der Erinnerungsprotokolle und des *Antwort*prozesses
- Entwickeln einer performativen Aktion oder angeleiteten Übung ausgehend von der eigenen *Antwort*
- das Führen eines Werkstagebuchs, das den gesamten *Antwort*prozess begleitet und dokumentiert

nössischen experimentellen Theaters befasst und eine Methode offeriert, die Rezipient und Gegenstand gleichermaßen gerecht zu werden versucht (vgl. Klepacki/Zirfas 2013: 21). Ute Pinkert macht darauf aufmerksam, dass „anders als in der Kunstvermittlung die Reflexion der spezifischen Verfahren, Formate und Theorien der Theatervermittlung noch am Anfang [steht]“ (Pinkert 2011: 1). In diesem Sinne stellt die vorliegende Arbeit ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Theatervermittlung dar.

3 Im Folgenden wird das theaterpädagogische Vermittlungskonzept nur noch als *Antworten auf Aufführungen* bezeichnet.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der erste Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich den theaterwissenschaftlichen, theaterpädagogischen und phänomenologischen Grundlagen, sowie der theoretischen Herleitung und methodischen Beschreibung des Vermittlungskonzepts *Antworten auf Aufführung*.

Im ersten Kapitel wird zunächst die Rolle beschrieben, die Theateraufführungen in der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik sowie speziell in der Theaterarbeit in der Schule spielen, um daran die zunehmende Beschäftigung mit und Relevanz von Aufführungsereignissen in der Theaterwissenschaft herauszustellen und deren dennoch stiefmütterliche Behandlung im Schultheater aufzuzeigen. Anschließend wird der Gegenstand des Vermittlungskonzepts selbst, die künstlerische Aufführung, unter dem Fokus der ihr inhärenten Charakteristika vorgestellt. Dabei stütze ich mich hauptsächlich auf die Ausführungen Erika Fischer-Lichtes, die Theateraufführungen als ein performatives Kunstwerk, d.h. als Ereignis definiert, das im Hier und Jetzt erfahren wird und dem Zuschauer eine neue Position zuweist, die weniger darin besteht, Wirkintentionen, Aussageansprüche und Interpretationen zu ermitteln, sondern vielmehr den eigenen ‚Augen und Ohren‘ zu trauen (vgl. Fischer-Lichte 2004). Zeitgenössisches experimentelles Theater spielt in besonderem Maße mit der Ereignishaftigkeit und der Bedeutungsoffenheit von Aufführungen und betont den Kommunikationsprozess zwischen Schauspielern und Publikum. Am Beispiel der Inszenierung GAP FEELING werden einige Merkmale experimentellen Theaters der Gegenwart herausgearbeitet und deren Konsequenzen für die Wahrnehmung des Zuschauers aufgezeigt. Es folgt die Darlegung und Beschreibung bereits bestehender Formen der Aufführungsrezeption, die sich zwischen – in der Theaterwissenschaft verorteter – theoretischer Aufführungsanalyse und – in der Theaterpädagogik angesiedeltem – praktischem Workshop bewegen, und schließlich das Aufzeigen des bereits erwähnten Bedarfs ein theaterpädagogisches Konzept zur Aufführungsrezeption zu entwickeln, das an den (Fremd-)erfahrungen der Zuschauer ansetzt.

Im zweiten Kapitel wird der Fokus auf Waldenfels' Phänomenologie des Fremden und dem darin zentralen Motiv der *Responsivität* gelegt, um, von ihm ausgehend, das Konzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption *Antworten auf Aufführungen* zu entfalten und zu begründen. Neben der Darstellung der Grundzüge seines philosophischen Ansatzes wird die Übertragung und Weiterentwicklung seiner Gedanken auf den für diese Arbeit relevanten Kontext der Theaterwissenschaft und der Erziehungswissenschaft anhand einiger Autoren exemplarisch dargelegt. So entwickelt Jens Roselt etwa ein phänomenologisches Verständnis von Theater, das sich dadurch auszeichnet, dass Aufführungen prinzipiell als Zwischenereignis oder Dialog zwischen Zuschauern und Bühne betrachtet werden, bei dem die kategorische Trennung von subjektiv und objektiv, von Aktion und Passion, von Ich und Wir fragwürdig wird (vgl. Roselt 2008). Andrea Sabisch beruft sich ebenfalls auf Waldenfels' Erfahrungskonzeption. Sie bezeichnet den Entstehungsprozess der prozessualen Aufzeichnungen, die sie im

Rahmen ihrer Untersuchung zum Sichtbarmachen ästhetischer Erfahrung im Tagebuch von Studierenden anfertigen lässt, als Praxis des Antwortens auf Widerfahrnisse (vgl. Sabisch 2007). Kokemohr und Koller bedienen sich Waldenfels' Konzeption der Fremderfahrung, um sie im Rahmen ihrer Bildungstheorie für die Beschreibung der Irritation, zu der Begegnungen mit dem Fremden führen können, und damit als Anlass für transformatorische Bildungsprozesse fruchtbar zu machen (vgl. Koller 2012). Im Anschluss wird schließlich aufgezeigt, wie Waldenfels' Responsivitätsgedanke auf ein theaterpädagogisches Vermittlungskonzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption angewendet werden kann und wie das *Antworten auf Aufführungen* in der Praxis aussieht, d.h. welche Impulsaufgaben wie und warum Eingang in die konkrete Gestaltung des theaterpädagogischen Settings gefunden haben.

