

RALPH OLSEN

Literarisches Lernen im nicht mehr literarischen Theater?

*Im Gedenken an Eckhardt Laupichler
(25. September 1951 – 30. September 2015)*

Abstract

Im folgenden Beitrag wird problematisiert, inwieweit sich die Modellierung von Spinner aus dem Jahre 2010 (*Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen*) auch für die Beschäftigung mit *zeitgenössischem* Theater eignet. Obwohl Spinner in seinem in der Zeitschrift *karlsruher pädagogische beiträge* erschienenen Beitrag – eine Spezifizierung seines Basisartikels aus dem Jahre 2006 – auch das postdramatische Theater als ein Phänomen des Gegenwartstheaters und zu berücksichtigendes Rezeptionsangebot kurz thematisiert, scheinen die elf Aspekte des literarischen Lernens nicht in überzeugender Weise auf die deutlich vorherrschende Ausprägung derzeitiger Theaterkunst bezogen worden zu sein. Die folgenden Überlegungen sollen deshalb eine diesbezügliche Lücke füllen, indem auf der Folie des Spinner'schen Vorschlags eine notwendige Modifikation im Sinne einer Remodellierung vorgenommen wird.

0 | Einleitung

Der in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* im Jahre 2006 erschienene Basisartikel *Literarisches Lernen* von Kaspar H. Spinner hat eine große Resonanz in der Fachdidaktik erfahren. In diesem Beitrag hat Spinner darauf hingewiesen, dass literarisches Lernen sich nicht nur auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bezieht, sondern darüber hinaus auch auditive und visuelle Rezeptionsangebote umfasst. Er verweist unter anderem explizit auf das Medium Theater, das ebenso als Bildungsgut für literarische Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern geeignet sei.

Vier Jahre später veröffentlichte Spinner in der Zeitschrift *karlsruher pädagogische beiträge* einen sich an den oben genannten Basisartikel anlehrenden Beitrag mit dem eingrenzenden Titel *Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen*, in dem er ‚seine‘ elf Aspekte des literarischen Lernens noch einmal stärker auf die Rezeption von Theater bezog.

Im Folgenden soll der theaterspezifische Beitrag von Spinner (2010) einer kritischen Betrachtung unterzogen werden, da es fraglich ist, ob seine kompetenzorientierte Modellierung, die auf jegliches Theater abzielt, sich auch für die Anwendung auf die Rezeption aller Theaterformate eignet. Dafür wird er zunächst vor dem Hintergrund des ursprünglichen Beitrags aus dem Jahre 2006 vorgestellt. Anschließend werden die Spezifika des – hier beispielhaft ausgewählten – *postdramatischen* Theaters herausgearbeitet, um diese dann in Beziehung zu den Spinner'schen Aspekten zu setzen: Die sich notwendig ergebende Remodellierung für ein Lernen, das sich auf die Beschäftigung mit diesem theatralen Phänomen bezieht, mündet schließlich in einem spezifischen, nicht-kompetenzorientierten Modell: *Theatrales Lernen durch die Beschäftigung mit postdramatischen Theateraufführungen*.

1 | Literarisches Lernen und Theaterrezeption

Im Folgenden sollen die Grundzüge des Spinner'schen Beitrags aus dem Jahre 2010 – im Vergleich und in Abgrenzung zum Ursprungstext – referiert werden.

1. *Vorstellungen entwickeln [Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln]*¹

Während die Vergegenwärtigung des Textangebots – Spinner spricht auch in ähnlichen und anderen Zusammenhängen seit Jahrzehnten immer wieder von ‚Imagination‘ – grundlegend für den (erfolgreichen) Prozess des Lesens ist, scheint diese auf den ersten Blick für die Theaterrezeption weniger bedeutsam zu sein, da „die Inszenierung [...] ja die Vorstellung zum Text“ (ebd., 17 f.) liefere. Spinner weist jedoch darauf hin, dass eine Theateraufführung ohne eine eigene, aktive Imagination nicht ihr wirkungsästhetisches Potential entfalten könne, da viele theatrale Zeichen nur sehr vage modelliert seien und somit ein aktives Rezipieren benötigten.

2. *Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen*

Bei diesem Aspekt geht es um das Spannungsverhältnis der beiden Pole ‚subjektive Involviertheit‘ und ‚objektbezogene Wahrnehmung‘: Literarische Texte könnten als Projektionsfläche für eigene Emotionen dienen, so dass in Folge eine genauere Wahrnehmung des Textes erfolgen könne. Spinner ist der Auffassung, dass dieses Spannungsverhältnis auch bei der Rezeption von Theater auftrete, da im Prinzip alle Zeichen des Theaters dazu geeignet seien, einen Bezug zu eigenen Erfahrungen – je nach Theaterkonzeption in unterschiedlicher Ausgestaltung (ebd., 19) – herzustellen. Er veranschaulicht dies an einem Beispiel: „In der Körperhaltung einer Figur kann man [...] einen Gefühlsausdruck sehen, den man im Körpergedächtnis als eigene Erfahrung gespeichert hat, zum Beispiel die Situation des Ausgestoßenseins aus der Gruppe oder der Gehemmtheit in größerer Gesellschaft oder der unterdrückten Wut gegenüber einem Höhergestellten“ (ebd.).

