

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Ausbildungsleitung: Wolfgang Schmidt

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum/r

Theaterpädagogen/in (BuT)®

Das theatrale Nachgespräch –

Welche theaterpädagogischen Potenziale, Voraussetzungen, Verantwortlichkeiten und Methoden bietet das Modell für die Wahrnehmungsschulung und den multiperspektivischen Austausch?

Vorgelegt von: Melanie Lange, geboren am 24.06.1996

Ausbildung: Vollzeitausbildung zum/r Theaterpädagogen/in BuT® im Jahr 2022/2023

Jahrgang: TP22

Ort und Datum: Heidelberg, 27.07.2023

0 Abstract

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche theaterpädagogischen Potenziale, Voraussetzungen, Verantwortlichkeiten und Methoden das Format des Nachgesprächs für die Wahrnehmungsschulung und den multiperspektivischen Austausch bietet. Dabei wird im ersten Teil die Wahrnehmung von Aufführungen als lernbarer Prozess betrachtet und die damit verbundenen Herausforderungen und Lernchancen aufgezeigt. Praktische Überlegungen für theaterpädagogische Nachgespräche zur Wahrnehmungsschulung schließen sich an. Hier werden die theaterpädagogische Haltung zur Anleitung sowie praktische Übungen zur Wahrnehmungsschulung für das Medium Theater untersucht. Im darauf aufbauenden zweiten Teil der Arbeit steht der Austausch über die gemachten Wahrnehmungen und Erfahrungen im Vordergrund. Es wird untersucht, welche Potenziale ein multiperspektivischer Austausch über Aufführungen und die aktive Teilnahme an Aushandlungsprozessen für den Umgang mit dem Aufführungserleben aber auch für andere diskursive Kontexte bietet. Für diesen Teil werden ebenfalls praktische Überlegungen zur theaterpädagogischen Haltung, zu Methoden und Übungen zur Herstellung von perspektivenreichen, hierarchiefreien und ambigen Diskursen angestellt, mit dem Ziel auch in anderen (nicht-)ästhetischen Kontexten selbstbestimmt, kritisch und emanzipiert an (ästhetischen) Deutungs- und Aushandlungsprozessen teilzuhaben zu können. Abschließend werden die Potenziale, Voraussetzungen, Verantwortlichkeiten und Methoden einer wahrnehmungsorientierten und diskursiven Nachbereitung in Bezug auf die theaterpädagogische Arbeit zusammenfassend reflektiert.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1 Einleitung..... | 1 |
| 2 Jugendliche als Zielgruppe von Wahrnehmungs- und Diskursschulung im Rahmen von theatralen Nachgesprächen | 3 |
| 3 Rezeption: Die Kunst des Wahrnehmens von theatralen Ereignissen lernen | 3 |
| 3.1 Ästhetisches Erleben als Veränderungsmoment durch aktives, sinnliches Erfassen von Aufführungen..... | 6 |
| 3.1.1 Das Auslösen von Krisen durch Irritation und Fremdheitserfahrung | 9 |
| 3.2 Praxisteil I: Theaterpädagogische Methoden zur Schulung von Wahrnehmungskompetenzen | 11 |
| 3.2.1 Die theaterpädagogische Haltung zur Durchführung von wahrnehmungsschulenden Formaten | 11 |
| 3.2.2 Theaterpädagogische Nachbereitungsformate zur Schulung von Wahrnehmungskompetenzen | 12 |
| 4 Den sprachlichen Umgang mit dem wahrgenommenen Aufführungserlebnis lernen: Kulturelle Teilhabe durch Partizipation an Austauschformaten | 15 |
| 4.1 Die Kunst des Beschreibens lernen: Der Austausch auf Basis sinnlicher Erfahrungen | 16 |
| 4.1.1 Potenziale der Teilhabe an (gesellschaftlichen) Diskursen und Aushandlungsprozessen auf Grundlage des ästhetischen Erlebens | 18 |
| 4.1.2 Ambiguität und Perspektivübernahme als Erfahrung und Ziel in Nachgesprächen | 20 |
| 4.2 Praxis Teil II: Theaterpädagogisch angeleitet über Wahrnehmung sprechen: Aktive, bezugnehmende und differenzierte Austauschformate etablieren | 21 |
| 4.2.1 Die theaterpädagogische Haltung zur Etablierung von wahrnehmungsbezogenen Austausch-/ Diskursformaten | 21 |
| 4.2.2 Theaterpädagogische Nachbereitungsformate zur Anbahnung mehrperspektivischer Diskurse | 22 |
| 5 Fazit..... | 26 |
| 6 Ausblick..... | 28 |
| 7 Literaturverzeichnis..... | 30 |
| 8 Selbstständigkeitserklärung..... | 33 |

1 Einleitung

Die Notwendigkeit einer neuen Art des Zuschauens, bei der sich nicht klassisch in die Rollen eingeführt, sondern der Aufführung mit kritischer Aufmerksamkeit entgegentreten wird, wird immer deutlicher, zumal sich viele Aufführungen einer klassischen Rezeptionshaltung durch bewusste Irritation von Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten gänzlich verschließen.¹ Zeitgenössische Theateraufführungen sind immer mehr als Theatererfahrungen zu betrachten, deren Fokus auf dem Wort Erfahrung liegt; in denen versucht wird, durch gesteigerte Intensität wirklichen Erlebnissen nahezukommen oder zumindest den Zuschauenden durch das Geschehen im Raum sinnlich zu involvieren.² Der Zuschauende ist nicht mehr als ein passiver, distanzierter Zuschauer zu begreifen, sondern als aktiver Teil, der emotional eingebundener, konstruierender und wahrnehmender Part des Aufführungsmoments ist.³ Um sich diesem Zustand anzunähern, ist eine Art Theateraufführungen wahrzunehmen und zu rezipieren unumgänglich, die sich im performativen Ansatz⁴ widerspiegelt. In diesem Ansatz stehen *„körperliche Präsenz, Ereignishaftigkeit, Flüchtigkeit und das Momenthafte, sowie der Prozess des Herstellens, sich-Ereignens und Handelns in der leiblichen Kopräsenz von KünstlerInnen und Publikum“*⁵ während der Aufführung im Vordergrund. Diese Phänomene sind in einer Gesellschaft, in der immer weniger direkte Kommunikation stattfindet, bemerkenswert und müssen für sich stehend wahrgenommen werden.⁶ Jugendliche für diese sinnliche Art der Rezeption zu sensibilisieren, damit sie sich als selbstbewusste, offene und wahrnehmende Aufführungsteilnehmende erleben, die begeistert und befähigt sind, anstatt gehemmt und mit Druck belastet dem überbordenden kulturellen Angebot gegenüberzustehen, ist somit ein Ziel eines Aufführungsbesuches und einer theaterpädagogischen Begleitung, die in meinem Verständnis (kulturelle) Teilhabe im Bereich des Mediums Theater eröffnen sollte.⁷

Darüber hinaus bedarf es zum Erlernen von Ausdrucksmöglichkeiten für Erlebtes der Förderung einer Ausdruckskompetenz, die den Austausch über sinnliche Erfahrung und Wahrnehmung kultiviert und einen aktiven, selbstbestimmten Umgang mit dem Erlebten überhaupt erst ermöglicht.⁸ Diese scheint ebenfalls auf andere, nicht ästhetische Erfahrungen übertragbar und von enormer Relevanz, wenn bedacht wird, welche große

¹ Vgl. Paule, 2011, S.19.

² Vgl. Henschel, 2003/2004, S.42.

³ Vgl. ebd., S.50f.

⁴ Der vor allem von Fischer-Lichte zu Beginn des 21. Jhd. entwickelt wurde.

⁵ Pfeiffer, 2012/2013. Zugriff unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>. (Letzter Aufruf am 2.7.23).

⁶ Vgl. Paule, 2009, S.52f.

⁷ Vgl. Roselt, 2011, S.109f.

⁸ Vgl. Paule, 2009, S.263.

Anzahl verschiedenster (medialer) Diskurse tagtäglich wahrgenommen werden, zu denen sich positioniert werden muss und die eingeordnet, reflektiert und diskutiert werden müssen. Dieser sprachliche Umgang mit gemachten (ästhetischen) Erfahrungen muss erlernt werden, um selbstbestimmt, kritisch und emanzipiert an (ästhetischen) Deutungs- und Aushandlungsprozessen teilzuhaben. Hierfür Raum, Möglichkeiten des Erprobens und methodische Hilfestellung zu geben, gehört meines Erachtens ebenfalls zu einem theaterpädagogischen Bildungsauftrag. So ist es meiner Meinung nach in Zeiten von Individualisierung und gesellschaftlichen Spaltungsprozessen mehr denn je Aufgabe theaterpädagogischer Arbeit, Gelegenheiten und hierarchiefreie Strukturen des Austauschs und Diskurses anzubieten und zu etablieren, die einerseits (kulturelle) Teilhabe am Theater und andererseits (ein Übungsfeld für oder sogar) direkte Teilhabe an gesellschaftlichen Reflexions- und Sinnkonstruktionsprozessen ermöglichen. Mit diesen aufeinander bezogenen und sich wechselseitig bedingenden Bereichen der Schulung ästhetischer Wahrnehmungsprozesse und des Erlernens von Ausdrucksfähigkeit, um eine aktive, selbstbestimmte und emanzipierte Teilhabe (nicht nur) an theatraler Rezeption und ästhetischen Diskursen zu ermöglichen, beschäftigt sich diese Arbeit. Da ich Nachgespräche als einen Ort und ein Modell erlebe, das viel Potential für diese Lernbereiche haben könnte, werden in dieser Arbeit theoretische und praktische theaterpädagogische Voraussetzungen, Verantwortlichkeiten und Methoden für Lernchancen im theaterpädagogischen Lernort Nachgespräch untersucht, immer mit dem Ziel, der Wahrnehmungsschulung und der Teilhabe an Austausch im Sinne einer ästhetischen und diskursiven Bildung näher zu kommen.

Die persönliche Relevanz der Thematik ergibt sich für mich aus der Erfahrung, dass ich Nachgespräche im Theater als ein von (Wissens-)Hierarchien, Unsicherheit und Passivität geprägtes Modell erlebe. Dennoch sehe ich in Nachgesprächen eine seltene Möglichkeit der Wahrnehmungsschulung und einen der wenigen verbliebenen Orte, um über ästhetische Phänomene und kontroverse Themen ins Gespräch zu kommen, deren/dessen Potenziale ich ausloten möchte. Denn - so meine Hypothese - Zuschauende zu mündigen und selbstbewussten Teilnehmenden am kulturellen Angebot zu machen, würde nicht nur das Theater als Ort reicher und diskursiver machen, sondern auch allgemeine Wahrnehmungs- und Diskurspraktiken schulen, die auch für nicht-ästhetische Kontexte immer wichtiger zu werden scheinen. Wie sich diesem Ziel theoretisch und praktisch angenähert werden kann, wird in dieser Arbeit untersucht.