Im ersten Teil des Buches stößt der Leser immer wieder auf grau hinterlegte Abschnitte, in denen etwa von bestimmten von mir besuchten Aufführungen berichtet oder das forschungspraktische Vorgehen im größeren Kontext der Entwicklungsforschung positioniert wird. Diese Ausführungen dienen der Veranschaulichung und Kontextualisierung einzelner Aspekte und können komplementär gelesen werden.

Im zweiten Teil der Publikation steht die Anwendung des Vermittlungskonzepts bzw. die empirische Untersuchung von drei *Antworten* von Studierenden auf Aufführungen des experimentellen Gegenwartsstücks GAP FEELING des russischen Künstlerkollektivs AKHE im Fokus. Das übergeordnete Erkenntnisinteresse der Analyse der Werktagebücher besteht darin herauszuarbeiten, wie sich die Rezeptionsprozesse der Studierenden gestalten. Eine zentrale Stellung nimmt dabei die Frage nach dem Umgang der Studierenden mit Fremderfahrung im Sinne Waldenfels' und der Rolle des pädagogischen Vermittlungssettings ein. Um diesem Forschungsinteresse nachgehen zu können, werden im dritten Kapitel sowohl das empirische Forschungsdesign, das sich an der Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung und der dokumentarischen Methode orientiert, als auch das forschungspraktische Vorgehen wie die Fallauswahl und die Aufbereitung der Daten erläutert und begründet. Das Ergebniskapitel der Arbeit wird durch die ausführliche Fallbeschreibung der drei *Antworten* von Monika, Julika und Annika auf GAP FEELING eingeleitet. Es folgt eine abstrahierende Darstellung der fallvergleichend herausgearbeiteten Umgangsformen mit dem Fremden sowie die Gegenüberstellung dieser mit den von Waldenfels angeführten Reaktions- bzw. Antwortformen auf die Erfahrung des Fremden. Im Anschluss soll wieder der Bogen zum Anfang der Arbeit – dem Entwurf des Konzepts zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption – gespannt werden. Ausgehend von den empirischen Befunden werden die Chancen und Grenzen eines *Antwortens* auf Aufführungen aus bildungstheoretischer Perspektive ausgelotet und wesentliche Aspekte des theaterpädagogischen Vermittlungskonzepts herausgearbeitet. Im Fazit der Arbeit wird schließlich über eine Umsetzung und Weiterführung des Konzepts mit weiteren Rezipientengruppen nachgedacht.

Theoretischer Teil

2 Theaterwissenschaftliche und theaterpädagogische Grundlagen

In diesem Kapitel sollen die theaterwissenschaftlichen und theaterpädagogischen Grundlagen für das theaterpädagogische Vermittlungskonzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption im Kontext experimentellen Theaters der Gegenwart gelegt werden, das im weiteren Verlauf nur noch in seiner Kurzform *Antworten* auf Aufführungen genannt wird.

Dafür wird zunächst die Rolle der künstlerischen Aufführung in der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik beleuchtet, um deren zunehmende Bedeutung in der Theatergeschichte und der Theaterwissenschaft⁴ und deren immer noch geringen Stellenwert in der theaterpädagogischen Praxis⁵ zu beschreiben und auf den daraus resultierenden Handlungsbedarf aufmerksam zu machen. Im Anschluss wird der Begriff der Aufführung mit Hilfe der von Fischer-Lichte aufgestellten Thesen der leiblichen Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern, der Flüchtigkeit der Aufführung, der Entstehung von Bedeutung sowie der Ereignishaftigkeit von Aufführungen und deren Erfahrung durch die Zuschauer näher skizziert (vgl. Fischer-Lichte 2010: 24ff). Auch wenn die Ereignishaftigkeit schon immer ein konstitutives Merkmal von Theateraufführungen war, so wird ihr im experimentellen Theater der Gegenwart in Bezug auf ihre spezielle Ästhetik eine besondere Rolle zugesprochen, was auch in der Inszenierung des Stücks *GAP FEELING* des russischen Künstlerkollektivs AKHE deutlich zum Vorschein kommt. Anhand dieses Stückes sollen beispielhaft weitere Merkmale experimentellen Theaters der Gegenwart sowie potenzielle Momente für Fremderfahrung für den Zuschauer aufgezeigt werden. Es schließt ein Blick auf die Landschaft heutiger Aufführungsrezeptionsverfahren an, die sich im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis bewegt. Auf theaterwissenschaftlicher Seite wird Aufführungsrezeption in Form von theoretischen Aufführungsanalysen betrieben, die sich verschiedener Ansätze aus der Hermeneutik bzw. der Semiotik und der Phänomenologie bedienen. Auf theaterpädagogischer Seite wird der Aufführungsrezeption dagegen praktisch nachgegangen, meist in Form aufführungsbegleitender Workshops oder angeleiteter Gespräche. Als eine notwendige Alternative wird im Anschluss das Konzept *Antworten* auf Aufführungen als eine an der Erfahrung der Zuschauer orientierte und individuelle