3. *Die theatrale Formensprache aufmerksam wahrnehmen [Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen]*

Wenngleich die Unterscheidbarkeit zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten (so genannten Sach- oder Gebrauchstexten) immer wieder – zu Recht – in Frage gestellt wird, lässt sich die Besonderheit literarischer Ausdrucksweise häufig doch an der sprachlichen

¹ Sofern sich bei der Betitelung der einzelnen Aspekte Abweichungen gegenüber dem Basistext aus dem Jahre 2006 ergeben, werden die ursprünglichen Wendungen in eckige Klammern hinter die theaterspezifischen gesetzt.

Verfasstheit ablesen: Wortwiederholungen, parallelisierende Strukturen, Klangfiguren etc. können so prominent sein, dass sich auffällige Abweichungen von einem alltäglichen Sprachgebrauch realisieren. Dadurch kommt dem Literaturunterricht eine unverzichtbare Aufgabe insofern zu, als Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden sollen, Literarizität wahrzunehmen und zum Beispiel entsprechende wirkungsästhetische Überlegungen anzuschließen. In Bezug auf Theateraufführungen spricht Spinner von ‚Formensprache‘ und meint damit nicht nur die Figurenrede (sowie nonverbale Ausdrucksmittel), sondern das gesamte System der wahrnehmbaren theatralischen Zeichen.

4. *Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*

Das Wahrnehmen und die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren spielen bei einem Großteil literarischer Texte eine wichtige Rolle. Wie sehr ein Autor sich auch bemühen mag: Die Figuren bleiben (gewollt) schemenhaft und bieten damit nicht nur Raum für Imagination, sondern auch eine Projektionsfläche für psychische Rezeptionsprozesse, die von identifikatorischen über empathische bis hin zu abwehrenden Haltungen reichen können. Daneben ist es für den Leser wichtig, die Beziehungen *zwischen* den literarischen Figuren wahrnehmen und reflektieren zu können. Obwohl beim Theater dem Rezipienten *leibhaftige* Menschen gegenüber treten, ist Spinner der Auffassung, dass derartige Prozesse auch dort auftreten können – der Schwerpunkt liege nun jedoch noch sehr viel stärker in der Vergegenwärtigung beziehungsweise der Ergänzung einer „psychologische[n] Innensicht“ (ebd., 20).

5. *Dramaturgische Handlungslogik verstehen* [Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen]

Beim Lesen literarischer Texte ist es unabdingbar, dass der Leser aus der Logik des Textes selbst heraus Bezüge herstellt, um einen Sinn zu konstruieren. Erst wenn bestimmte Aspekte miteinander in Beziehung gesetzt werden, können möglicherweise intendierte Aussagen verstanden werden. Dies gilt natürlich prinzipiell auch – wenngleich hier noch andere, dekonstruierende Kräfte hinzukommen können – für komplexe Texte, die keine durchgängige Kohärenz mehr aufweisen. In diesem Zusammenhang weist Spinner auch schon in seinem ursprünglichen Artikel explizit auf „moderne Theaterstücke“ (2006, 10) hin, die „teilweise Kohärenzbildung verweigern“ (ebd.). In seinen Überlegungen aus dem Jahre 2010 konkretisiert er diesen grundlegenden Gedanken, indem er betont, dass es auch darum gehen müsse, „eine Bereitschaft zu entwickeln, sich auf ungewohnte Inszenierungspraktiken, die nicht traditioneller dramaturgischer Handlungslogik folgen, einzulassen und sich solcher Irritation zu stellen“ (ebd., 21).

6. *Mit Fiktionalität bewusst umgehen*

Literarische Texte werden auch dadurch charakterisiert, dass ihnen ‚Fiktionalität‘ zugesprochen wird. Eine entsprechende eindeutige Zuordnung ist allerdings höchst problematisch, weil dieser Gültigkeitsanspruch bei nicht wenigen (vor allem modernen und postmodernen) Texten relativiert werden muss. Dennoch lässt sich stark vereinfacht feststellen, dass der Großteil literarischer Texte eine eigene – fiktive – Welt entfaltet und damit nicht direkt Aussagen über die uns umgebende Wirklichkeit liefert. Spinner weist darauf hin, dass gerade Kinder häufig Probleme damit haben, sich dieser Tatsache immer wieder gewahr zu werden. Dies gelte auch, wie Spinner im Jahre 2010 unterstreicht, für die Rezeption von Theateraufführungen: Gerade das Theater spielt in besonderem Maße mit dem Verhältnis von Realität und Fiktion und nach Spinner könne ein diesbezügliches literarisches Lernen auch zur „Entwicklung von Fiktionsbewusstsein angesichts zunehmender Virtualisierung und Ästhetisierung“ (ebd., 22) beitragen.