2 Jugendliche als Zielgruppe von Wahrnehmungs- und Diskursschulung im Rahmen von theatralen Nachgesprächen

Die Wahl von Jugendlichen als Zielgruppe theaterpädagogischer Arbeit ist mit verschiedenen Vorüberlegungen verbunden. Zum einen ist diese Zielgruppe häufig über schulische Kontexte für theaterpädagogische Angebote greifbar und ein solches theaterpädagogisches Angebot kann ergänzend und anknüpfend an die schulische Auseinandersetzung in den Fächern Deutsch oder Ethik angesiedelt werden. Auch erscheint es sinnvoll, möglichst früh mit der Schulung der ästhetischen Wahrnehmung und dem Sprechen über Theater zu beginnen, denn je früher damit begonnen wird, desto weniger kann es zu Irritationen und genereller Ablehnung kommen. Vielmehr kann durch eine frühe Heranführung an die Kunstform Theater und das Sprechen über sie eine Normalität und Routine in den Wahrnehmungs- und Diskurspraxen etabliert werden. Zum anderen scheint mir gerade für junge Menschen die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Diskursen und Medien groß zu sein. Das gilt natürlich nicht nur für Jugendliche, aber gerade sie sind es, die Medien in hohem Maße nutzen und Diskurse, die beispielsweise in sozialen Medien stattfinden, besonders häufig rezipieren. Daher ist es mir ein Anliegen, dass gerade junge Menschen einen niederschweligen Zugang zum Medium Theater erfahren und sich damit selbstbewusst und lustvoll in der Rezeption und im Diskurs über dieses Medium bewegen können, was zu einer generelleren Sicherheit auch bei der kritischen Nutzung anderer Medien führen könnte. Darüber hinaus halte ich es in der aktuellen politisch-gesellschaftlichen Situation für unabdingbar, eine Art des Austausches zu erlernen, die nicht von der Dynamik eines sich gegenseitig beleidigenden Schlagabtausches und Hate Speech geprägt ist, sondern stattdessen gerade jungen Menschen Alternativen aufzeigt, multiperspektivisch, erfahrungsbasiert, sozial und ergebnisoffen miteinander in einen Austausch über ihre Wahrnehmungen, Werte und Einschätzungen zu treten.

3 Rezeption: Die Kunst des Wahrnehmens von theatralen Ereignissen lernen

*Jeder erlebt etwas Eigenes im Theater.*⁹

Wahrnehmung ist ein selektiver, erfahrungs- und perspektivenabhängiger Prozess. Es ist ein aktiver Prozess, der auch im Alltag nicht immer kontrolliert und souverän abläuft. In Aufführungen werden diese Selektionen und Steuerungen durch verschiedene Aspekte beeinflusst oder manipuliert. Neben der physiologischen Begrenztheit des

⁹ Schmidt, 2006, S.29.

Wahrnehmungsapparates sind es vor allem die Strategien der Inszenierung, die die Wahrnehmung der Zuschauenden mit ihren überlagerten Ebenen oft bewusst überfordern.¹⁰ Die eigene Wahrnehmung in ihrer Aktivität, Subjektivität und Selektion zu reflektieren, stellt ein Potential von Rezeptionsprozessen und ästhetischer Bildung im Allgemeinen dar, das den Wert der Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung und der Kunst an sich unterstreicht. Diese Sichtweise entspricht einer Tendenz des postdramatischen Theaters, das die Wahrnehmung des Publikums, seine Erwartungen und Konventionen oft selbst zum Thema der Aufführungen macht.¹¹ Aber auch die allgemein zu beobachtende Theatralisierung und Medialisierung der Gesellschaft legitimiert die Auseinandersetzung, zumal Medien und Werbung die Wahrnehmung immer stärker in Richtung Attraktion und Konsum lenken, sodass ein reflektierter Umgang mit der eigenen Wahrnehmung erlernt werden muss und deutliche Lernpotenziale sichtbar werden, für die es Modelle der Auseinandersetzung mit diesen bedarf. Gerade das Theater bietet sich für dieses Lernen an, da im Gegensatz zu anderen Medien die Inszeniertheit der Szenen und die Lenkung der Wahrnehmung bewusst herausgestellt und nicht verschleiert werden.

Gerade im schulischen Kontext scheint das eigene sinnliche Wahrnehmen und Erleben im Theater oft zugunsten einer kognitiven Deutungsebene ausgeklammert zu werden, obwohl dieser Zugang zum postdramatischen Theater von elementarer Bedeutung ist. Denn gerade die Wahrnehmung der Spannungen der verschiedenen, sich überlagernden Ebenen, die eine mit allen Sinnen erlebte Aufführung mit sich bringt, sollte im Mittelpunkt einer anschließenden Reflexion stehen. Erst durch die geschulte Wahrnehmung dieser Ebenen werden die sinnlichen Potenziale sichtbar, die eine Aufführung in sich birgt und die sie zu einem unwiederholbaren emotionalen Erlebnis werden lassen.¹²

Die Idee, Theater als Erlebnis zu verstehen, entspringt aus einer performativen Wahrnehmung heraus. Dieser Zustand des erlebnishaften, sinnlichen Zuschauens ist wenig planbar oder greifbar, denn wahrgenommen wird, was für den Zuschauenden in der Masse der Sinneseindrücke bedeutsam erscheint.¹³ Die damit verbunden entstehenden, emotionalen Zustände des Zuschauenden und seine Reaktion auf das Erlebte erhalten in diesem Ansatz einen hohen Stellenwert. Das Zuschauen wird somit zu einem individuellen, interaktiven, kognitiv anspruchsvollen Konstruieren von Sinn, welches auf der detaillierten und reflektierten Wahrnehmung des Aufführungserlebnisses fußt. Die Bedeutung einer Aufführung wird in diesem Verständnis daher nicht vermittelt,

¹⁰ Vgl. Roselt; Weiler, 2017, S.82.

¹¹ Vgl. ebd., S.81.

¹² Vgl. Paule, 2009, S.268f.

¹³ Vgl. ebd., S.225f.

stattdessen muss diese von den Zuschauenden, die das Ereignis, welches sie wahrnehmen und mit konstruieren, selbst hervorgebracht werden.¹⁴ Zur Systematisierung des Erlebnisses wurde von Fischer-Lichte in zwei Ebenen unterschieden: Auf referentieller Seite wird ein Objekt wahrgenommen, da ihm eine bestimmte begriffliche Bedeutung zugesprochen wird, während auf der zweiten, performativen Ebene, die materiellen und sinnlichen Qualitäten des Objektes wahrgenommen werden.¹⁵ In Bezug auf die Aufführung lässt sich so eine Analogie zwischen dem Semiotischen der ersten Wahrnehmungsebene und dem Performativen der zweiten Wahrnehmungsebene ausmachen.¹⁶ Die individuellen Empfindungen und sinnlichen Wahrnehmungen werden daher dem zweiten, performativen Zugang zugeordnet, der als erster Ausgangspunkt für die Rezeption und Reflexion dienen sollte (was jedoch nicht bedeutet, dass die referenzielle Ebene bzw. die semiotische Perspektive für eine ganzheitliche Analyse ausgeklammert werden sollte).¹⁷ Gerade im Deutschunterricht wird oftmals nur auf die semiotische Ebene eingegangen, was bedeutet, dass auf kognitiver Ebene den Zeichen auf der Bühne Bedeutungen zugesprochen werden. Die zweite Ebene, die Wahrnehmung von performativen Prozessen, ins Zentrum der Betrachtung zu rücken, bleibt daher Aufgabe der Theaterpädagogik.

Zuschauen wird somit als ein Akt interaktiver, kognitiv anspruchsvoller Sinnkonstruktion verstanden, der erst zur ästhetischen Synthese des Theaterereignisses führt und nur durch reflektierte Wahrnehmung möglich ist.¹⁸ Die Rezipierenden müssen also im ersten Schritt der Wahrnehmung ihre eigenen Bedeutungssysteme mit denen der Aufführung zusammenführen. Dies geschieht in einer Wechselwirkung zwischen den Bedeutungsangeboten der Aufführung und dem Bedeutungssystem des Rezipierenden, die eine wechselseitige Veränderung auslöst. Diese Veränderungsprozesse finden, so Fischer-Lichte, auch im realen Alltagshandeln in Kommunikations- und Diskurssituationen statt, wenn auch weniger auffällig. Handelt es sich jedoch um eine ästhetische Erfahrung, vollzieht sich dieser Prozess in verdichteter, beschleunigter und damit sichtbarer Form. Der Rezeptionsprozess lässt sich daher *„als Umstrukturierung, als Transformation des Bedeutungssystems des Rezipienten bestimmen. Er erscheint als eine Schwellen- und Transformationsphase, die der Rezipierende im Hinblick auf sein Bedeutungssystem durchläuft.“*¹⁹ Diese Transformation von Bedeutung kann nicht ohne den Körper gedacht werden, denn einerseits sind es die Körper auf der Bühne, die die Wahrnehmung auslösen, andererseits ist das Bedeutungssystem des Zuschauers eng mit seinen

¹⁴ Vgl. Roselt; Weiler, 2017, S.84f.

¹⁵ Vgl. Fischer-Lichte, 2001, S.235.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. Roselt; Weiler, 2017, S.84f.

¹⁸ Vaßen, 2014, S.144.

¹⁹ Fischer-Lichte, 2001, S.350.

körperlichen Empfindungen wie Unbehagen oder Rausch verbunden. Durch diese Körperbezogenheit wird der Zugang zur Aufführung über die Wahrnehmung einmal mehr deutlich.

Dieser performative und körperliche Wahrnehmungszugang mit seinen Chancen und Potenzialen wird im Folgenden näher beleuchtet, da er einen hohen Bildungswert an sich besitzt und zudem den Ausgangspunkt für ein theaterpädagogisches Nachgespräch schafft, in dem ästhetische und wahrnehmungsbezogene Aussagen multiperspektivisch verhandelt werden können. Inwieweit sich insbesondere ästhetische Verfremdungs- und Irritationsmomente als Ausgangspunkt für ein produktives Nachgespräch eignen, wird im Folgenden beleuchtet.

3.1 Ästhetisches Erleben als Veränderungsmoment durch aktives, sinnliches Erfassen von Aufführungen

Mit dem Konzept der ästhetischen Bildung sind in dieser Perspektive eine ganze Reihe leibliche Momente verknüpft: Betroffenheit, Ärger, Freude, Schock, Ekel, Lust. [So] [...] zielt ästhetische Bildung hier nicht auf (rationalistische) Urteilsbildung, sondern auf die Verbesserung von Aufmerksamkeits- und Spürungsqualitäten.²⁰

Diesen Erfahrungen, die von den AutorInnen als leibliche Momente beschrieben werden, ist in der theaterpädagogischen Arbeit besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da die Referenzialität und sinnliche Involviertheit von Darstellenden und Zuschauenden - z.B. das Staunen und Erstaunen der Jugendlichen als Reaktion auf eine schauspielerische Darbietung - aus performativer Sicht als Voraussetzung für jede weitere intrinsisch motivierte Auseinandersetzung gesehen werden kann.²¹ Durch die Abzielung auf Materialität und Medialität der Künste, die Kopräsenz von Spielenden und Zuschauenden und körperliche Reaktions- und Veränderungsprozesse sind die Zeichen im Theater an die Körper der Zuschauenden gebunden, sie besitzen sinnliche und performative Qualität, die wahrgenommen werden kann. Diese Einklammerung und Schulung einer frei schwebenden, offenen und doch kritischen Wahrnehmungsebene kann aber auch einer allgemein angestrebten Medienkompetenz zugeordnet werden.²² Denn die Fähigkeit, offen und sinnlich wahrzunehmen und diese Wahrnehmung im nächsten Schritt reflektieren zu können, verbunden mit einem Bewusstsein für die eigenen Selektionsmechanismen, Muster und (stereotypen) Kategorien, lässt sich sicherlich auch auf die kritische Wahrnehmung anderer Alltagsmedien übertragen.²³

²⁰ Liebau; Zirfas; Klepacki, 2009, S.97.

²¹ Vgl. Roselt; Weiler, 2017, S.100.

²² Vgl. Warstat, 2011, S.63f.

²³ Vgl. Paule, 2009, S.251ff.