4 Ich beziehe mich auf die Theaterwissenschaft als eine von verschiedenen Bezugsdisziplinen der Theaterpädagogik. Es gibt bis zum heutigen Zeitpunkt keine eigene ‚systematisch‘ aufgebaute Fachwissenschaft im engeren Sinne als explizite Bezugsdisziplin insbesondere für den schulischen Bereich (vgl. Klepacki/Zirfas 2013: 16).

5 Dass es sich hier vor allem um eine Vernachlässigung des rezeptiven Umgangs mit Theateraufführungen handelt, wird im Anschluss noch genauer beleuchtet.

Form der Aufführungsrezeption eingeführt, die in Zukunft hoffentlich ihren Platz in der theaterpädagogischen Vermittlungspraxis finden wird.

2.1 Die Rolle des Aufführungsgeschehens in der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik / dem Schulfach Theater

Theateraufführungen im Zentrum der Theaterwissenschaft

Anhand wichtiger Veränderungen in der Theaterpraxis soll das steigende Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Aufführungsgeschehen in der Theatergeschichte bzw. Theaterwissenschaft schlaglichtartig dargestellt werden. Im ausgehenden 19. Jahrhundert war der Kunstcharakter von Theater noch ausschließlich durch seinen Bezug auf den aufgeführten Text oder die aufgeführte Musik beglaubigt. Das Schauspieltheater wurde folglich als Gegenstand der Literaturwissenschaft behandelt, Oper und Ballett als Gegenstände der Musikwissenschaft. Erst die historische Theateravantgarde im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts – zu der Theatermacher wie Erwin Piscator, Bertolt Brecht oder auch Max Reinhardt gehörten – entwickelte das Theater zu einer eigenständigen, von der dramatischen Literatur abgegrenzten Kunstform. Mit dieser Fokusverschiebung auf die szenische Arbeit, verbunden mit der Exploration neuer ästhetischer Formen und spezifischer Modi der Zeichenverwendung, ging einher, dass sich der Regisseur, der vormals die Rolle eines Theaterleiters oder Produzenten inne hatte, nun auch als Künstler etablierte, und dass von den Zuschauern eine neue, aktive Rezeptionshaltung gefordert wurde (vgl. Sting 2012: 217). Der österreichische Regisseur, Intendant und Schauspieler Max Reinhardt (1873-1943) wurde z.B. dafür bekannt, dass er in seinen Inszenierungen immer wieder räumliche Arrangements schuf, welche die Zuschauer aus der Beobachterposition der Guckkastenbühne hinausdrängten und sie in direkte Nähe zu den Schauspielern brachten, sodass beide Seiten gezwungen waren, sich gegenseitig in ihrer unmittelbaren Leiblichkeit wahrzunehmen. Der Begründer der Berliner Theaterwissenschaft, der Germanist Max Hermann (1865-1942), lenkte in Anbetracht dieser Entwicklungen im Theater die Aufmerksamkeit erstmals auf die Aufführung selbst.⁶ Er löste sich vom Gedanken der Umsetzung dramatischer Literatur und interessierte sich für das Verhältnis von Zuschauern und Akteuren. Hermann betrachtete die Aufführung als ein Spiel, an dem beide Seiten beteiligt sind, und bezeichnete das Publikum als den eigentlichen Schöpfer der Theaterkunst:

⁶ Anders als Fischer-Lichte sehen von Brincken und Engelhart keine Beziehung zwischen den Veränderungen der Theaterformen und der Fokussierung Hermanns auf das Aufführungseignis: „Dass zur selben Zeit [zu der sich Hermann dem transitorischen Aufführungseignis widmete, V.T.] die historische Avantgarde die Theatralisierung des Theaters forderte, ist mentalitäts- und kulturgeschichtlichen Tiefenstrukturen geschuldet, im historisch strengen Sinne lassen sich keine direkten Verbindungen nachweisen“ (von Brincken/Engelhart 2008: 19).