7. *Symbolische und parabolische Ausdrucksweise verstehen* [Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen]

Spinner weist in seinem Basisartikel aus dem Jahre 2006 richtigerweise darauf hin, dass insbesondere der Umgang mit Metaphern – in Bildungsplänen wird zumeist vereinfacht von ‚sprachlichen Bildern‘ gesprochen – zum genuinen Aufgabenbereich des schulischen Literaturunterrichts gehöre. Doch selbst, wenn man berücksichtigt, dass Metaphern ebenso (häufig) außerhalb fiktionaler Welten vorkommen, unterscheidet sich ein adäquater Umgang mit ihnen bei der Rezeption literarischer Texte doch insofern, als etwaige Bedeutungsqualitäten zum Beispiel stark kontextabhängig sind. Ähnliches lässt sich auch hinsichtlich der Verwendung – und der Rezeption – von Symbolen feststellen.

Auffällig ist, dass Spinner in seinem Nachfolgebeitrag nicht mehr explizit von Metaphern spricht, sondern diese gegen den Ausdruck ‚parabolisch‘ quasi ‚austauscht‘. Getragen ist diese Ausrichtung auf Gleichnishaftigkeit von der Überlegung, dass Theateraufführungen „eine allgemeine Wahrheit, eine bestimmte Einsicht, eine Lehre oder auch eine Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen“ (2010, 23) vermittelten. Diese für viele Inszenierungen unstrittig als richtige Annahme zu verortende Überlegung lässt sich jedoch ebenso für viele literarische Texte veranschlagen. Des Weiteren lässt sich auch der Terminus ‚Metapher‘ für die adäquate Bezeichnung bestimmter Zeichenphänomene in Theateraufführungen heranziehen. Spinners Streichung beziehungsweise Ersetzung ist somit nicht durchgehend nachvollziehbar. Festzuhalten ist bei diesem Aspekt des literarischen Lernens hier lediglich, dass – und dies gilt eben sowohl für literarische Texte als auch für Theateraufführungen – „ihr Realitätsbezug nicht festgelegt ist“ (ebd.).

Die Nähe zum folgenden Aspekt liegt auf der Hand.

8. *Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen*

Obwohl die Literaturwissenschaft in überzeugender Weise herausgearbeitet hat, dass – ich muss an dieser Stelle den problematischen Zusatz ‚gute‘ einfügen – literarische Texte von Mehrdeutigkeit geprägt und deshalb prinzipiell deutungs offen sind, wird Schülerinnen und Schülern in der Schule noch viel zu häufig der Eindruck vermittelt, dass es letztlich doch einen ‚richtigen‘ Deutungsansatz geben müsse („Was will uns der Autor damit sagen?“). Eine überaus problematische Entwicklung in diesem Zusammenhang ist der Einsatz von sogenannten ‚Leseverstehenstests‘ sowie die (nicht nur) meines Erachtens äußerst problematischen aktuellen Bemühungen, Deutungsansätze (oder ‚Urteile‘) von Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von Multiple-Choice-Verfahren zu erheben – ein Bestreben, das auch in der gegenwärtigen empirisch orientierten Deutschdidaktik zu beobachten ist.

Es ist Spinner hoch anzurechnen, dass er diesen besonders bedeutsamen Aspekt, der ebenso für die Rezeption von Theateraufführungen gilt, in seiner Auflistung gesondert hervorhebt und auch problematisiert – wengleich, dies wird später noch deutlicher, es sich bei diesem Aspekt nur schwerlich um eine Teilkompetenz handeln kann.

9. *Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden*

Spinner vertritt die Ansicht, dass sich unabschließbare Sinndeutungen „am besten im offenen Gespräch“ (2006, 12) entwickeln ließen. Die Fähigkeit, mit anderen Menschen in einer angemessenen Art über literarische Texte zu sprechen, sollte seines Erachtens als eigene Teilkompetenz – und nicht nur als „methodisches Mittel oder Sozialform“ (ebd.) – in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang weist er explizit auf das sogenannte *Heidelberger Modell* (siehe Härle/Steinbrenner 2014 und Steinbrenner et al. 2014), eine neuere literaturdidaktische Konzeption, hin. Die Schülerinnen und Schüler sollen „eigene Sinndeutungen einbringen, [...] Vorschläge anderer nachvollziehen, [...] das Gespräch als Suchbewegung verstehen und [...] dazu beitragen, eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug herzustellen“ (Spinner 2006, 12). Eben dies gelte auch für

das Gespräch über gemeinsam rezipierte Theateraufführungen.² Auch an dieser Stelle sei schon einmal angemerkt, dass es sich bei diesem Aspekt nicht um eine (operationalisier- und messbare) *Kompetenz* handeln kann.

10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen

Die Aneignung von Gattungs- und Genrewissen hat einen hohen Stellenwert im Literaturunterricht. Dabei muss immer berücksichtigt werden, dass einzelne literarische Texte sich nur sehr selten eindeutig einer bestimmten Kategorie zuordnen lassen. Dennoch erscheint Spinner eine prototypische Orientierung sinnvoll und auch notwendig, weil erst dadurch bei Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen dafür geschaffen würden, durch Vergleiche Variationen identifizieren zu können (ebd., 13). Eben dies veranschlagt er auch für den Bereich der Theaterrezeption: Die Schülerinnen und Schüler sollen „verschiedene Arten von Theaterstücken und Inszenierungsstilen“ (2010, 25) kennen lernen, um „lebendige prototypische Vorstellungen“ (ebd.) zu gewinnen; Spinner thematisiert in diesem Zusammenhang explizit auch postdramatische Inszenierungen (ebd.).