Fischer-Lichte geht so weit, die sinnliche Erfahrung als moderne Variante der Schwellenerfahrung zu bezeichnen, die eine Transformation des Erfahrenden bewirkt.²⁴ Weiter noch wird in der Literatur von einer Wechselwirkung zwischen sinnlicher Erfahrung, die im Theater stattfinden kann und Identitätsbildung gesprochen, da durch Perspektivübernahme und Rezeptions- und Kommunikationsprozesse, die auf dem Einbringen der eigenen subjektiven Kategorien beruhen, die Identität in der Aufführung und die Aufführung in der Identität gespiegelt wird.²⁵ So können durch die sinnliche Wahrnehmung neue Bezüge zu sich und zu anderen entwickelt werden.²⁶ Dies bedeutet, dass eine ästhetische Auseinandersetzung zu persönlichkeitsbildenden, verändernden Transformationsprozessen, praktischen Fähigkeiten, Kenntnissen über ästhetische Symbolbestände, Sinneswahrnehmung und Artikulationsvermögen führen kann, wenn diese begleitet und geschult werden. In diesem Lernprozess sollten Fehler nicht (wie leider oft in schulischen Kontexten) vermieden werden müssen, sondern explizit erwünscht sein, da sie gerade in diesem Bereich große Lern- und Erfahrungschancen darstellen. Dies bedeutet, dass es in ästhetischen Bildungsprozessen, auf eine Anregung und Begleitung der Lernenden ankommt, die eine sinnliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt durch Momente der Offenheit und Pluralität ermöglicht. So kann die reflexive Wahrnehmungsfähigkeit durch ästhetisches Lernen geschult werden, die nicht nur als reine Wissensaneignung fungiert, sondern neue Lernwelten aufschließt. Auf diese Weise kann das eigene Selbst- und Weltverhältnis reflektiert, perspektiviert, verändert und erweitert werden und letztlich eine Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung stattfinden.

Um jedoch zu einer solchen ernsthaften Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung der eigenen Identität und der Aufführung zu gelangen und ein kritisches Bewusstsein für die eigene subjektive und selektive Wahrnehmung zu entwickeln, die durch die eigenen Erfahrungen und Sehgewohnheiten - die eigene sprachliche, kulturelle und mediale Sozialisation - geprägt ist, braucht es Zeit, Raum, Übung und methodische Unterstützung.²⁷ Es beinhaltet, ganz unbewusste „*vereinfachende Prozeduren, die zur Folge haben, dass bestimmte Aspekte oder Eigenschaften überbetont, andere ignoriert werden*“²⁸ zu durchbrechen und die Jugendlichen z.B. für die sinnliche Wahrnehmung der verschiedenen Elemente des Theaters wie Raum, Körper, Licht oder Atmosphäre in ihrer sinnlichen Qualität zu sensibilisieren.²⁹ Diese zu erwerbende Wahrnehmungskompetenz lässt sich vor allem mit dem Begriff der Offenheit charakterisieren, da ohne einen konkreten Arbeitsauftrag und ohne einen im Vorhinein bestimmten Fokus aufmerksam

²⁴Vgl. ebd., S.18.

²⁵Vgl., ebd. S.23.

²⁶Vgl. Federking, 2004, S.149.

²⁷Vgl. ebd. und vgl. Paule, 2009, S.46.

²⁸Schenk, 2002, S.709.

²⁹Vgl. Paule, 2009, S.263.

das Geschehen verfolgt werden soll und dem Dargebotenen urteils- und wertungsfrei zugewandt geblieben werden soll, ganz egal wie fremd, widerwillig oder provokativ dieses den Betrachtenden erscheinen mag. So gilt es auch laut Weiler

bei der Rezeption von Aufführungen die Bedeutungszuweisung aufzuschieben und gerade dadurch das Spektrum möglicher Interpretationen offen zu halten. Wahrnehmung im Theater kann sich dadurch auszeichnen, dass man etwas geschehen lässt, was aufmerksam beobachtet wird, ohne es ad hoc zu be-greifen.³⁰

In dieser Aussage zeigen sich einerseits der Spielraum, der unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen von Darstellungen Raum gibt, und andererseits die zweckfreie Ergebnisoffenheit dieses Ansatzes. Aktives Wahrnehmen bedeutet demnach auch, nicht vorgefertigte Rezeptionsregister zu ziehen, sondern zu lernen, sich auf unerwartete Situationen einzustellen und notwendige Verhaltensweisen je nach rezipiertem Gegenstand oder Prozess aktiv selbst zu generieren.³¹ Sie zeigt auch, dass Spannungsauflösung oft nicht möglich ist, da die ästhetische Erfahrung von Ambivalenzen geprägt ist, was ungewohnt oder sogar herausfordernd für unerfahrene Zuschauende sein kann.

Die Wahrnehmung zu schulen heißt dadurch vor allem auch, junge Zuschauende in ihrer subjektiven, sinnlichen Wahrnehmung zu bekräftigen, wahrnehmungsbezogene Spannungsmomente als sich lohnende Herausforderung und als Option zur Veränderung erkennbar zu machen. Dazu muss ihnen die Angst genommen werden, keinerlei Zugang zum Stück zu finden und sich dem Gezeigten vorschnell frustriert abzuwenden.³² Es geht darum, mit den Jugendlichen ein Selbst(seh)vertrauen zu entwickeln, das es ihnen ermöglicht, auch in herausfordernden Aufführungen, die sich einem unmittelbaren Verstehen bewusst verschließen, über einen emotional-sinnlichen Zugang ästhetische Potenziale zu erkennen.³³ Ziel für den theaterpädagogischen Kontext ist es daher, Jugendliche daran heranzuführen, Aufführungen bewusst und achtsam zu beobachten, das eigene sinnliche Erleben ernst zu nehmen und sich zu trauen, den eigenen Emotionen, Reaktionen und Erfahrungen Bedeutung beizumessen, ohne die ständige Angst falsch zu liegen.³⁴ Wenn aber die Perspektiven, Sichtweisen und Rezeptionsweisen der Jugendlichen herausgearbeitet, wertgeschätzt und einbezogen werden, kann ein individueller Zugang zum Stoff und ein Veränderungspotenzial entstehen, welches aus der eigenständigen Konstruktion der Aufführung mit den Sinnen resultiert, sodass - wie Roselt treffend formuliert - *„die Idee eines Regisseurs nicht würdiger und wichtiger ist als*

³⁰ Weiler; Roselt, 2017, S.82.

³¹ Vgl. Paule, 2009, S.263.

³² Vgl. Warstat, 2011, S.63.

³³ Paule, 2009, S.254.

³⁴ Vgl. Warstat, 2011, S.63.

der Einfall eines Zuschauers.³⁵ Wie von diesem Ansatz ausgehend in der theaterpädagogischen Arbeit methodisch vorgegangen werden kann, um wahrnehmungsbedingte Veränderungsmomente zu nutzen, wird nach einer expliziten Betrachtung des Potenzials von Krisenerfahrungen bei der Rezeption von Aufführungen im folgenden Kapitel praktisch reflektiert.

3.1.1 Das Auslösen von Krisen durch Irritation und Fremdheitserfahrung

[Ä]sthetisch ist alles, was über Versagungen der realen Welt hinausweist, die Sinne affiziert, Empfindungen weckt, in eine spezifische, ungewohnte Form gebracht wird und das Bewusstsein prägt, indem gewohnte Sicht-, Denk- und Handlungsweisen aufgebrochen werden.³⁶

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, kann ästhetisches Erleben zu einer Veränderung in der Selbstwahrnehmung führen, indem die Zuschauenden selbst und ihre Erwartungen in Frage gestellt werden und mit fremden Sicht- und Handlungsweisen konfrontiert werden. Nach Hensel sind es diese unerwarteten Veränderungen in der Selbstwahrnehmung, die das Potential haben zu Emergenz und Schwellenerfahrungen zu führen.³⁷ Auch Fischer-Lichte spricht von diesen ästhetischen Momenten als transformative Schwellenerfahrungen. Die von ihr beschriebenen Schwellenzustände werden als Zustand oder Raum von Liminalität bezeichnet.³⁸ Dieses Phänomen der Liminalität wird in der Kunst, insbesondere im postdramatischen Theater, erzeugt, um den Zuschauenden in seiner erlernten Passivität herauszufordern und in einen Zustand zu versetzen, in dem – jenseits seiner zurechtgelegten Ordnungsmuster – alles möglich scheint.³⁹ Indem sich die Zuschauenden für sinnliche Eindrücke und Empfindungen öffnen, finden sie sich, wenn sie sich auf einen liminalen Raum einlassen, in einem Schwellenbereich wieder, der sich ihnen während eines Transformationsprozesses eröffnet.⁴⁰ In diesem liminalen Raum können Experimente stattfinden und Krisen durchlebt werden, die im realen Leben mit seinen ordnenden Regeln und Rollen nicht möglich sind. Verdrängtes und Abgeschnittenes kann aufgedeckt, extreme Sichtweisen und Positionen ausprobiert und wieder verworfen werden. Die Distanz zwischen Subjekt und Objekt wird aufgehoben, durch das Irritierende, aber auch das Verdrängte und Übersehene können Sinnmuster und Sehgewohnheiten aufbrechen und neue Formen für eigene zukünftige Erfahrungen möglich werden. Dieses Aufbrechen muss gerade für junge Zuschauende als sehr ungewohnt und irritierend verstanden werden, da andere, nicht-ästhetische Kontexte, wie beispielsweise das Schulsystem, dies kaum zulassen.

³⁵Roselt, 2009, S.75.

³⁶Weintz, 2003, S.111.

³⁷Vgl. Hensel, 2020, S.75.

³⁸Vgl. Fischer-Lichte, 2001, S.142.

³⁹Vgl. ebd.

⁴⁰Vgl. Schößler, 2017, S.204.

Gerade in der Kunstform des Theaters werden häufig vage Konzepte vorgegeben, deren Entwicklung je nach entstehender, alternativer Krise einen anderen Ausgang nehmen kann und den Zuschauenden zu einer Veränderung seiner Wahrnehmung oder seiner selbst anregt.⁴¹ Dieser Transformationsprozess und der dadurch entstehende Schwellenbereich werden oft durch eine beim Zuschauenden angebahnte Emotionalität oder physiologische Veränderungen, wie ein erhöhter Pulsschlag ausgelöst, die dazu veranlassen zu handeln.⁴² Diese Erfahrung, die zunächst eine Distanzerfahrung zum eigenen Selbstbild beinhaltet, in der aber im weiteren Verlauf durch die Distanzierung Sinnfragen aufgeworfen, Haltungen verändert oder neue Perspektiven eröffnet werden können, muss, um sich voll entfalten zu können, in Nachgesprächen und Reflexionen aufgefangen werden.⁴³ Darüber hinaus ist es wichtig, die Jugendlichen mit ihren starken Gefühlen, die durch die Irritations- und Krisenerfahrungen entstehen können, nicht allein zu lassen. Durch einen anschließenden Austausch können alte Sichtweisen und als logisch erachtete Sinnzusammenhänge, die durch die Grenzerfahrung ins Wanken geraten sind, neu hinterfragt und die Chance genutzt werden, sich für andere Deutungsweisen zu öffnen.⁴⁴

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beschriebenen Prozesse der Verfremdung, Distanzierung und Annäherung mit einem hohen Reflexionsbedarf verbunden sind. Hierfür muss ein Raum geschaffen werden, um über neue Wahrnehmungen, Sichtweisen und Perspektiven ins Gespräch zu kommen, um die in der Inszenierung angestoßene Veränderung nicht aufzugeben, sondern in ihren Potenzialen und (realen wie utopischen) Möglichkeiten auszuloten. So müssen gerade auch unbequeme Inszenierungen behandelt werden, um Jugendliche an eine lustvolle Rezeption einschließlich ihrer Irritations- und Schwellenerfahrungen heranzuführen, was Raum für Austausch und Reflexion, Wahrnehmungsschulung, Zuschauertraining und Theaterwissen voraussetzt. Dies beinhaltet die Chance, Jugendlichen zu vermitteln, dass Theater stören und irritieren kann und dass gerade solche Herausforderungen zu ästhetischen Erfahrungen, Veränderungen im Denken und Handeln und fruchtbaren Auseinandersetzungen führen können. Es braucht also theaterpädagogische Angebote, die sich bewusst der Wahrnehmungsschulung stellen, die Möglichkeiten bieten, sich Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst zu machen, sie zu reflektieren statt sie zu

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. Fischer- Lichte, 2001, S.142.

⁴³ Vgl. Hensel, 2020, S.41f. und vgl. Olsen, 2013, S.226.