„[Der] Ur-sinn des Theaters [...] besteht darin, dass das Theater ein soziales Spiel war, - ein Spiel Aller für Alle. Ein Spiel, in dem alle Teilnehmer sind, - Teilnehmer und Zuschauer. [...] Das Publikum ist als mitspielender Faktor beteiligt. Das Publikum ist sozusagen Schöpfer der Theaterkunst. Es bleiben so viel Teilvertreter übrig, die das Theater-Fest bilden, dass der soziale Grundcharakter nicht verloren geht. Es ist beim Theater immer eine soziale Gemeinde vorhanden.“
(Hermann zitiert in Fischer-Lichte 2010: 14)

Die Zuschauer wurden von ihm fortan nicht länger als distanzierte oder einfühlsame Beobachter von Handlungen begriffen, welche die Schauspieler auf der Bühne vollziehen und denen sie auf Grundlage ihrer Beobachtungen und Kenntnisse vom betreffenden Stück bestimmte Bedeutungen beilegen. Genauso hörten die Rezipienten auf, als intellektuelle Entzifferer einer Botschaft zu fungieren, die mit bzw. von den Handlungen und Reden der Darsteller formuliert werden. Hermann legte seinen Fokus vielmehr auf die leiblichen Vorgänge, die sich zwischen Darstellern und Zuschauern und den Zuschauern untereinander vollziehen. Da die theoretischen Ansätze und Methoden der Literatur- und Musikwissenschaft nun nicht mehr ausreichten, um ein Aufführungereignis zu untersuchen, begründete Hermann 1923 die Etablierung einer neuen Universitätsdisziplin, der Theaterwissenschaft, für die entsprechende Theorien und Methoden erst entwickelt werden mussten. Innerhalb der Theaterwissenschaft herrschte allerdings weitestgehend Uneinigkeit darüber, was alles unter dem Begriff der Aufführung zu verstehen sei. Die Vorstellungen reichten von einem Verständnis der Theaterwissenschaft als einer neuen Kunstwissenschaft, die dementsprechend Aufführungen des Kunsttheaters zum Inhalt hat und von Max Hermann vertreten wurde, bis zur Auffassung, dass die Theaterwissenschaft sich mit ethnologischen Fragestellungen, d.h. der Untersuchung von kulturellen Aufführungen wie Festen, Prozessionen, Zeremonien und Ritualen verschiedener Zivilisationen und Zeiten beschäftigen solle, wie Carl Niessen es propagierte (vgl. Niessen 1949-1958). Max Hermann, der sich in seinem Vorgehen an den Kunstwissenschaften bzw. der Kunstgeschichte sowie den Musik- und Literaturwissenschaften orientierte, nahm eine historisch-hermeneutische Position ein. Entsprechend widmete er sich der Erforschung von Aufführungen der Vergangenheit (vgl. Hermann 1914). Bis in die siebziger Jahre wurde deshalb Theaterwissenschaft an deutschsprachigen Universitäten überwiegend als Theatergeschichte betrieben (vgl. von Brincken/Englhart 2008: 19).⁷ Erst später, im Theater der Postmoderne ab Ende der 1960er Jahre, wurde eine theaterwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den theatralen Formen der Gegenwart – für die Regisseure wie Jerzey Grotowski, Eugenio Barba oder Robert Wilson stehen – angestoßen. Das westliche Theater knüpfte in mancher

7 Als Beispiel dafür sei auf die monumentale zehnbändige Theatergeschichte Europas von Heinz Kindermann verwiesen (vgl. Kindermann 1957-74).

Hinsicht wieder an die künstlerischen Experimente der Avantgarde an, die durch die politischen Entwicklungen der 30er und 40er Jahre jäh unterbrochen worden waren, und setzte diese fort. Seitdem werden alle nur denkbaren Räume vom Theater bespielt und Theaterräume mit mobilen Bühnen ausgestattet, sodass sie in unterschiedlicher Form genutzt und immer neue Raumkonzepte erprobt werden können. Darüber hinaus ist es zu einer enormen Erweiterung des Repertoires theatraler Zeichen gekommen: „Das [postmoderne, V.T.] Theater verleibt sich Elemente aus dem riesigen Fundus der Theater- und Kulturgeschichte aller Völker und Zeiten ein und verwendet sie als theatrale Zeichen.“ (Paule 2009: 178) Gleichzeitig verstand sich Theater in Folge einer interdisziplinären Orientierung an den neuen Medien Film und Fernsehen nunmehr als Kommunikationswissenschaft, welche die Rezipientenseite weiter aufwertete und danach fragte, welche interaktiven Prozesse sich zwischen Bühne und Zuschauerraum vermitteln.⁸ Darüber hinaus bekam die Theaterwissenschaft mit dem neuen Medium Video ein Dokumentationsinstrument an die Hand, das die Analyse der Bühnenergebnisse erleichterte (vgl. von Brincken/Engelhart 2008: 20). Die durch die Kulturwissenschaften initiierte performative Wende lenkte die Aufmerksamkeit weg von den kulturellen Artefakten und hin zum Entstehungsprozess. Dieser Fokuswechsel machte auch vor der Theaterwissenschaft nicht halt. In den 80er Jahren wendete man sich verstärkt der künstlerischen Performance zu, und es entstanden viele Theaterformen, die sich nicht mehr vorrangig an das Primat des Dramas hielten, sondern die Erfahrungsmöglichkeiten von Zuschauern in der Live-Situation des Theaters ins Zentrum rückten; diese Formen werden als postdramatisches Theater bezeichnet (vgl. Lehmann 2008: 6).⁹ Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wurde an der Freien Universität Berlin ein Sonderforschungsbereich zum Thema *Kulturen des Performativen* eingerichtet, dessen Ziel es unter anderem war, eine Theorie zur Ästhetik des Performativen zu entwickeln. Unter der Leitung der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte und in Bezug auf Max Hermann wurde der Aufführungsbegriff reformuliert. In seinem Zentrum steht heute der Gedanke der Aufführung als „ein kultureller Prozess, durch den etwas entsteht und hervorgebracht wird“ (Roselt in Fischer-Lichte 2012: 264). Fischer-Lichte entwickelte in ihrem 2004 veröffentlichten Werk *Ästhetik des Performativen* eine Theorie, die Aufführungen unterschiedlichster Art, d.h. aus dem Bereich des Theaters und der Performance sowie der cultural performances, gerecht werden will. Ich beschränke mich in allen weiteren Ausführungen der Arbeit jedoch auf Aufführungen des Kunsttheaters, da diese im Zentrum meines theaterpädagogischen Vermittlungskonzepts zur