11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Literaturgeschichtliches Wissen ist ganz unzweifelhaft ein wichtiger Bestandteil literarischer Bildung. Auch wenn – wie Spinner noch einmal betont – in der Didaktik immer wieder entsprechende Kontroversen über den Umfang und die konkrete Ausgestaltung der Vermittlung geführt werden, erscheint „die Entwicklung der Fähigkeit, literarische Texte auch als Reaktion auf Vorausgegangenes sehen zu können“ (2006, 13) doch unerlässlich. In Bezug auf das Theater macht Spinner darauf aufmerksam, dass gerade dort ein zwei- beziehungsweise dreifacher Zeitbezug (*Entstehungszeit des Stückes – Zeitpunkt der Inszenierung – ggf. rezeptionsgeschichtlicher Zeitbezug*) die Beschäftigung mit der Theatergeschichte besonders interessant und aufschlussreich mache (vgl. 2010, 26): Historisches Bewusstsein könne deshalb in diesem Fall „durchaus ausgehend von Einzelbeobachtungen entwickelt werden“ (ebd.).

Im Folgenden soll ein Blick auf das postdramatische Theater geworfen werden, um anschließend die Spinner'schen Aspekte dazu in Beziehung setzen zu können. Die Fokussierung auf das postdramatische Theater liegt zum einen darin begründet, dass Spinner in seinen Aufführungen explizit auf diese Theaterform hinweist. Zum anderen handelt es sich beim postdramatischen Theater um ein Phänomen, das flächendeckend eine große Rolle im Theaterwesen spielt – Rezipienten jeglichen Alters jedoch haben nicht selten große Schwierigkeiten beim Umgang mit dieser Theaterform.

2 | Postdramatisches Theater

Hans-Thies Lehmann, ein mittlerweile emeritierter Theaterwissenschaftler der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, prägte diesen Begriff nachhaltig durch seine 1999 erschienene Monographie *Postdramatisches Theater*³; zuvor trat der Begriff schon bei Wirth (1987) und Poschmann (1996) auf. Ganz allgemein geht es hierbei um ein Theater, das dramatische Texte nicht mehr als *Vorschrift* für Inszenierungen gebraucht (vgl. Weiler 2005). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Dramen zunehmend ihre Stellung im Theater verlören – im Gegenteil: „Man kann aus rein quantitativer Sicht sogar von einer Zunahme des dramatischen und damit auch literarischen Elements auf den Bühnen zwischen Berlin, Hamburg, Wien und München sprechen“ (Englhart 2013, 8). Mit diesem Element wird im Gegenwartstheater

² In diesem Zusammenhang weist Spinner auf Olsen (2009 und 2010) hin, der unter anderem Hinweise für eine adäquate Gesprächsführung liefert.

³ Im Folgenden wird die 5. Auflage (2011) herangezogen.

jedoch seit einigen Jahrzehnten zunehmend experimentell umgegangen, indem etwa starke Streichungen vorgenommen oder andere Texte beziehungsweise Textteile eingefügt werden, indem Figuren weggelassen, dekonstruiert oder destruiert werden und so weiter. Der zwar häufige, aber nicht mehr selbstverständliche Bezug zu einem dramatischen Text wird im zeitgenössischen (deutschen) Theater zu einem selbstbewussten Spiel, bei dem bekanntlich der Regisseur eine dominierende Funktion einnimmt: Immer wieder ist – zumeist abwertend – deshalb vom ‚typisch deutschen Regietheater‘ die Rede, das sich vom ‚Autorentheater‘ gelöst habe. Dieser Prozess begann etwa um 1960⁴, als das deutsche Theater damit startete, das ‚werktreue‘, konventionelle Theater – hier verstanden als Bemühen, dem Publikum einen Dramentext möglichst einfach und leicht verständlich nahe zu bringen – der Nachkriegszeit in Frage zu stellen. Die Forderungen von Bertolt Brecht nach einer Brechung der Illusion, nach einer Abkehr von einem naturalistischen Schauspiel wurden wiederentdeckt und beeinflussen bis heute die Theaterlandschaft – nicht nur in Deutschland.

Lehmann hat in seiner oben erwähnten Monographie einen Überblick zu den ‚Eigentümlichkeiten‘ des postdramatischen Theaters gegeben, die nachfolgend in kurzen Skizzierungen wiedergegeben werden:⁵