⁴⁴ Vgl. ebd.

verfestigen und frei zu bleiben/zu werden für Neues und Anderes.⁴⁵ Wie dies in der Praxis aussehen kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

3.2 Praxisteil I: Theaterpädagogische Methoden zur Schulung von Wahrnehmungskompetenzen

Theaterpädagogische Nachgespräche und Austauschformate können unterschiedliche Ziele verfolgen. Zum einen kann es darum gehen, den SpielerInnen z.B. bei einer Generalprobe Feedback zu geben, damit sie eine Rückmeldung über die Wirkung des Dargebotenen erhalten und ihre Inszenierung auf Veränderungspotenziale hin überdenken können. Zum anderen können die Zuschauenden in den Mittelpunkt des Nachgesprächs gestellt werden, um die Ziele an ihren Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten auszurichten. In den folgenden methodischen Überlegungen werden wahrnehmungsbezogenes, theaterästhetisches und diskursives Lernen und Erleben der Zuschauenden als Ziele fokussiert. Dabei geht es zunächst darum, präzise, differenziert und offen wahrzunehmen und das Wahrgenommene möglichst genau beschreiben zu können. Diese Praxis des Beschreibens ist vielmehr selbst ein methodischer Prozessschritt, der das Suchen nach Worten, das Ausprobieren von Formulierungen und das ständige Revidieren des zunächst Gesagten einschließt. Denn beim Beschreiben von wahrgenommenen Atmosphären und Bewegungsweisen wird schnell deutlich, dass diese schwer in Worte zu fassen sind. Das Beschreiben bleibt eine Annäherung, die das Erlebte nie genau trifft. Vielmehr kann die Erfahrung gemacht werden, dass je detaillierter und genauer die Beschreibung wird, desto weniger anschaulich und klar wird der dadurch vermittelte Eindruck.⁴⁶ Darüber hinaus wurde in einem ersten Schritt der Frage nach einer theaterpädagogischen Haltung nachgegangen, die das Erreichen dieser Ziele überhaupt erst möglich macht.

3.2.1 Die theaterpädagogische Haltung zur Durchführung von wahrnehmungsschulenden Formaten

Die Anleitung von wahrnehmungsschulenden Übungen erfordert ein hohes Maß an Reflexion der eigenen (theaterästhetischen) Wahrnehmungsgewohnheiten, Wissen über das Medium Theater einschließlich seiner Performativität sowie eine hohe Sensibilität für die Teilnehmenden, ihre Wahrnehmung, ihr Verstehen und ihren Lernprozess. Das bedeutet, dass die eigene Wahrnehmung geschärft und reflektiert werden sollte, um Details und Reaktionen, die während der Aufführung entstehen, selbst wahrnehmen und einordnen zu können. Dazu ist es notwendig, sich als Leitung mit eigenen und

⁴⁵ Vgl. Paule, 2011, S.23f.

⁴⁶ Vgl. Roselt; Weiler, 2017, S.106.

gesellschaftlichen (stereotypen) Wahrnehmungsweisen und -mustern auseinandergesetzt zu haben, eigene Sehgewohnheiten und damit verbundene Irritationen einordnen und reflektieren zu können, was auch ein Bewusstsein für die Wirkungsweisen verschiedener Medien einschließt. Darüber hinaus bedarf es eines sensiblen pädagogischen Gespürs, um zu erahnen, wo Irritation und Unverständnis zwar wahrgenommen, aber nicht zu artikulieren gewagt werden. Es sollte auch darauf geachtet werden, dass aufkommende Beschreibungen von Wahrnehmungen und emotionalen Reaktionen auf die theatrale Darstellung zurückgebunden werden. Unterschiedliche Wahrnehmungen eines beobachteten Phänomens sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern als bereichernder Ausgangspunkt für eine Diskussion gesehen werden, in der es nicht um die ‚richtige‘ Wahrnehmungsweise geht. Darüber hinaus ist didaktisches Geschick erforderlich, um eine Komplexitätsreduktion in einer Aufführung herzustellen, indem z.B. bewusst nur ein Bereich der Inszenierung in den Fokus der Wahrnehmung gerückt wird. Diese Fokussierung auf einzelne ausgewählte Aspekte kann dazu führen, dass die Jugendlichen dazu angeleitet werden, genauer hinzuschauen und das Geschehen auf und in der Bühne detaillierter wahrzunehmen. Generell ist eine aufmerksame, interessierte und offene Haltung erforderlich, die Geteiltes wertschätzt und die Jugendlichen dazu ermutigt, über das zu sprechen, was sie an der Aufführung tatsächlich vorrangig wahrgenommen und beschäftigt hat.

3.2.2 Theaterpädagogische Nachbereitungsformate zur Schulung von Wahrnehmungskompetenzen

Die medienspezifische Ästhetik des Theaters wird in schulischen Kontexten selten thematisiert, sodass in einer theaterpädagogischen Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung einer Aufführung kein Vorwissen vorausgesetzt werden kann. Dies bedeutet, dass eine wesentliche Aufgabe in Nachgesprächsformaten darin besteht, die Jugendlichen zu ermutigen, ihre eigene Wahrnehmung und ihre affektiven Rezeptionshaltungen wie Aufregung, Faszination, Enttäuschung, Gebanntsein oder Langeweile möglichst genau zu erfassen und auszudrücken, da diese relevant sind und das Theatererlebnis entscheidend mitbestimmen. Ein wichtiger Punkt im Gespräch ist auch, die Jugendlichen zunächst zu ermutigen, ihr Nicht-Verstehen mitzuteilen, da sie sich dies aufgrund der schulischen Prägung oft nicht trauen, diese Momente aber einen wichtigen Aspekt des Zuschauererlebnisses darstellen. Doch gerade die verstörenden Momente, die Fremdheitserfahrungen, die Lücken, Unklarheiten und Irritationen sind Anknüpfungspunkte für die Reflexion und bieten ein hohes Diskurspotenzial.

Eine erste Möglichkeit, die Wahrnehmung zu verbessern und die Aufführung in Erinnerung zu rufen, ist das blinde Beschreiben von Szenen. Bei dieser Übung bilden die Jugendlichen Paare. Eine Person schließt die Augen, während die andere eine bestimmte Szene aus der Aufführung beschreibt, die ihr z.B. am stärksten in Erinnerung geblieben ist. Diese Übung fördert die genaue Wahrnehmung und Beschreibung von Details.

Eine Methode, sich den Gefühlen und Wahrnehmungen anzunähern, ist eine Übung, die Roselt ‚Der virtuelle Zwischenruf‘ nennt. Dabei werden die Jugendlichen gefragt, an welcher Stelle der Aufführung sie gerne Zwischenrufe gemacht hätten, wenn diese anonym gewesen wären. In Gruppen oder auch alleine werden in dieser Übung Zwischenrufe überlegt, die polemisch, prägnant und explizit nicht intelligent sein müssen, aber viel über die aktuelle Gefühlslage in der Szene und die Wahrnehmung der Jugendlichen aussagen können. Sie zeigen, auf welche Momente man gerne reagiert hätte (und damit innerlich reagiert hat), weil z.B. Sehgewohnheiten im Kostüm oder in der Sprechweise irritiert wurden. Diese Methode ermöglicht es, über Momente ins Gespräch zu kommen, über die die Jugendlichen ohnehin sprechen wollen, da sie durch die Zwischenrufe bereits Solidarisierungen oder Gegenpositionen zu den Figuren oder dem Inszenierungskonzept zum Ausdruck gebracht haben, was auch unter motivationalen Gesichtspunkten eine entscheidende Grundvoraussetzung für ein Gespräch darstellt. Darüber hinaus können durch diese Herangehensweise Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst angesprochen und direkt in der Gruppe reflektiert werden, da häufig Momente zu Reaktionen führen, die provozieren, emotional bewegen oder mit Wahrnehmungsgewohnheiten brechen.

Auch bedarf es Übungen, um die Erfahrungen und Wahrnehmungen auf das Bühnenkunstwerk und das Inszenierungskonzept zu beziehen. Die Aufmerksamkeit der Jugendlichen muss daher zunächst auf das theatrale Zeichensystem gelenkt werden, also auf die wahrnehmbaren Aspekte des Theaters wie Raum, Video, Licht, Schauspiel, Bühnenbild und Requisiten. Die Benennung und Aufschlüsselung der Elemente des theatralen Zeichensystems ist daher unerlässlich und hilft bei der Orientierung. Denn diese Elemente treten auf der Bühne nicht nacheinander auf und können daher auch nicht nacheinander wahrgenommen werden, sondern sie verschmelzen zu einem komplexen, vielfältigen und gar überfordernden Theatererlebnis. Eine Übung, um die Wahrnehmung auf einzelne Elemente der Aufführung zu lenken, besteht darin, unter den Jugendlichen Wahrnehmungsaufgaben zu verteilen. Diese können z.B. darin bestehen, auf bestimmte Details der Kostüme, des Lichts, der Bühnenelemente, der Sprache oder des Schauspielstils zu achten. So kann die Aufmerksamkeit entlastet und eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit der Jugendlichen gegenüber dem Medium Theater angebahnt

werden. Erst durch das Betrachten, Wahrnehmen und Erleben im Detail kann eine Inszenierung als intentionale Komposition mit einer spezifischen theatralen Form verstanden werden, die durch den Einsatz anderer theatraler Mittel auch ganz anders aussehen könnte.

Um ein Verständnis für die vielfältigen Möglichkeiten einer Inszenierung zu initiieren, können die Erwartungen und möglichst konkreten Vorstellungen der Jugendlichen an die/von der Aufführung und ihre mögliche Umsetzung des Stoffes/Themas vor dem Aufführungsbesuch festgehalten werden. Damit werden die mentalen Inszenierungen der Jugendlichen abgefragt. Diese können nach dem Besuch mit den gemachten Erfahrungen verglichen werden, in dem Sinne, dass die Vielfalt der Gestaltungs- und Erzählweisen deutlich wird, die zwar nicht umgesetzt wurden (da die Jugendlichen eben nicht selbst Regie geführt haben), die aber durch eine andere Interpretation und Darstellung in einer anderen Inszenierung des Stoffes ebenso möglich wären, die ebenfalls nicht weniger richtig oder falsch wären.

Ebenso kann es den Druck nehmen, über Wahrnehmungsmechanismen und den idealen Zuschauenden zu sprechen. Denn oft stehen die Jugendlichen der Aufführung und dem Nachgespräch mit einer gewissen Anspannung gegenüber, da sie, wie bereits erwähnt, im Theater oft mit der Angst konfrontiert sind, etwas nicht zu verstehen oder gänzlich verpasst zu haben. Roselt schlägt hierzu eine recht einfache Übung vor, die vor dem Besuch der Aufführung durchgeführt werden kann.⁴⁷: In Gruppen können Antworten auf die Frage ‚Wie sieht ein idealer Zuschauender aus?‘ gebrainstormt werden. Anschließend werden die Ergebnisse der Gruppen verglichen. Wahrscheinlich fallen in dieser Sammlung häufig Stichworte wie ‚fokussiert‘, ‚aufmerksam‘ und ‚konzentriert‘. Auffallend an dieser Sammlung kann sein, dass sich diese Fähigkeiten kaum von denen unterscheiden, die man für eine Abiturprüfung braucht. Im Anschluss daran kann darüber gesprochen werden, dass die Zuschauenden zum einen keine Rezeptionsmaschinen sein müssen, sondern mit ihren Unzulänglichkeiten und ihrer selektiven Wahrnehmung, die auch banale Gedanken und Wahrnehmungen wie z.B. das eigene Wohlbefinden im Raum einschließen kann, im Theater sitzen dürfen. Zum anderen kann im anschließenden Gespräch die Beobachtung in den Mittelpunkt gerückt werden, dass man als zuschauende Person nicht ausschließlich selbst als rezipierende Person die eigene Aufmerksamkeit steuert, sondern dass die Aufführung auch mit der eigenen Wahrnehmung arbeitet, sie zu steuern und zu lenken versucht. Mit diesem Wissen kann ein Bewusstsein für eine frei schwebende Aufmerksamkeit und Rezeptionshaltung

⁴⁷ Vgl. Roselt, 2009, S.75f.

entstehen, die weder ein bloßes Scannen der Bühne darstellt, noch vollständig der Steuerung durch die Aufführung unterliegt, sondern mal mehr, mal weniger gelenkt bestimmte Bereiche der Aufführung fokussiert.