8 Zu dieser Zeit wurden auch erste empirische Untersuchungen zur Rezeption von Theater mit zum Teil psychologischen Methoden durchgeführt (siehe dazu mehr auf S. 119).

9 Ein Beleg dafür, dass die Theaterwissenschaft sich wieder mehr der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Aufführungspraxen der Gegenwart beschäftigt, ist die Entstehung praxisorientierter Studiengänge wie in Hildesheim (Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis) oder Gießen (Angewandte Theaterwissenschaft) in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts.

erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption und der daran anschließenden empirischen Untersuchung stehen.

Theateraufführungen im Zentrum der Theaterpädagogik und im Unterrichtsfach Theater

Im Anschluss soll kurz skizziert werden, welche Rolle Theateraufführungen in der Theaterpädagogik und im Unterrichtsfach Theater spielen.¹⁰ Beide, Theaterpädagogik und schulischer Theaterunterricht, können als Disziplinen der ästhetischen Bildung verstanden werden, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater auseinandersetzen (vgl. Henschel 2001: 41).¹¹ Der Schwerpunkt kann auf die Rezeption oder die Produktion von Aufführungen gelegt werden oder auch Hand in Hand gehen.

Theaterpädagogische Abteilungen an großen Stadt- und Staatstheatern bieten häufig Vor- und in selteneren Fällen auch Nachbereitungen von Aufführungen ihres Hauses an, in denen sich die Zuschauer in mehrstündigen Workshops praktisch mit dem zu Sehenden oder Erlebten auseinandersetzen können. Häufig wird mit kurzen Textpassagen aus dem Stück gearbeitet, um dem zukünftigen Rezipienten einen Einblick in die Welt einer bestimmten Figur, eines Themas oder einer spezifischen Inszenierungsästhetik zu geben und die bevorstehende Aufführungsrezeption zu erleichtern. Ein Großteil der theaterpädagogischen Arbeit an Theaterhäusern wie auch der im Freizeitbereich angesiedelten Theaterarbeit fokussiert sich jedoch auf die gestalterischen Prozesse: Die Jugendclubs oder Theatergruppen inszenieren oder entwickeln über einen längeren Zeitraum selbst ein Theaterstück, das im Rahmen einer Präsentation aufgeführt wird. Ingrid Henschel weist auf das Manko einer einseitigen Beschäftigung mit dem Theater hin, wenn sie sagt, dass „Theater spielen und Theater sehen eigentlich zwei Seiten einer Medaille [sind], die sich allerdings immer häufiger nur noch von einer Seite zeigt: Kinder bekommen theaterpädagogische Angebote, während der Aufführungsbesuch im Theater seltener auf der Tagesordnung von Pädagogen und Bildungsplanern steht.“ (Henschel 2009: 105)¹²

10 Ich unterscheide an dieser Stelle zwischen Theaterpädagogik und dem Unterrichtsfach Theater, da es sich trotz inhaltlicher Gemeinsamkeiten um strukturell unterschiedliche (Lern)orte handelt (vgl. Wenzel 2001: 208 f).

11 Klapacki und Zirfas unterscheiden in ihrer theatralen Didaktik für den schulischen Theaterunterricht zwischen drei theatralen Gegenstandsformen: eine theoretisch-(historisch-)wissenschaftliche, eine ästhetisch-rezeptive bzw. – darauf aufbauend – eine ästhetisch-analytische und eine ästhetisch-produktive Form (vgl. Klapacki/Zirfas 2013: 86).