Unter der Annahme, dass „Realität mehr aus instabilen Systemen als aus geschlossenen Kreisläufen besteht“ (ebd., 141), antwortete das Theater mit einer Darbietung einer Fülle von Zeichen, die häufig gleichzeitig, sich überlagernd, auftraten. Es biete dem Publikum keine Struktur mehr, die Kohärenzbildend wirken könnte, sondern setze auf polyvalente Teilstrukturen. Lehmann nennt dies *Entzug der Synthesis*. Dieses Nicht-Angebot sinnbildender Strukturen lässt sich mit Lehmann am ehesten als *Traum* beziehungsweise *Traumbild/er* kennzeichnen – für den Theaterwissenschaftler „das Modell par excellence der non-hierarchischen Theaterästhetik“ (ebd., 142 f.), da Träume keine logische Struktur aufwiesen, sondern „Collage, Montage und Fragment“ (ebd., 142) ähnelten. Lehmann spricht auch von einer „disparate[n] Heterogenität, in der jedes Detail an die Stelle eines anderen treten zu können scheint“ (ebd., 143). Sie führe beim Theaterzuschauer zu einer äußerst intensiven – häufig leidvollen – Wahrnehmungssuche nach Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen (Sinnes-)Eindrücken: „Der menschliche Sinnenapparat erträgt Beziehungslosigkeit nur schwer“ (ebd.). Die dem heutigen Theater immanente *Synästhesie* fördere diese (ausweglose und enttäuschende) Suche nach zum Beispiel Korrespondenzen. Schließlich widmet er sich dem so genannten *Performance Text*. Dieser sei abzugrenzen von dem linguistischen Text und dem Inszenierungstext und umfasse die „Art der Beziehung des Spiels zu den Zuschauern, die zeitliche und räumliche Situierung, Ort und Funktion des Theatervorgangs im sozialen Feld“ (ebd., 145) und dominiere die beiden anderen Texturen. Lehmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass postdramatisches Theater eben nicht (nur) eine neue Form von Inszenierungstexten, sondern vielmehr der *Performance Text* eine neue und zusätzliche Ebene des Gebrauchs der theatralen Zeichen sei. Diese übergeordneten Eigentümlichkeiten – Lehmann spricht auch von ‚Kategorien‘ oder ‚Stilzügen‘ – illustriert er an ausgewählten charakteristischen Merkmalen, um eine „Phänomenologie des postdramatischen Zeichengebrauchs“ (ebd., 146) vorzustellen:⁶

Im postdramatischen Theater würden die einzelnen Mittel des Theaters enthierarchisiert; Lehmann bezeichnet dies als *Parataxis/Non-Hierarchie*. Im Gegensatz zum konventionellen Theater, bei dem die Theaterelemente stets eine Über- beziehungsweise Unterordnung erfüh-

⁴ Der bedeutsamste Vorreiter dieser erstarkenden Bewegung war erstens Erwin Piscator, der in Berlin in den 1920er Jahren einen bis dahin völlig unbekanntem Inszenierungsstil pflegte. Neben einer deutlich erkennbaren Stärkung des Regisseurs wurde das Publikum zum Beispiel erstmalig mit hochkomplexen intermedialen Elementen konfrontiert. Zweitens schuf Bertolt Brecht beinahe zeitgleich seine innovative Theaterästhetik – das bekannte ‚epische Theater‘ –, die bis heute einen unvergleichlichen Einfluss auf das internationale Theater hat.

⁵ Die nachstehenden Ausführungen zum postdramatischen Theater lehnen sich an diejenigen in Olsen (im Erscheinen) an.

⁶ Lehmann spart hierbei (zunächst) die Bereiche *Sprache*, *Stimme* und *Text* aus, um ihnen an späterer Stelle ein eigenes Kapitel zu widmen.

ren, um einen bestimmten Grad an Verständlichkeit zu erreichen, würden sie nunmehr uneindeutig präsentiert. Dies könne zu Verwirrung führen und disharmonisch wirken, wenn zum Beispiel die Sprechweise von Schauspielern dem theatralen Zeichenkomplex ‚Raum‘ nicht mehr übergeordnet sei. Eine Form der uneindeutigen Präsentation funktioniere nach dem Prinzip der *Simultaneität*: Das postdramatische Theater ziele nicht mehr darauf ab, in jedem einzelnen Moment ein bestimmtes Theaterzeichen hervorzuheben, sondern es biete Zeichen simultan an – was zu einer Überforderung des Zuschauers führe. Es sei ihm nur noch möglich, Ausschnitte des Dargebotenen wahrzunehmen und er könne auch nicht errahnen, ob in dem Zusammenspiel der theatralen Zeichen „*Zusammenhang* besteht oder lediglich äußerliche *Gleichzeitigkeit*“ (ebd., 150). Verbunden werde diese Form der Präsentation in der Regel mit einer bewussten Normverletzung: „Es gibt entweder ein Zuviel oder ein Zuwenig“ (ebd., 151) an Zeichen; Lehmann bezeichnet dies als *Spiel mit der Dichte der Zeichen*.⁷ Ein sehr hoher Dichtegrad hänge zusammen mit unserer „Kultur der Überfülle“ (ebd., 152) – einer überbordenden Bilderwelt –, die im Theater in Verbindung mit neueren Medien wiederholt werde. Häufiger anzutreffen sei im zeitgenössischen Theater jedoch das entgegengesetzte Extrem: eine nahezu leere Bühne, die in ihrem Minimalismus im Zusammenhang stehe mit einer sehr geringen Dichte anderer theatraler Zeichen. Ein theatrales Zeichen stehe im postdramatischen Theater allerdings unverkennbar im Vordergrund: die Musik. Im postdramatischen Theater lasse sich eine „durchgängige Tendenz zur *Musikalisierung*“ (ebd.; Hervorhebung R. O.) feststellen, die sich nicht nur auf die Sprache beziehe. Neben einer musikalischen Unterlegung klassischer dramatischer Vorlagen mit Popmusik zum Beispiel würden auch die verschiedenartige kulturell-ethnische Herkunft von Schauspielern und die damit verbundenen Variationen der Sprachmelodie sowie die Ausdrucksvielfalt elektronischer Musik dazu verwendet, den „Klangraum [und den ‚Geräuschaum‘, R. O.] des Theaters gezielt zu manipulieren und zu strukturieren“ (ebd., 157) – ein typischer Anhaltspunkt für eine „nicht mehr dramatische[n] Theatersprache“ (ebd., 158). Die Veränderung des Zeichengebrauchs im Theater bringe es mit sich, dass nicht mehr der dramatische Logos und die Sprache im Vordergrund stünden, sondern andere Elemente – neben der schon thematisierten Musik insbesondere auch die visuelle Dimension – dominierten. Lehmann macht darauf aufmerksam, dass eine entsprechende Hochzeit in den 1970er und 1980er Jahren zu verzeichnen gewesen sei (ebd., 159). Seit den 1990er Jahren könne man zwar eine stetig zunehmende ‚Wiederkehr des Textes‘ beobachten, aber meines Erachtens gelten auch heute noch für bestimmte Inszenierungen (oder Teile davon) Lehmanns Worte: „Sequenzen und Korrespondenzen, Knoten und Verdichtungspunkte der Wahrnehmung und der durch sie vermittelten, wie immer auch fragmentarischen Bedeutungskonstitution werden in der visuellen Dramaturgie von optischen Daten her definiert“ (ebd.). Lehmann veranschaulicht dies am Beispiel einer sich bewegenden, tanzenden Frau auf einer Bühne: Es handele sich hierbei nicht um eine individuierte Gestalt, sondern sie gelte „als vielfältige Figuration ihrer Körperglieder, ihrer Gestalt in von Moment zu Moment sich verändernden Formen“ (ebd., 160). Der Körper repräsentiere in metaphorischer Weise das Menschliche überhaupt (vgl. ebd.).