Barz schlägt einige Leitsätze vor, die, wenn sie vor dem Theaterbesuch gemeinsam besprochen werden, die Jugendlichen auf den Aufführungsbesuch vorbereiten und ihnen helfen können, auch bei Inszenierungen, die Differenzerfahrungen und Irritationen provozieren, zu einer offenen Rezeptionshaltung zurückzufinden. Diese Leitsätze lauten: „Ich sehe Theater, nicht die Wirklichkeit! Ich sehe die Inszenierung eines Textes, nicht den Text selbst! Was ich sehe, ist! Beschreiben geht vor Deuten vor Werten! Achtung! Dies ist ein anderes Theater als erwartet! Ich achte auf alle theatralischen Mittel!“⁴⁸

Werden die Jugendlichen mit diesen Ansätzen in der theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitung sensibel unterstützt, kann dies dazu führen, dass Aufführungsbesuchen nicht mehr mit Ablehnung und Angst begegnet wird. Erst mit einer geschulten Wahrnehmung und einer lustvollen Haltung, die in einem ersten Schritt theaterpädagogisch gefördert werden muss, erscheint jede weitere Arbeit an diskursiven Austauschformaten sinnvoll.

4 Den sprachlichen Umgang mit dem wahrgenommenen Aufführungserlebnis lernen: Kulturelle Teilhabe durch Partizipation an Austauschformaten

Erfahrungen, Gefühle und Wahrnehmungen werden während und nach einer Aufführung zu Erinnerungen. Diese Erinnerungen müssen durch Externalisierung in ein anderes Medium, oft die Sprache, transformiert werden. In diesem Prozess werden Lücken in der Erinnerung sichtbar, prägnante Momente werden fokussiert und die Aufführung wird gedanklich für die weitere Auseinandersetzung verfügbar gemacht. Versprachlichung wird als eine nicht unproblematische, produktive und kulturelle Praxis verstanden, die ein erster und wichtiger Schritt im Umgang mit dem Wahrgenommenen sein kann.⁴⁹ Wurde diese Praxis, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, eingeübt, bedarf es darauf aufbauend der Unterstützung und Erprobungsmöglichkeiten, um ein differenziertes Sprechen und einen diskursiven Austausch mit anderen über ästhetische Phänomene, Erfahrungen und Inhalte zu ermöglichen, die auch von theaterpädagogischer Seite gewährleistet werden müssen. Denn nur durch einen aufeinander beziehenden Austausch kann es zu einem vertieften Verständnis vielfältiger Perspektiven, zu einer

⁴⁸ Barz, 2009, S.91.

⁴⁹Vgl. Roselt; Weiler, 2017, S.106.

eigenständigen Positionierung und letztlich zu einer emanzipierten Teilhabe an (ästhetischen) Diskursen kommen.⁵⁰

4.1 Die Kunst des Beschreibens lernen: Der Austausch auf Basis sinnlicher Erfahrungen

Das ästhetische Erleben verlangt nach Austausch, sei es im Gespräch unter Freunden, im Internetforum oder sehr viel später in der Autobiographie. Jeder [oder jede [Anm. d. Verf.]] kennt das von Kindern, die ihre Begeisterung mitteilen möchten, die berichten, atemlos erzählen oder ein Geschehen gleich nachspielen, aufführen. [...] Das ästhetische Erleben ist vom Sprechen darüber nicht zu trennen.⁵¹

Diese im Zitat beschriebene intrinsische Motivation zum Austausch gilt es in theaterpädagogischen Überlegungen aufzugreifen, da die Referenzialität und sinnliche Involviertheit von Darstellenden und Zuschauenden als fruchtbarer Ausgangspunkt für jede weitere Auseinandersetzung gesehen werden kann - beispielsweise das Staunen und Stutzen der Zuschauenden als Reaktion auf eine schauspielerische Darbietung. Wie im ersten Kapitel beschrieben, geht es in dieser Schulung um das Einklammern einer frei schwebenden, offenen und dennoch kritischen Wahrnehmungsebene, mit der dann weiter gearbeitet werden kann.⁵²

Um diesen Rezeptionsprozess in Gang zu setzen, ist es - wie im vorangegangenen Kapitel erläutert - hilfreich, mit den eigenen Wahrnehmungen bewusst umgehen zu können und diese präzise artikulieren zu können. Ein darauf aufbauender Austausch mit anderen kann zu einer noch intensiveren Auseinandersetzung mit dem Erlebten führen, die einen produktiven Umgang mit Ambivalenzen anregen kann.⁵³ Hierfür bedarf es an erster Stelle ein Vertrauen und ein Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigenen Wahrnehmungen. So ist es aus theaterpädagogischer Sicht unumstößlich, immer wieder auf die notwendige Bedingung der subjektiven Wahrnehmung für den Austauschprozess hinzuweisen, sowie geteilte Wahrnehmungen, auch wenn sie sehr gegensätzlich sind, wertzuschätzen.⁵⁴ Fischer-Lichte beschreibt diesen Akt der Wertschätzung folgendermaßen:

Eine Voraussetzung dafür ist das vermittelnde Bewusstsein, dass im Theater gemachte Erfahrungen nicht nur vom Angebot auf der Bühne, sondern auch von der subjektiven Wahrnehmung des einzelnen Rezipienten bestimmt sind. Jeder nähert sich einer Theateraufführung mit anderen Voreinstellungen, auf derer er bestimmte Dinge wahrnimmt, ihm andere vielleicht komplett entgehen.⁵⁵

⁵⁰ Vgl. Paule, 2011, S.45.

⁵¹ Dietrich et al., 2013, S.20.

⁵² Vgl. Warstat, 2011, S.63f.

⁵³ Vgl. Hensel, 2020, S.66.

⁵⁴ Vgl. Paule, 2009, S.263.

⁵⁵ Fischer-Lichte, 2001, S.235.

Allerdings ist zu bedenken, dass sich eine ästhetische Erfahrung in ihrer Sinnlichkeit, Größe und Bedeutung oft nicht ohne Reibungsverluste in Worte fassen lässt.⁵⁶ Daraus sollte jedoch nicht geschlossen werden, dass ein Austausch nicht möglich ist, da der Prozess der Bewusstwerdung des Erlebten erst durch die sprachliche Auseinandersetzung voll in Gang gesetzt wird. *„In diesem Prozess der Auseinandersetzung kann gelernt werden, Unvorhergesehenes, Überraschendes und Irritierendes wahrzunehmen, zu artikulieren, bewusst zu machen und für sich einzuordnen.“*⁵⁷ Eine auf diese Weise stattfindende Theaterrezeption kann - wie im Eingangszitat erläutert - einen nicht zu unterschätzenden bedeutsamen Sprechanlass darstellen, da durch das entstehende Bedürfnis, sich über das Erlebte auszutauschen, eine subjektiv empfundene Dringlichkeit zum Austausch entstehen kann, die nicht ungenutzt bleiben sollte. Gerade in schulischen Lehr-Lern-Kontexten ist dies eher selten der Fall. So hat der Austausch über Wahrnehmung das Potenzial, einen perspektivenreichen Austausch anzuregen, über Erfahrungen und Werte ins Gespräch zu kommen und einen realen und sinnhaften Diskursort zu bieten, der in der digitalen Welt nur noch selten Platz findet.⁵⁸ Hensel bemerkt hierzu, dass es *„um eine Auseinandersetzung mit der Welt [gehe], wobei der Aufbau von Handlungsfähigkeit, Kenntnis und Artikulationsvermögen wesentliche Aspekte bilden. [...] Indem also Austausch über ein Kunst-Erlebnis erfolgt, besteht die Möglichkeit, eine ästhetische Erfahrung bewusster zu machen.“*⁵⁹

Dennoch ist der perspektivenreiche Austausch über aufführungsbezogene Erfahrungen und Themen kein Selbstläufer. Das Reden in der Gruppe über Aufführungen muss geübt und kultiviert werden, da nur so eine produktive, gemeinsame Sinn- und Bedeutungssuche zwischen dem Einbezug subjektiver Erfahrungen und einem distanzierteren Blick stattfinden kann. Auch Fischer-Lichte bestätigt, dass ästhetische Erfahrungen eng mit Beschreibungsprozessen verknüpft sind.⁶⁰ So sollten die Zuschauenden in erster Linie ermutigt und angeleitet werden, sich auszutauschen, dafür sensibilisiert werden, Theater als Inszenierung überhaupt erst wahrzunehmen, Zeichensetzungen zu erkennen, sowie die verschiedenen Perspektiven auf die Erfahrung und die damit verbundenen unterschiedlichen Bedeutungskonstruktionen zu wertschätzen. Letztere sind nicht per se als richtig oder falsch zu bewerten. Ziel ist die kognitive und affektive Auseinandersetzung mit Theater, die Reflexion der eigenen Wahrnehmung, die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung, die Teilhabe an (ästhetischen) Aushandlungsprozessen und das Erlangen von Diskursfähigkeit darüber. Dies kann nur

⁵⁶ Vgl. Kolesch, 2014, S.10.

⁵⁷ Hensel, 2020, S.47.

⁵⁸ Vgl. Roselt, 2008, S.325.

⁵⁹ Hensel, 2020, S.45.

⁶⁰ Vgl. Fischer-Lichte, 2004, S.280.

gelingen, wenn der Blick für die Synthese von Elementen unterschiedlicher Zeichensysteme und deren korrespondierende Bedeutungen geschärft wird. Die Polyvalenz theatraler Codes, die sich oft einer abschließenden oder eindeutigen Bedeutungszuweisung entzieht, kann nur im Abgleich mit den Erfahrungen der anderen Zuschauenden sinnvoll entschlüsselt werden.

4.1.1 Potenziale der Teilhabe an (gesellschaftlichen) Diskursen und Aushandlungsprozessen auf Grundlage des ästhetischen Erlebens

Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen kann der Austausch nicht als dem Lernprozess der ästhetischen Erfahrung während der Aufführung nachgelagert verstanden werden, er ist vielmehr Teil und Ergebnis des Rezeptions- und Interpretationsprozesses. Hierzu beschreibt auch Roselt:

Die Kreativität dieser Prozesse besteht darin, dass Zuschauer im Theater nicht lediglich tradierte Rezeptionsregister ziehen, sondern lernen, sich auf ungewohnte und unerwartete Situationen einzustellen und notwendige Verhaltensweisen selbst zu generieren. Dieser reflektierte Umgang mit der eigenen Erfahrung wird notwendig in einem kulturellen Umfeld, das verstärkt auf Event, Erlebnis und Attraktion neben dem flotten Konsum setzt, aber keine Modelle zur Auseinandersetzung anbietet.⁶¹

Aufführungsrezeption kann zudem eine, bereits erläuterte, Differenzenerfahrung auslösen, die eine neue Perspektive auf Gesellschaft und Diskurse eröffnet. Sie kann neue Austauschprozesse erzeugen und damit sogar die Macht haben, gesellschaftliche Diskurse zu verändern, (paradoxiertweise vor allem dann, vorausgesetzt der Aufführung wird genug diskursive Bedeutung beigemessen.) Mental an Grenzen bisheriger Überzeugungen, Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten in der Aufführungsrezeption gekommen zu sein, kann den Austausch sehr fruchtbar machen. Durch die vorausgegangene liminale Erfahrung kann also auch der Austausch von Grenzerfahrungen geprägt sein, wenn er sich mit Multiperspektivität, Veränderungswünschen oder kritischen Positionen zu bisher konform Gegangenen auseinandersetzt.