12 Auch Gerd Taube betont, dass Spielen und Sehen, Produktion und Rezeption von Kunst untrennbar miteinander verbunden sind, die Tendenz heute allerdings einseitig auf dem Aspekt des Spielens liegt (vgl. Taube 2007: 16f). Und die Professorin für Deutschdidaktik, Gabriele Paule, hat in einer 2011 durchgeführten empirischen Studie herausgefunden, dass es, „um Zuschauen zu lernen, nicht genügt, selbst Theater zu spielen“ (Paule 2012: 6). Die Theaterspielenden Jugendlichen hatten ihrer Untersuchung zufolge Schwierigkeiten damit, sich über das Theater als Kunstform zu äußern: „Ihre Äußerungen

Ähnlich verhält es sich auch im Unterrichtsfach Theater, in dessen Zentrum die Produktion und Produktionsprozesse stehen und in dem Rezeption und Reflektion von Theaterereignissen nur in sehr geringem Umfang Platz finden. Wenn sie stattfindet, realisiert sie sich häufig entweder auf der Mikroebene: Das heißt, die Schüler präsentieren sich im Kontext des Produktionsprozesses gegenseitig ihr szenisches Material mit dem Ziel, durch die gemeinsame Reflektion Inszenierungsideen zu finden, ästhetische Entscheidungen zu treffen und die eigene Arbeit zu einem stimmigen Endprodukt zusammen zu fügen.¹³ Oder auf der Makroebene, was bedeutet, dass im Rahmen von Jugend- und Schultheaterfestivals¹⁴ neben dem Theaterbesuch meistens Reflexionsgespräche angeboten werden. Aufführungsbesuche von Produktionen professioneller Regisseure oder Theatermachern finden dagegen sehr viel seltener statt, obwohl sie in den Bildungsplänen der verschiedenen Schulformen vorgesehen sind. Der Hamburger Bildungsplan¹⁵ für Stadtteilschulen und Gymnasien (Sekundarstufe I und II) für das Fach Theater spricht von vier fachspezifischen Teilkompetenzen, die im Theaterunterricht integrativ gefördert werden sollen: „Theater begreifen – Sachkompetenz (I), Theater spielen – Gestaltungskompetenz (II), Theater reflektieren – Kommunikative Kompetenz (III) und An Theater teilhaben – Soziokulturelle Kompetenz (IV)“ (vgl. Bildungsplan Theater an Stadtteilschulen 2011: 14). Im Hinblick auf die soziokulturelle Kompetenz heißt es, dass „die Schülerinnen und Schüler Zugänge zu Werken der zeitgenössischen Theater- und Filmkunst [finden] und damit am kulturellen Leben teil[nehmen sollen]“ (Bildungsplan Theater der gymnasialen Oberstufe 2009: 11). Aus diesem Grund sehen die curricularen Vorgaben mindestens einmal jährlich einen Aufführungsbesuch im professionellen Theater bzw. bei freien Gruppen vor, im Rahmen derer die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Schüler reflektiert werden sollen. Dies soll zur Entwicklung und Schärfung einer „Zuschaukunst“ beitragen und die sprachliche Auseinandersetzung mit Theater als Kunstform ermöglichen (Bildungsplan Theater an Stadtteilschulen 2011: 18). Auch wenn keiner bestreiten mag, dass sowohl Produktion als auch Rezeption von Theateraufführungen fester Bestandteil der Theaterpädagogik und des Schulthe-

lassen kaum erkennen, dass sie die theatrale Formensprache bewusst reflektieren können, dass sie in ihrer Theatergruppe verschiedene Inszenierungsvarianten oder ein Gesamtkonzept einer Inszenierung diskutiert hätten.“ (Ebd.) Die Schüler sind nach Paule einem psychologisch motivierten, realistischen Theater verhaftet und haben ein Zusammenwirken theatraler Zeichen vor Augen, das sie hauptsächlich mit „Harmonie“ oder „Einklang“ betiteln. Was Theater darüber hinaus sein kann, scheint den Jugendlichen der empirischen Studie noch weitgehend verschlossen: „In der Summe deuten diese Beobachtungen darauf, dass es gerade keinen Automatismus gibt, der vom eigenen Theaterspiel direkt zu Kunstverständnis oder Rezeptionskompetenz führt.“ (Paule 2012: 6)

- 13 Zum Zuschauen, Reflektieren und Feedback geben im eigenen Spiel- und Probenprozess siehe den Artikel *Spielen – Beobachten – Schauspielen* von Maximilian Weig und den Beitrag *Schau genau – und sag es mir!* von Wulf Schlünzen in der Zeitschrift *Schultheater*, Ausgabe 10, 2012.
- 14 Zu diesen Festivals gehören u. a. das *Unart-Festival*, das Hamburger *plattform-Festival* oder das alljährlich stattfindende Schultheatertreffen *Theater macht Schule* und *Schultheater der Länder*.
- 15 Ich beziehe mich exemplarisch auf den Hamburger Bildungsplan, da Hamburg im Schultheater eine Vorreiterrolle angenommen hat: Ab dem Schuljahr 2011/2012 wurde Theater als Pflichtfach eingeführt und kann von den Schülern sowohl als mündliches als auch als schriftliches Abiturfach angewählt werden.