Hinsichtlich dieses ‚Menschlichen‘ – dass im Theater also stets Darsteller zu sehen seien – geht Lehmann davon aus, dass ein Theaterzuschauer „gar nicht anders kann, als menschliche Erfahrungen zu assoziieren“ (ebd., 162). Die Darstellung menschlicher Erfahrungswelten gehe stets mit einer gewissen *Wärme* – im Sinne traditioneller Theaterformen eine Anteilnahme an bewegenden Schicksalen – einher, die im postdramatischen Theater eine irritierende Verkehrung erfahre: Dort würden die ‚Schicksale‘ häufig mit deutlicher Distanz (mit *Kälte*) präsentiert.

Die *Körper* als theatrales Zeichen hatte in früheren Zeiten ausschließlich die Funktion, dass der Zuschauer die gestischen Zeichen zum Beispiel ausnahmslos „wie einen Text lesen und deuten konnte“ (ebd., 166). In dieser Hinsicht habe sich eine radikale Wandlung vollzogen: Zwar stehe der Körper immer noch im Zentrum der Wahrnehmung, aber eben bewusst nicht mehr als Zeichenträger, nicht mehr als Träger von Sinn – er „verweigert den Signifikan-

⁷ Lehmann geht davon aus, dass es im konventionellen Theater eine bestimmte ‚Norm der Zeichen-Dichte‘ gebe, die im postdramatischen Theater bewusst verletzt werde.

tendienst“ (ebd., 163). Der Körper zeige nur noch sich selbst, in all seinen motorischen Möglichkeiten und auch in all seinen Verfallserscheinungen. Es finde auch im Sprechtheater eine so starke Annäherung an das Tanztheater statt, dass mitunter der Versuch einer Trennung dieser Sparten absurd erscheine. Häufig wird ein derartiges Theater, das einen gewissen Grad an ‚Handlungslosigkeit‘ aufweist, als ‚abstraktes‘ Theater bezeichnet. Lehmann weist in Anlehnung an andere Theaterwissenschaftler darauf hin, dass man auf Grund des Überwiegens der formalen Strukturen – häufig bis hin zur Referenzlosigkeit – jedoch vielmehr von *konkretem Theater* sprechen müsse, weil es nicht wie bei abstraktem Theater um einen negativen Bezug zu Gegenständlichkeit gehe, sondern die theatralen Zeichen nichts ‚hinter sich‘ verbürgen: „Das Spiel als im Moment erzeugtes konkretes Ereignis verändert grundlegend die Logik der Wahrnehmung und den Status des Subjekts dieser Wahrnehmung, das sich nicht mehr auf eine repräsentative Ordnung stützen kann“ (ebd., 170).