Auch nach Surkamp und Delius stellt die Beschreibung und Gegenüberstellung von unterschiedlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Eindrücken eine besonders relevante Aufgabe für eine Austausch- und Diskursfähigkeit im ästhetischen Setting dar. Diese ist durchaus auf andere Kontexte übertragbar, da es auch für nicht-theatrale Kontexte hilfreich sein kann, seine Wahrnehmungen, Empfindungen und Reaktionen transparent, selbstbestimmt, detailliert und wertfrei zu kommunizieren.⁶² In der theatralen Rezeption werden im weiteren Verlauf Bewertungs- und Interpretationskompetenzen

⁶¹ Roselt, 2011, S.79.

⁶² Vgl. Delius; Surkamp, 2015, S.121.

benötigt, um das Wahrgenommene in Beziehung zur eigenen Erfahrungswelt zu bringen und im Austausch über Ansichten und Argumente mit anderen Erwartungen und Deutungsmustern zu reflektieren.⁶³ Dafür ist es auf einer metareflexiven und –diskursiven Ebene von Nöten, den Schwierigkeiten in der Wahrnehmung und der Kommunikation über das Wahrgenommene, die im ästhetischen Rezeptionsprozess durch die Interpretationsoffenheit immer angelegt sind, anzusprechen und diesen durch das Aufzeigen von Ausdrucksstrategien und gemeinsamen Annäherungen entgegenzuwirken.⁶⁴

Wird ein komplexer Austausch in Nachgesprächen immer weiter etabliert, kann gelernt werden Bedeutungen auszuhandeln, Perspektiven zu beurteilen, Ambiguität auszuhalten oder die eigene sinnliche Wahrnehmung, Imagination und Erfahrung selbstbewusst vorzutragen.ⁱ Diese Kompetenzen sind auch für andere Diskurse und Aushandlungsprozesse von enormer Bedeutung, da miteinander in Austausch und in eine gemeinsame Bedeutungssuche zu gehen für ein gesamtgesellschaftliches Verständnis und ein soziales, empathisches Miteinander unabdingbar sind. Gerade in Zeiten, die von hate speech im Internet, Isolierung während COVID-19 und einem generellen Trend zur Vereinzelung geprägt sind, sollten Lerngelegenheiten, die für einen gesellschaftlichen Austausch wichtige Fähigkeiten vermitteln, wie kontroverse, alternative und nebeneinanderstehende Perspektiven, Meinungen und Positionen und damit Diskurspluralität verstehen, übernehmen, vertreten, aushandeln, aushalten und beurteilen nicht ungenutzt gelassen werden. Auch können in diesem Austausch von Wahrnehmungen, Erinnerungen und Wert(ung)en Gemeinsamkeiten und verblüffende Korrespondenzen erkannt werden, die zu Empathie, Verständnis und einem Gefühl von Gemeinsamkeit führen können.ⁱⁱ Wird hingegen nicht an Begegnungs- und Aushandlungsprozessen teilgenommen, oder aber die Teilnehmenden bleiben ausschließlich in der Rolle der Rezipierenden, kann dies, wie Hallet bemerkt, zum Ausschluss aus gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, zu Fremdzuschreibungen bis hin zur gesellschaftlichen oder kulturellen Marginalisierung oder Diskriminierung von Menschen oder Gruppen führen, die sich zu Themen und Fragestellungen nicht artikulieren können. Ausgrenzung geschieht daher diskursiv, oft durch vereinfachende „Wir-Sie Diskurse mit einseitigem Defizitfokus“⁶⁵, sodass diskursives Lernen von Machtasymmetrien und Rassismus Erfahrungen erschwert werden kann. Eckardt gibt zu bedenken, dass ausschließenden Mechanismen wie der des diskriminierenden Otherings

⁶³ Vgl. Paule, 2011, S.165.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Eckardt, 2017, S.68.

durch Diskursfähigkeit entgegengewirkt werden kann und muss.⁶⁶ Gerade durch Machtasymmetrien, die Diskursen innewohnen, kann es zu einer Ausgrenzung führen, der nur durch gezielt erlernte Fähigkeiten sprachlich handelnd entgegengewirkt werden kann. Aus dieser Perspektive kann das Sensibilisieren und Trainieren von theatralen Äußerungskompetenzen ein Schritt in Richtung diskursiver Partizipation und genereller Verantwortungsübernahme bedeuten.

Damit wird auch eine ethische Dimension der Teilnahme an theatralen Aushandlungsprozessen erkennbar, denn der Austausch, die gemeinsame Reflexion und Bewertung des Gesehenen kann zu einer Sensibilisierung für Machtstrukturen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen, für die Unterschiede zwischen Wünschbarem und Vermeidbarem oder Humanem und Inhumanem führen.⁶⁷ So können beispielsweise Handlungs- und Verhaltensalternativen in moralischen Dilemmata, in denen sich die Figuren aus der Inszenierung befinden, in ihren Vor- und Nachteilen diskutiert werden.

4.1.2 Ambiguität und Perspektivübernahme als Erfahrung und Ziel in Nachgesprächen

Ambiguitätstoleranz ist nach Ulrich die Fähigkeit, die Existenz mehrerer widersprüchlicher Eigenschaften, Deutungen, Handlungsweisen oder Perspektiven im Austausch zu erkennen, auszuhalten und als bereichernd wahrzunehmen.⁶⁸ Er bezeichnet diese als *„ein wichtiges kognitives und emotionales Persönlichkeitsmerkmal, das vor simplifizierendem ›Schwarz-Weiß-Denken‹ schützt und dabei hilft, die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung unklarer ambiger Informationen in widersprüchlichen Situationen zu bewältigen.“*⁶⁹

Ästhetische Phänomene bieten durch ihre Uneindeutigkeit eine besondere Lernchance für eine wechselseitige Perspektivenübernahme, da im Austausch andere Perspektiven auf das Erlebte diskutiert, wahr- und eingenommen werden können und ggf. auch übernommen werden.⁷⁰ Sie bieten das Potenzial, durch eine gemeinsame diskursive Suchbewegung die Mehrdimensionalität von Erfahrung, Wirkungsweisen und Interpretationen erkennbar werden zu lassen und Ambiguität zu erfahren.

In Nachgesprächen, die durch Austauschsituationen, theatrale Erfahrungen, Perspektivübernahmen, und Bedeutungskonstituierungen gekennzeichnet sind, kann zweierlei Ambiguität auftreten: Mehrdeutigkeit durch die kollektiv verbundenen und doch verschiedenen Perspektiven und Denkweisen der Teilnehmenden, aber auch

⁶⁶ Vgl. ebd., S.63.

⁶⁷ Paule, 2011, S.45.

⁶⁸ Vgl. Ulrich, 2018, S.3.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Kirchner u.a. 2006, S.18.

Spannungen und Widersprüchlichkeiten innerhalb der eigenen Person und des eigenen Denkens durch erweiternde Differenzerfahrungen. Die theatrale Rezeption kann demnach als Zwischenzustand bezeichnet werden, die von fundamentalen Spannungen durchzogen wird.⁷¹ Sie müssen nicht aufgelöst werden, im Gegenteil, sie können in ihrer Komplexität als anregend empfunden werden und ästhetische Bildung erst umfassend ermöglichen. Auch können sie ein Lernpotenzial gerade deshalb bieten, weil reale Situationen und Diskurse ebenfalls komplexe Konstrukte sind, die in ihrer Multiperspektivität uneindeutig bleiben. Dies in theaterpädagogischen Nachgesprächen nicht zu verstecken, sondern explizit zu provozieren und darauf aufmerksam zu machen, erscheint auch im Hinblick auf diskursive Fähigkeiten vielversprechend. Denn auch in und zwischen Diskursen müssen Pluralität und Differenzen mit Toleranz und Empathie begegnet werden.

4.2 Praxis Teil II: Theaterpädagogisch angeleitet über Wahrnehmung sprechen: Aktive, bezugnehmende und differenzierte Austauschformate etablieren

In diesem zweiten praktischen Teil werden exemplarisch einige Methoden für Nachgespräche betrachtet, die das gemeinsame Sprechen über Wahrnehmungen mit dem Fokus der gegenseitigen Bezugnahme, der damit verbundenen multiperspektivischen Auseinandersetzung und der Teilhabe an Aushandlungs- und Bedeutungsgenerierungsprozessen zum Ziel haben. Auch hierfür wird in einem ersten Schritt nach einer dafür förderlichen theaterpädagogischen Haltung gefragt.

4.2.1 Die theaterpädagogische Haltung zur Etablierung von wahrnehmungsbezogenen Austausch-/ Diskursformaten

Auch für den eher diskursiven Teil des Nachgesprächs ist die Haltung der Gesprächsleitung entscheidend für einen wertschätzenden Dialog zwischen allen Gesprächsteilnehmenden. Um in einen gemeinsamen und gleichberechtigten Austausch zu kommen, ist es notwendig, eine offene und wertfreie Gesprächshaltung sowie eine positive Gesprächsatmosphäre herzustellen. Wichtig erscheint auch, die eigene Sprache als Gesprächsleitung dahingehend zu reflektieren, inwieweit sie für alle Teilnehmenden inklusiv und verständlich ist, um nicht selbst Machtasymmetrien zu erzeugen und Ausschlussmechanismen zu bedienen. Unsicherheiten, die häufig in Nachgesprächen auftreten, können durch Offenheit und Wertschätzung der Beiträge vermieden werden, wenn die Gesprächsleitung Interesse und Neugier an den Aussagen und Überlegungen der Gesprächsteilnehmenden signalisiert. Die Gesprächsleitung sollte daher das

⁷¹ Vgl. Zirfas, 2008, 137f.

Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen Wahrnehmungen und persönlichen Interpretationen der einzelnen Zuschauenden als Schlüssel zur gemeinsamen Diskussion stärken, indem sie dies zu Beginn des Gesprächs deutlich macht und die Zuschauenden damit zu ExpertInnen ihrer eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen erklärt. Damit wird auch die gemeinsame Aktivität und Verantwortung für das Gespräch transparent gemacht. Gleichzeitig kann die Moderation selbst durch diese explizit erklärte Augenhöhe und geteilte Verantwortung den Austausch mit ihren Wahrnehmungen und Fragen bereichern und so durch ihr eigenes Eingebundensein in den Austausch den Charakter einer offenen und gleichberechtigten Gesprächsrunde unterstützen. Darüber hinaus bedarf es einer Haltung, die Wahrnehmungen und Perspektiven nicht gegeneinander ausspielt, sondern vielmehr mit ihnen jongliert und sie in ihrer sich nicht ausschließenden Mehrdeutigkeit zur Geltung bringt. Auch eine klare Gesprächsführung ist aus meiner Sicht oft hilfreich, z.B. wenn eine Person sehr viel äußert oder ein Dialog zwischen zwei Personen kein Ende findet, ist eine freundliche Intervention sinnvoll, um die anderen Gesprächsteilnehmenden nicht zu verlieren. Zur Lenkung des Austauschs gehört auch, gemachte Aussagen zu wiederholen oder nachzufragen, ob sie richtig verstanden wurden und Aussagen mit anderen Aussagen in Verbindung zu bringen. Eine kurze Zusammenfassung am Ende des Austausches und ein Rückblick auf den Beginn des Gesprächs können einen Rahmen schaffen. Außerdem sollte den Teilnehmenden für ihre offene Teilnahme am Austausch gedankt werden.

4.2.2 Theaterpädagogische Nachbereitungsformate zur Anbahnung mehrperspektivischer Diskurse

Um eine theatrale Äußerungskompetenz zu erwerben und als emanzipierte/r Theaterbesucher/-in auftreten zu können, der/die sich in Austauschsituationen aktiv äußert, statt passiv zu bleiben, bedarf es hierarchiefreier Übungsformate, die strukturiert sind und dennoch Freiräume lassen, sowie konzeptioneller Kenntnisse über die Kunstform Theater. So ist es zunächst wichtig, einen Begegnungsraum zu schaffen, der zur Aktivität einlädt und alle Teilnehmenden in eine gleichberechtigte Gesprächsrolle bringt, unabhängig davon, ob sie als Zuschauende die Aufführung besuchen oder - wenn sie ebenfalls am Nachgespräch teilnehmen - Teil des Theaterteams (Schauspielende etc.) sind. Auf räumlicher Ebene kann dies beispielsweise durch einen Stuhlkreis erreicht werden, welcher einen Dialog auf Augenhöhe unter ExpertInnen begünstigt.