aters sein sollten, wird die Rezeption von Aufführungen heute häufig vernachlässigt. Zudem wird vielfach betont, welches Entfaltungs-, Lern- und Bildungspotenzial den körperlich gestaltenden Prozessen zu eigen ist, oder es wird empirisch erforscht, welche positiven Auswirkungen das Theaterspiel und die Erarbeitung und Durchführung von Aufführungen vor einem Publikum auf Schüler hat (vgl. dazu Nickel 2006, Schnell 2008, Domkowsky 2011). Selten jedoch wird von der pädagogischen Relevanz rezeptiver Prozesse gesprochen, welche die Vermittlung und Aneignung einer spezifischen Wahrnehmungsdisposition verfolgen. Unter Verweis auf Sting (2005a) bestimmt Klepacki das Unterrichtsziel eines rezeptiv ausgerichteten Theaterunterrichts genauer als die Vermittlung einer ästhetisch-theatralen Lesefähigkeit, im Sinne eines Verstehens der theatralen Zeichensysteme (vgl. Klepacki: 97). Diese akustische und visuelle Lesefähigkeit besteht Klepacki zufolge aus zwei elementaren Bestandteilen: Einerseits den subjektiven Dimensionen von Empfindungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen und andererseits den objektiven Wissensdimensionen, zu denen etwa das spezifische auf den theatralen Gegenstand bezogene historische und theoretische kulturelle Wissen sowie das allgemeine rezeptionstheoretische Wissen zählt. Die erste Dimension wird Klepacki zufolge sowohl bildungspolitisch als auch schulpädagogisch normalerweise eher wenig bis überhaupt nicht in den Blick genommen (vgl. Klepacki 2013: 89). Die Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung dieser Arbeit – das sei schon einmal vorweg genommen – werden die Potenziale eines Vermittlungskonzepts, das sich auf die individuelle Wahrnehmungs- und Erfahrungsdimension konzentriert, zutage fördern und so Argumente für dessen Relevanz in Bildung und Schule liefern. Wichtig scheint es mir, in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hinzuweisen, dass es nicht darum gehen kann, beide Ebenen gegeneinander aufzuwiegen oder für die eine oder andere Partei zu ergreifen, sondern sie vielmehr nach und nach zusammenzuführen. Böhme bringt die Zusammengehörigkeit beider Dimensionen im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„Die Analyse komplexer ästhetischer Situationen verdeutlicht, dass das ästhetische Phänomen in einem ebenso flüssigen wie integrativen Prozess von [...] Wissen und Erinnern, von Imagination und Assoziation, von gespürten Atmosphären und analytischen Einsichten [...] sich allererst konstituiert.“ (Böhme 1995: 246)

Um dieser Vielschichtigkeit Rechnung zu tragen, bietet sich ein konzentrisch erweiterndes bzw. spiralförmiges Vorgehen an, bei dem den Schülern ein mehrmaliges Durchgehen durch die einzelnen Aspekte des komplexen Vorgangs der Theaterrezeption ermöglicht wird. Dabei sollte stets von den Rezipienten und ihren Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungen ausgegangen werden, da sie, wie im folgenden Kapitel noch erläutert wird, immer Teil der theatralen Situation sind und diese mitkonstituieren. Wie aber könnte ein theaterpädagogisches Vermittlungssetting aussehen, in dem sich dies umsetzen ließe? Bevor sich in der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik

genauer nach bereits vorhandenen wissenschaftsfundierten oder spielerisch-praktischen Formen der Aufführungsrezeption umgeschaut werden soll, ist zunächst der Gegenstand selbst – die Aufführung in ihrer Wesenhaftigkeit – zu beschreiben.

2.2 Das Wesen der Theateraufführung

In diesem Kapitel soll geklärt werden, was die heutige Theaterwissenschaft unter einer Theateraufführung versteht und was deren wesentliche Merkmale sind. In meinen Ausführungen beziehe ich mich vor allem auf die Forschung der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer Lichte (2004a, 2004b, 2005, 2006, 2010, 2012) und ihrer Mitstreiter Christel Weiler (2012) sowie Jens Roselt (2008, 2012). Sie haben im Rahmen einer Theorie zur Ästhetik des Performativen (2004) die fundiertesten Ausführungen zum Aufführungsbegriff vorgelegt, die zurzeit im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus existieren.¹⁶ Die vier Wesensmerkmale, die einer Aufführung und ihrer Rezeption zugrunde liegen, werden von Fischer-Lichte als Medialität, Materialität, Semiotizität und Ästhetizität bezeichnet (vgl. Fischer-Lichte 2004: 11). Um die Verständlichkeit der einzelnen Aspekte zu erhöhen und um den Gegenstand – die Theateraufführung – in dessen theoretischer Betrachtung nicht aus den Augen zu verlieren, ziehe ich in meinen Ausführungen immer wieder Beispiele aus Aufführungen heran, die ich selbst besucht habe.¹⁷