Traditionelles (insbesondere ‚dramatisches‘ beziehungsweise ‚literarisches‘) Theater zeichne sich nach Lehmann grundsätzlich durch eine Rahmung aus, die eine ‚Abgeschlossenheit‘ suggeriere und somit von der ‚Realität‘ abgesondert sei – auch wenn diese schon immer auch bewusst durchbrochen worden sei, zum Beispiel durch das seit der Antike zu beobachtende Beiseite-Sprechen oder die direkte Ansprache der Zuschauer. Postdramatisches Theater hingegen weise eine „Strategie und *Ästhetik der Unentscheidbarkeit*“ (ebd., 171) aus, das heißt: Es bleibe im Ungewissen, ob ein ‚Einbruch des Realen‘ – zum Beispiel das Wegfegen von Scherben auf einer Bühne im Anschluss an das Herunterfallen (beabsichtigt oder eine Panne?) eines Trinkglases – zur Inszenierung gehöre oder nicht. Auf die Spitze getrieben werde diese Inszenierungspraxis, wenn dem Zuschauer Ereignisse präsentiert würden, die zum Beispiel mit der nicht-fiktionalen Zufügung von Schmerzen einhergingen.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass man von einem Theater auszugehen hat, das sich zunehmend von traditionell-theatralen, mimetischen Intentionen – wie zum Beispiel dem Darstellen von ‚Realität‘ – gelöst hat. Lehmann spricht beim postdramatischen Theater auch vom ‚Ereignistheater‘: Es gehe „um das im Hier und Jetzt real werdende Vollziehen von Akten, die [...] keine bleibende Spuren des Sinns, des kulturellen Monuments usw. hinterlassen müssen“ (ebd., 178). Er macht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass eine derartige theatrale Ausrichtung eine starke Nähe zu ‚Happening‘ und ‚Performance Art‘ aufweise: Gemeinsam sei ihnen (ebd., 179) die Art der Beziehungserkundung zwischen Zuschauern und Akteuren sowie das Akzentuieren der Präsenz (im Gegensatz zur Re-Präsentation) und des Aktes (im Gegensatz zur Ergebnisorientierung) – beim postdramatischen Theater stehe „die Herstellung von Situationen der *Selbstbefragung* und *Selbsterfahrung* der Beteiligten“ (ebd., 180 f.) im Vordergrund.

Lehmann führt in überzeugender Weise aus (ebd., 261 ff.), dass nicht erst beim postdramatischen Theater eine Spannung zwischen der ‚Textperspektive‘ im engeren Sinne (= dramatischer Text) und dem Theater, das diesen Text lediglich als zu bearbeitendes Material verstehe, zu beobachten sei – das postdramatische Theater vertiefe dieses Spannungsverhältnis jedoch und mache es dadurch stärker sichtbar: „Es kommt zu einer Öffnung und Zerstreuung des Logos dergestalt, daß nicht mehr notwendigerweise eine Bedeutung von A (Bühne) nach B (Zuschauer) kommuniziert wird, sondern eine spezifisch theatrale, ‚magische‘ Übertragung und Verbindung mittels Sprache geschieht“ (ebd., 262). Dadurch erhalte der Text einen neuen, anderen Status, der mit den Begriffen Dekonstruktion und Polylogie zu erfassen sei: Die Sprache erfahre eine De-Semantisierung und es werde – in Abwendung vom Dialog – eine ‚Vielstimmigkeit‘ angestrebt (ebd., 263). Dies sei etwa deutlich erkennbar durch die ‚Poetik der Störung‘, bei der etwa ‚unpassende‘, unprofessionell erscheinende oder auch gestörte Sprechweisen auf der Bühne zugelassen würden (ebd., 264). Daneben fungiere die Sprache als ‚Ausstellungsobjekt‘, indem eine visuelle – und nicht eine textorientierte – Dramaturgie die Stellung von Worten zum Beispiel lenke (ebd., 266); beobachtbar sei dies unter anderem an Techniken der wiederholenden Variation, an der Privilegierung musikalischer Prinzipien (Klang, Rhythmus etc.) oder auch an der Autonomisierung (durch rein formal ge-

setzte Wortfolgen) und (technischen⁸) Isolierung. Schließlich gebe es Inszenierungen, die mit dem Einsatz mehrerer Sprachen und/oder fremdländischer Akzente sowie dem Zulassen von Sprechstörungen (zum Beispiel Stottern, siehe unten das Inszenierungsbeispiel *Onkel Wanja*) arbeiteten. Aus Platzgründen können hier nicht alle (bisherigen) postdramatischen Eigentümlichkeiten, die mit *Sprache*, *Stimme* und *Text* zu tun haben, erschöpfend aufgezeigt werden (siehe hierzu ebd., 271 ff.).⁹

Trotz oder gerade wegen des Lehmann'schen Versuchs, eine Beschreibung des postdramatischen Theaters vorzunehmen, bleibt es phänomenal schwer eingrenzbar und darin liegt auch seine Stärke: Es muss offen bleiben für weitere Entwicklungen (derzeit ist auch immer wieder die Rede vom sogenannten ‚post-postdramatischen Theater‘). Wichtig ist, hier noch einmal hervorzuheben, dass die Wertung ‚postdramatisch‘ mittlerweile auch für (bestimmte) Inszenierungen verwendet wird, die auf zum Beispiel klassischen dramatischen Texten beruhen; postdramatisches Theater darf folglich nicht – wie es mitunter immer noch geschieht – mit einer Abkehr vom dramatischen Text gleichgesetzt werden.