Darüber hinaus müsse, so Roselt, ein Umdenken und ein Perspektivwechsel von einer passiven zu einer aktiven und konstituierenden Rezeptionshaltung stattfinden, indem sich die Jugendlichen selbst als emanzipierte und konstruierende Teilnehmende erkennen

lernen, die durch ihre Anwesenheit die Aufführung überhaupt erst möglich machen: Dementsprechend sollten in theaterpädagogischen Nachgesprächen nicht, wie häufig im schulischen Kontext, Fragen gestellt werden wie: ‚Was wollte der Regisseur mir sagen?‘. Stattdessen kann gefragt werden: ‚Was hast du dem Regisseur zu sagen?‘.⁷² Anstelle der klassischen Frage, was die Zuschauenden von der Aufführung verstanden haben, kann in der theaterpädagogischen Vermittlung die einladendere Frage gestellt werden, was die Aufführung von mir als zuschauende Person verstanden hat. Damit verbunden kann reflektiert werden, wie ich als Zuschauende von der Aufführung in Anspruch genommen wurde und welche Fähigkeiten, Eigenschaften und Kompetenzen die Aufführung von mir erwartet hat.⁷³ Dabei kann auch in diesem Format thematisiert und damit deutlich werden, dass es in diesem Setting - anders als in der Schule - nicht notwendig ist, Unsicherheiten und Irritationen zu neutralisieren und zu überspielen, sondern dass gerade diese produktiv und wichtig für den Austausch sind.

Der Einstieg in eine aktive Nachbesprechung kann nonverbal erfolgen. Übungen wie das Aufstehen zu Fragen, die sich auf die Aufführung beziehen, Meinungsecken im Raum, in die man sich stellt, oder Skalen, auf denen man sich je nach eigener Meinung oder Wahrnehmung positioniert, können interessante erste Stimmungsbilder erzeugen, die zu weiterführenden Diskussionen anregen können. Sie erhöhen auch die körperliche Aktivität, was sich auf die Motivation sich verbal zu äußern positiv auswirken kann. Auch ein ‚Ball der Eindrücke‘, der im Kreis hin und her geworfen wird, kann ein guter erster aktivierender Einstieg sein. Dabei wird, sobald der Ball zugeworfen wird, ein Bild, ein Wort oder ein kurzer Satz geäußert, der spontan in den Sinn kommt. Dann wird der Ball weiter zu einer anderen Person im Kreis geworfen. Gerade bei jüngeren Zuschauenden kann ein handelnder Umgang (zumindest zu Beginn) eher motivieren, ihre Erfahrungen sichtbar und hörbar zu machen.⁷⁴

Auch Impulsfragen wie ‚Was war für dich der beeindruckendste Moment?‘, ‚Was hat dich überrascht?‘, ‚Welcher Moment leuchtet noch in euch?‘, ‚Worüber denkst du noch nach?‘ oder ‚Was hat dich zum Schmunzeln gebracht?‘ können einfache Einstiegsfragen in den Austausch sein. Wichtig beim Einstieg ist, dass alle Jugendlichen einmal zu Wort kommen, da dies aktiviert und für die weitere Beteiligung im Austausch öffnet. Außerdem sollte eine druckfreie, einladende und eher lockere Gesprächsatmosphäre geschaffen werden. Die erste Frage muss so niedrigschwellig gestaltet sein, dass sie von allen Teilnehmenden beantwortet werden kann, unabhängig davon, ob sie einen Zugang zur

⁷² Vgl. Roselt, 2011, S.75.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Vgl. Olsen, 2010, S.132f.

Inszenierung gefunden haben, wie tief sie in die Materie eingedrungen sind und wie viel Theatererfahrung sie haben.

Olsen schlägt vor, die Jugendlichen bereits vor dem Besuch der Aufführung mit dem Inhalt des Stückes vertraut zu machen, damit in der Nachbesprechung nicht zu viel Zeit mit der reinen Inhaltssicherung verbracht wird.⁷⁵ Des Weiteren kritisiert er, dass TheaterpädagogInnen die Jugendlichen oft zu schnell dazu auffordern, Lebensweltbezüge herzustellen. Zwar spricht meines Erachtens nichts dagegen, einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Zuschauenden herzustellen, da dies zu einem perspektivenreichen Austausch über die Thematik führen kann, jedoch sollten sich die Inhalte in der ersten Hälfte des Gesprächs nicht zu weit von der Inszenierung entfernen, da sonst wertvolle Lernchancen bezüglich des Mediums Theater ungenutzt bleiben. Ansonsten besteht die Gefahr, dass zwar eine spannende Diskussion entsteht, diese aber auch ohne die Inszenierung hätte stattfinden können.⁷⁶

Die Jugendlichen sollten auch dabei unterstützt werden, Worte zu finden, um das Gesehene, ihre Einschätzungen und Interpretationen zu verbalisieren. Diese Unterstützung kann entweder von den Jugendlichen untereinander oder von der Diskussionsleitung gegeben werden. Durch diese Hilfestellung kann die gemeinsame Suchbewegung nach Worten für das Wahrgenommene als gemeinsamer Prozess der Annäherung und Sinnkonstruktion verstanden werden, sodass die Ausdruckskompetenz in der Gruppe trainiert wird. Werden Fachbegriffe verwendet, müssen diese bei der Verwendung erklärt werden, um eine gemeinsame Verständnisebene dauerhaft zu sichern. Olsen schlägt auch vor, sich in einem Nachgespräch auf einen oder mehrere Schwerpunkte (die auch von den Jugendlichen selbst gewählt werden sollten) festzulegen, um der Gefahr entgegenzuwirken, zwischen verschiedenen Themen stark zu springen und damit sehr oberflächlich zu bleiben.

Um in einen wirklichen Austausch und Diskurs zu kommen, scheint es sehr wichtig zu sein, einen Zusammenhang zwischen den Aussagen herzustellen. Häufig werden in (theatralen) Diskursen Aussagen unverbunden nebeneinander gestellt. Aber erst diese aufeinander gerichteten Bezüge können zu einem Austausch führen, in dem man sich wirklich zuhört und begegnet, Perspektiven einnimmt, Differenzerfahrungen macht und einen gemeinsamen Such- und Annäherungsprozess an Ästhetik und Thematik vollzieht. Im Folgenden werden daher einige Formate diskutiert, die diese Form des aufeinander bezogenen Gesprächs fördern.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Vgl. ebd.

Eine Möglichkeit, die Hemmschwelle für Wortmeldungen zu senken und von Anfang an eine aktive Nachbereitung zu erreichen, besteht darin, die Jugendlichen zu Beginn alle Fragen, die ihnen zur Aufführung einfallen, aufschreiben oder mündlich formulieren zu lassen. Diese Fragen werden gesammelt und nicht sofort beantwortet. Danach kann die Moderation Fragen an die Gruppe stellen, die auf Beobachtungen, Wahrnehmungen, Inhalte und Interpretationen abzielen. Im Anschluss an diese Diskussion werden die zu Beginn gesammelten Fragen noch einmal aufgegriffen, wobei sich häufig herausstellt, dass sich die Jugendlichen die meisten Fragen im Austausch bereits selbst beantwortet haben. Offen gebliebene Fragen werden dann noch gemeinsam geklärt.

Eine andere Methode besteht darin, unmittelbar nach der Aufführung Kärtchen mit Fragen an die Teilnehmenden zu verteilen, z.B. ‚Was hat dich irritiert?‘ oder ‚Woran denkst du noch?‘. Diese Fragen müssen innerhalb einer Minute schriftlich beantwortet werden. Sie werden dann eingesammelt und neu verteilt, sodass jede/r Jugendliche eine von einer anderen Person beantwortete Frage in der Hand hält. Auf dieser Basis kann dann produktiv in den Diskurs eingestiegen werden, da die erhaltene Antwort hinterfragt, ihr zugestimmt oder ihr widersprochen werden kann. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, mit den ausgetauschten Fragen Kleingruppen für die Nachbesprechung zu bilden (z.B. 5 Personen). Diese Einteilung in Kleingruppen hat den entscheidenden Vorteil, dass auch schüchterne Jugendliche Zeit und Raum haben, ihre Wahrnehmungen, Positionen und Eindrücke niederschwellig zu schildern. Denn die meisten Menschen sind es nicht gewohnt, in einer großen Gruppe zu diskutieren, die (zumindest gefühlt) stärker die Einhaltung von Gesprächskonventionen in Wortwahl und Ausdruck verlangt. Daher erscheint es gerade zu Beginn erfolgversprechender, in einer kleineren, vertrauten Gruppengröße zu einem tieferen, persönlicheren, freieren, direkteren und unkonventionelleren Austausch zu gelangen. Allerdings erfordert dieses Format ein hohes Engagement aller Beteiligten in der Kleingruppe, damit das Gespräch nicht ins Stocken gerät. Zudem können andere Gedanken und Impulse aus parallel stattfindenden Diskussionen nicht wahrgenommen werden. Eine weitere Variante besteht darin, dass die Teilnehmenden die Kleingruppen immer wieder wechseln, sodass sich für jede Frage oder jeden Diskussionspunkt eine neue Gruppe zusammenfindet. So ist gewährleistet, dass die einzelnen Teilnehmenden trotz des geschützteren Rahmens der Kleingruppe unterschiedliche und kontroverse Perspektiven und Standpunkte kennenlernen.

Auch ausgedruckte Bilder von markanten Szenen der Aufführung können als Einstieg und Gesprächsanlass dienen. Diese können großformatig ausgedruckt und auf weißes Papier geklebt werden, welches an allen Rändern Platz für Kommentare lässt. Diese Poster werden dann im Raum verteilt. Die Teilnehmenden erhalten jeweils einen Stift und werden

aufgefordert, die Bilder und die bereits gemachten Kommentare erneut zu kommentieren. Auf diese Weise werden in einem stummen Schreibgespräch Fragen, Wertungen, Kommentare und Eindrücke schriftlich gesammelt und wiederum schriftlich kommentiert. Dieses Schreibgespräch wird dann als Gesprächseinstieg genutzt.

Als Einstieg in die thematischen Fragen kann z.B. eine radikale, provokante oder gesellschaftskritische Aussage einer Hauptfigur des Stücks vorgelesen werden. Anschließend werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich zu dieser Aussage zu positionieren. Es ist auch möglich, direkt mit zwei oder drei gegensätzlichen oder kontroversen Aussagen verschiedener Figuren des Stücks einzusteigen und die Zuschauenden zu fragen, welcher Aussage sie am ehesten zustimmen und warum. Eine weitere, darauf aufbauende - aktivierende, weil im Stehen stattfindende - Variante für ein Positionierungs- und Diskursformat ist die Positionierung zu Aussagen im Raum. Die Teilnehmenden ziehen entweder Aussagen (also Zitate) von Figuren aus der Inszenierung oder schreiben ihre eigene Position zum Thema als Statement auf. Eine Person beginnt, ihr (kontroverses) Statement vorzulesen. Alle anderen Personen werden nun gebeten, sich zu dieser Aussage zu positionieren, indem sie sich, wenn sie der Aussage sehr zustimmen, nahe an die Person stellen oder, wenn sie der Aussage nicht zustimmen, sich so weit wie möglich von der Person entfernt im Raum positionieren. Nachdem alle ihre Position im Raum eingenommen haben, können die Teilnehmenden befragt werden, warum sie sich so positioniert haben.