Zur Medialität von Aufführungen

Die Aufführung ist seit dem beginnenden 20. Jahrhundert ein zentraler Grundbegriff der Theaterwissenschaft und bezeichnet ein Ereignis, das von der Konfrontation und Interaktion von Darstellern und Publikum ausgeht. Eine Aufführung setzt somit die *leibliche Kopräsenz von Zuschauer und Akteur* voraus, d.h. sie müssen sich an einem Ort zur gleichen Zeit begegnen, um gemeinsam eine Situation zu durchleben. Während die Akteure handeln, d.h. sich durch den Raum bewegen, tanzen, sprechen oder singen, nehmen die Zuschauer diese wahr und reagieren auf sie. Diese Reaktionen können als rein ‚innere‘, d.h. imaginative oder kognitive Prozesse und als von außen sichtbare Reaktionen beschrieben werden (wie z.B. lachen oder weinen, unruhig werden oder gähnen) und lassen sich sowohl von den anderen Zuschauern als auch den Darstellern wahrnehmen, also spüren, hören und sehen. Auch diese Wahrnehmungen resultieren

16 Der Wirkungskreis von Erika Fischer-Lichtes Ästhetik des Performativen geht weit über Deutschland hinaus, was Übersetzungen in europäische und außereuropäische Sprachen belegen. So gibt es beispielsweise Übersetzungen ins Slowenische, Englische, Polnische, Ungarische, Japanische, Arabische und Chinesische.

17 Die Beispiele aus der Aufführungspraxis sind den Ausführungen zu den jeweiligen Wesensmerkmalen nachgestellt und grau hinterlegt. Sie sind als praxisnahe Ergänzungen zu verstehen und somit für das Textverständnis nicht unmittelbar notwendig.

wiederum in wahrnehmbare Reaktionen der Akteure und der anderen Zuschauer. Die Schauspieler können sich etwa durch die Reaktion der Zuschauer animiert fühlen, Gags oder andere Improvisationen dazu zu erfinden, oder die Zuschauer, die unterschiedlich auf die Bühnengeschehnisse reagieren, können sich gegenseitig zur Stille ermahnen. Fischer-Lichte bringt dieses Wechselverhältnis auf den Punkt, indem sie sagt: „Was immer die Akteure tun, hat Auswirkungen auf die Zuschauer und was immer die Zuschauer tun, hat Auswirkungen auf die Akteure und die anderen Zuschauer.“ (Fischer Lichte 2005: 179) Daraus folgt einerseits, dass die Aufführung immer erst in ihrem Verlauf entsteht, sich sozusagen selbst aus der Interaktion zwischen Akteuren und Zuschauern erzeugt. Andererseits bringt die Aufführung auch umgekehrt Zuschauer und Akteure erst hervor (vgl. Roselt 2012: 264). Fischer-Lichte führt in diesem Zusammenhang den Begriff der ‚Autopoesis‘ ein. Autopoesis ist ein theoretischer Begriff, der vormals zumeist bei Biologen, Soziologen und Kulturwissenschaftlern Verwendung fand. Er bezeichnet eine spezifische Qualität lebender Systeme, die in einer fortlaufenden Feedbackschleife arbeiten und aufgrund dieser zirkulären Funktionsweise zugleich die Produzenten und Produkte ihrer Operation sind.¹⁸ Ein solches sich selbst organisierendes System kann im Gegensatz zum autonom kreierten Kunstwerk (wie z.B. ein literarisches Werk und Gemälde) neu auftauchende, ungeplante und auch unvorhersehbare Elemente von beiden Seiten der Schleife fortwährend in sich aufnehmen und integrieren. Veränderung geschieht hier nicht als eine Art unvermeidliche Funktionsstörung oder als ‚Abweichung‘ der Iteration, sondern vielmehr als eine positive kontinuierliche Anpassung an neuerlich eingeführtes Material durch die sogenannten Produzenten und Empfänger des kulturellen Ereignisses (vgl. Carlson 2012: 339). In diesem Sinne ist eine Aufführung auch nicht vollständig planbar und vorhersehbar, sie übermittelt auch nicht eine andernorts bereits gegebene Bedeutung. Im Gegenteil, der Aufführung haftet ein hohes Maß an Kontingenz an, und sie bringt Bedeutungen, die sich in ihrem Verlauf von den einzelnen Teilnehmern konstituieren lassen, erst hervor. Diese Unverfügbarkeit durch die Involviertheit aller Beteiligten gilt generell für Aufführungen und nicht nur für solche, die gezielt mit Zuschauerpartizipation arbeiten und so das Kontingente, das jeder Aufführung inne ist, noch erheblich verstärken. Eine Aufführung, ganz gleich welchen Genres, spielt sich folglich immer auch zugleich als sozialer oder sogar politischer Prozess ab:

„In ihr [der Aufführung, V.T.] treffen unterschiedliche Gruppen aufeinander, die ihre Beziehung auf unterschiedliche Weise aushandeln und regeln. Dieser soziale

18 Roselt kritisiert Fischer-Lichtes Begriff der Feedback-Schleife zur Beschreibung des Zwischengeschehens zwischen Bühne und Publikum, da er die Kontinuität eines geregelten und mithin harmonischen Anschlusses suggeriert und die Differenz zwischen dem, auf was ich anspreche, und dem, wie ich ihm begegne, nicht berücksichtigt (vgl. Roselt 2008: 195). Siehe dazu mehr im Kap. 3.2 zu Waldenfels' Phänomenologie im theaterwissenschaftlichen Kontext.