5 Fazit

Die Beleuchtung des Modells der theatralen Nachbereitung hat gezeigt, dass es durchaus das Potenzial hat, Theater (wieder) als Ort der Vermittlung, des Austauschs, des Diskurses, der Inklusion und der Partizipation zu begreifen und erfahrbar zu machen. Dazu müssen jedoch Rahmenbedingungen und Methoden etabliert werden, die diesen Diskursraum eröffnen und einüben. So kann als erste Voraussetzung, die TheaterpädagogInnen beachten müssen, die Schaffung eines hierarchie- und wertfreien Raumes erkannt werden, in dem ein offener und wertschätzender Austausch auf Augenhöhe und damit eine niedrigschwellige Partizipation überhaupt erst stattfinden kann. Darüber hinaus bedarf es einer hohen Sensibilität in der Haltung und Leitung von Austauschformaten, um Selbstwirksamkeitserfahrungen und ein als positiv empfundenen Gruppenerlebnis zu ermöglichen, anstatt selbst Ausschlussmechanismen und Machtasymmetrien zu bedienen.

Die Doppelrolle der TheaterpädagogIn als vermittelnde Gesprächsleitung und als partizipierende TeilnehmerIn im Gespräch, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, die aber auch Potenziale der Augenhöhe und Möglichkeiten der Strukturierung in sich birgt. Als erster Schritt in Richtung eines Nachgesprächs, das als gemeinsamer Prozess der Sinnsuche und Bedeutungsgenerierung zu verstehen ist, ist eine Wahrnehmungsschulung unumgänglich, die die Teilnehmenden auf die performativen Ebenen, ihre Differenzerfahrungen sowie die formalen Aspekte der Aufführung, die mit den Inhalten in Verbindung stehen, aufmerksam macht. Nur so kann der Austausch wirklich an die Aufführungserfahrung anknüpfen. Dieser Umweg über die Kunst bietet Möglichkeiten, durch die Irritationserfahrung in der Aufführung die eigenen Perspektiven wirklich in Frage zu stellen und damit offener zu werden, tatsächlich in einen Austausch einzutreten, in dem Handlungsalternativen diskutiert, aber auch Alternativen des Denkens und Erzählens erkannt, ausprobiert, verworfen und angenommen werden. Die Verbindung mit der Theatererfahrung kann zu einer größeren Bereitschaft führen, gemeinsam darüber nachzudenken, wie es anders sein könnte und neue Lösungen oder Utopien zu konstruieren, die die reale Welt selten bereits bietet.

Um in einen solchen Austauschprozess zu kommen, bedarf es einer methodischen Unterstützung von Seiten der Theaterpädagogik, für die exemplarisch einige Vorschläge gemacht wurden. Die von mir beschriebenen Übungen zielen insbesondere darauf ab, Verbindungen zwischen Aussagen, Perspektiven und Wahrnehmungen herzustellen, sodass die Gruppe in einem gemeinsamen Prozess bleibt und die Teilnehmenden die Erfahrung machen können, dass ihre subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen zu gesellschaftlichen Themen für andere wertvoll und relevant sind. Das Partizipieren an solchen Austauschformaten kann Teilnehmende nicht nur zu emanzipierten Zuschauenden machen, die über ästhetisches Erleben sprechen können und selbstbewusst ihre Positionen und Gedanken teilen, sowie diese mit anderen vergleichen, vielmehr kann in der Interaktion und dem inhaltlich-reflexiven Austausch mit (fremden) Menschen deren Perspektiven und Wahrnehmungen kennengelernt werden, sodass die eigene Perspektive erweitert wird und eine ambige, mehrdimensionale Denk- und Wahrnehmungsweise entwickelt werden kann. Diese qualifizierte diskursive Praxis kann zu einem Zusammenhalt führen, der Grenzen abbaut und die Diskursteilnehmenden empathisch und selbstbestimmt handlungsfähig macht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Nachgespräch im Theater eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit darstellt, an einem (selten gewordenen) realen Austausch teilzunehmen, der einen hohen Eigenwert für die Theatervermittlung besitzt, aber auch ein Übungsfeld bietet, um an

anderen (gesellschaftlichen) Austausch- und Aushandlungsprozessen selbstbestimmt teilzuhaben.

In dieser Arbeit wurden vor allem Methoden untersucht, die über den verbalen Austausch funktionieren. Für eine weiterführende Auseinandersetzung wäre es sicherlich interessant, sich mit aktiven Formaten der Nachbereitung von Theateraufführungen und deren Potenzialen für Partizipation, Emanzipation und Perspektivübernahme zu beschäftigen. Abschließend kann auf die theaterpädagogische Chance, Verantwortung und Dringlichkeit hingewiesen werden, das Nachgespräch als Methode in seinen ästhetischen, sozialen und diskursiven Lernpotenzialen nicht (weiter) ungenutzt zu lassen, die ernst genommen werden sollte.

6 Ausblick

Die in dieser Arbeit stattgefundenene Betrachtung hat zu weiterführenden Überlegungen geführt, die über ein Fazit hinausgehen. Zum einen könnte es von entscheidendem Vorteil sein, dieses Format nicht nur im Theater zu etablieren, sondern das Konzept und die damit verbundenen Haltungen auch PädagogInnen in Workshops zu vermitteln, um ihnen Methoden an die Hand zu geben, wie sie selbstständig, diskursiv und partizipativ Nachgespräche im Schulunterricht anleiten können. Damit könnte der multiperspektivische Austausch über das Medium Kunst auch außerhalb des Theaters regelmäßig eingeübt werden. Außerdem würde es dem Bedürfnis der Lehrpersonen entgegenkommen, mehr Methoden zur Vermittlung von Aufführungen an die Hand zu bekommen, da diese im Lehramtsstudium leider noch weitgehend fehlen, obwohl eine Auseinandersetzung mit Aufführungen im Deutschunterricht von Seiten des Lehrplans erwünscht ist. Zum anderen kam mir immer wieder der Gedanke, dass eine Vernetzung auch mit Trägern, die sich auf partizipative und politische Bildungsarbeit konzentrieren, für beide Seiten von großem Nutzen sein könnte. In einem multidisziplinären Diskursteam könnte man sich - ohne Angst vor Überforderung - aus unterschiedlichen Perspektiven auch Aufführungen mit heiklen Themen nähern und eine ganzheitliche, interdisziplinäre, kunstintegrierende Bildung stattfinden lassen, die ausgehend von der Wahrnehmung persönliche Veränderungserfahrungen im Theater ermöglicht, die gemeinsam auf individueller, politischer und gesellschaftlicher Ebene reflektiert werden können und dies in der Methode, die für mich die gesellschaftlich dringlichste Lernaufgabe darstellt: In einem Diskurs, in dem einander zugewandt Perspektiven verhandelt werden und Veränderungen im Wahrnehmen, Denken und Handeln durch verständnisvolle

Begegnung tatsächlich möglich werden, anstatt dass sich politische, gesellschaftliche und diskursive Fronten weiter verhärten.

7 Literaturverzeichnis

Aufsätze

Barz, A. (2009): Theater im Deutschunterricht: Rezeption und Produktion. In: Bönninghausen, M.; Paule, G. (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2008. München: kopaed, S.23-34.

Delius, K.; Surkamp, C.: Ästhetisches Erleben am außerschulischen Lernort Theater: Die Förderung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit im Rahmen eines Theaterbesuchs. In: Hallet, W.; Surkamp, C.: (Hrsg.): Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 2015, S.117-142.

Eckardt, C.: Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprachendidaktik. In: Haase, P.; Höller, M. (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Bd. 96. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2017, S.63-86.

Federking, V.: Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche. In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed, 2004, S.141-162.

Hallet, W.: Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, M. K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2008, S.76–96.

Henschel, I.: Sinn und Sinnlichkeit. Dimensionen eines Lernorts Theater. In: Mittelstädt, Eckard (Hrsg.): Grimm&Grips 17. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater. Im Auftrag der ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland, 2003/2004, S.29-46.

Hensel, A.: Was kann performativ-ästhetischer Fremdsprachenunterricht? Möglichkeiten der Kunstform Theater für den Unterricht. In: Giebert, S.; Göksel, E. (Hrsg.): Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning, 2021, S.42-52.

Kirchner, C.e; Schiefer Ferrari, M.; Spinner, K. H.: Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kasper H. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed, 2006, S.11-33.

Olsen, R.: Der empirische Zuschauer – Bestandsaufnahme und theaterdidaktischer Ausblick. In: André Barz / Gabriele Paule (Hg.): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: Lit, 2013, S. 235–279.

Olsen, R.: Anschlusskommunikationen im Theater. In: Knapp, W. Rösch, H. (Hrsg.): Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2010, S. 125-141.

Paule, G.: Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher. In: Bönnighausen, Marion; Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Forum Spieltheaterpädagogik Bd. 4. Berlin: LIT Verlag, 2011, S.17-49.

Paule, G.: „Fake kann total echt sein, manchmal.“ Wirklichkeitswahrnehmung als Thema und als Gegenstand medialer Reflexion im Theater. Ein Inszenierungsvergleich. In: Bönnighausen, M.; Paule G.(Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin: LIT Verlag, 2011, S.34-56.

Pfeiffer, Malte: Performativität und kulturelle Bildung, 2012/2013. <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>. (Letzter Aufruf am 2.7.2023).

Roselt, J.: Stile des Zuschauens. In: Bönnighausen, Marion; Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Forum Spieltheaterpädagogik Bd. 4. Berlin: LIT Verlag, 2011, S.65-80.

Roselt, J.: Das Theater auf die Probe stellen: Über die produktionsästhetischen Bedingungen der Theaterrezeption. In: Bönnighausen, Marion; Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Forum Spieltheaterpädagogik Bd. 4. Berlin: LIT Verlag, 2011, S.99-110.

Roselt, J.: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht 2, 2004, S.46-56.

Schmidt, Dagmar: Kompliziertheit gegen Vereinfachung II. Kinder- und Jugendtheater im neuen Jahrtausend. Eine Standortbestimmung für die SCHAUBURG – Das Kinder- und Jugendtheater der Landeshauptstadt München, 2006. <http://schauburgarchiv.online/sites/default/files/kompliziertheit-gegen-vereinfachung-ii.pdf>. (Letzter Aufruf am 22.7.2023).

Vaßen, F.: Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Primavesi, P.; Deck, J.: Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bd. 19. Bielefeld: transcript, 2014, S.139-156.

Warstat, M.: Didaktische Potenziale und Erfordernisse der Aufführungsanalyse. Thesen zu einer theaterwissenschaftlichen Methode im Unterricht. In: Bönnighausen, Marion; Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Forum Spieltheaterpädagogik Bd. 4. Berlin: LIT Verlag, 2011, S.51-64.

Monographien/ Sammelbände

Bernstein, N.; Lerchner, C.: Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik – Film. Bd. 93. Reihe: „Materialien Deutsch als Fremdsprache“. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014.

Dietrich, C.; Krinninger, D.; Schubert, V.: Einführung in die ästhetische Bildung. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim und Basel: Juventa, 2012.

Fischer-Lichte, E.: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2001.

Fischer-Lichte, E.: Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2010.

Liebau, E.; Klepacki, L.; Zirfas, J.: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Leonhard, Hans-Walter, Liebau, Eckart; Winkler, Michael (Hrsg.) Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2009.

Paule, G.: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung 5. München: kopaed, 2009.

Roselt, J.; Weiler, C.: Aufführungsanalyse. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2017.

Schenk, M.: Medienwirkungsforschung. Tübingen: Mohr Siebeck, 2002.

Schöblier, F.: Einführung in die Dramenanalyse. Stuttgart: Metzler, 2017.

Ulrich, K.; Lehmann-Grube, S.; Elsen, H.: Diagnostische Kompetenz in den Studiengängen für Deutsch als Zweit-(DaZ) und Fremdsprache (DaF). Augsburg, 2018.

Weintz, J.: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 3. Aufl. Uckermark: Schibri Verlag, 2003.

Zirfas, J.; Liebau, E.: Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript, 2008.

8 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort und Datum

Unterschrift