3 | **Theatrales Lernen durch die Beschäftigung mit postdramatischem Theater**

Anhand der sich an Lehmann angelehnten Ausführungen – der Theaterwissenschaftler spricht hinsichtlich seiner Kriterien auch von einer „*Seh-Anleitung*“ (ebd., 139) – sollte deutlich geworden sein, dass das postdramatische Theater bestimmte Haltungen und Fähigkeiten vom Zuschauer fordert, die sich größtenteils erheblich von denjenigen unterscheiden, die sich für die Rezeption von traditionellen (literarisch-dramatischen) Theaterformen veranschlagen lassen. Aus diesem Grund können auch die Modellierungen von Spinner für diese Theaterform nicht ausreichend erscheinen.

Im Folgenden soll mit Hilfe einer Grafik (Olsen im Erscheinen) zunächst das Spektrum an ‚idealen‘ Rezeptionshaltungen veranschaulicht werden (zur Vertiefung siehe ebd.):

⁸ Die jüngste Innovation stellt meines Erachtens das ‚Vollplayback‘ dar, das die erfolgreiche junge Regisseurin Susanne Kennedy eingebracht hat (siehe zum Beispiel ihre Inszenierung *Fegefeuer in Ingolstadt* von Marieluise Fleißer, München 2013): Die Schauspieler sprechen nicht mehr auf der Bühne, sondern sie bewegen nur ihre Lippen, während der gesprochene Text vom Band eingespielt wird. Interessant ist dabei darüber hinaus, dass der konservierte Text nicht unbedingt von den Darstellern selbst stammen muss.

⁹ Dies gilt auch für vorher kurz dargestellte Aspekte: Lehmann greift diese in seiner umfangreichen Monographie immer wieder an verschiedenen Stellen auf und liefert dem Leser interessante Veranschaulichungsbeispiele.

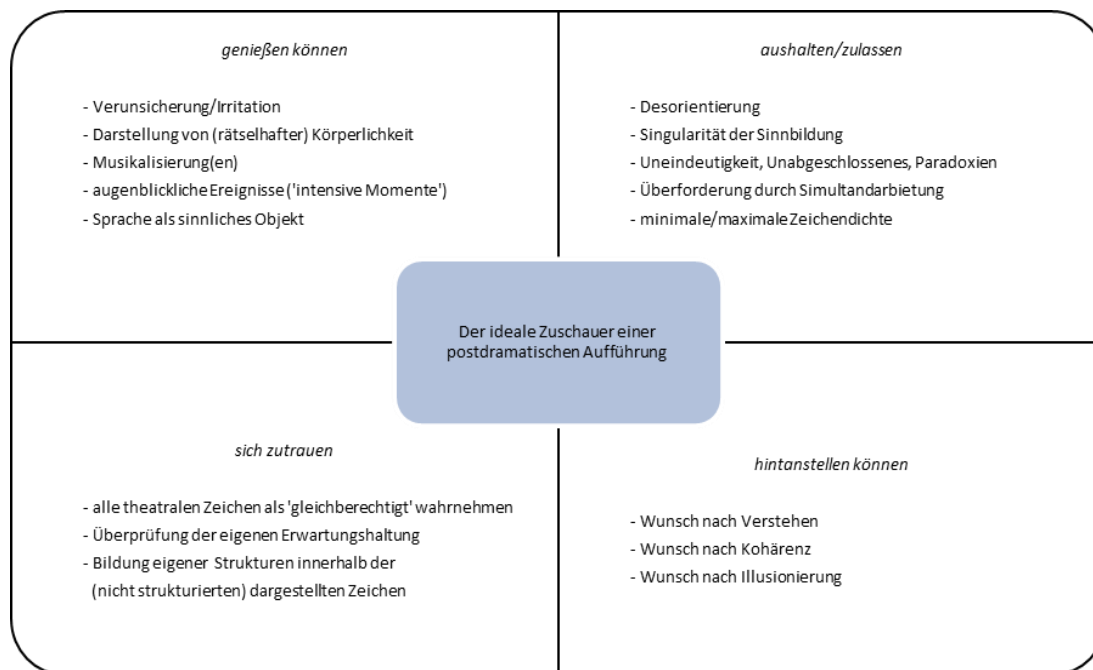


Abb. 1: Der ideale Zuschauer einer postdramatischen Aufführung

Diese Grafik soll in theoretischer Hinsicht verdeutlichen, welche Haltungen¹⁰ und Fähigkeiten von einem ‚idealen Zuschauer‘¹¹ abverlangt werden. Sie unterscheiden sich zum Teil diametral von denjenigen, die einem Rezipienten einer traditionell orientierten (‚dramatischen‘) Inszenierung gemeinhin zugesprochen werden – wie zum Beispiel hinsichtlich des ‚selbstverständlichen‘ Bedürfnisses der Herstellung einer kohärenten Handlungsstruktur. Die einzelnen Haltungs- beziehungsweise Fähigkeitsbereiche sind hier einzig aus wissenschaftlichen Gründen voneinander abgegrenzt; bei einer tatsächlichen Rezeption einer Theateraufführung muss man von einem komplexen Zusammen- und Wechselspiel ausgehen: So setzte zum Beispiel das Genießen irritierender Momente ein sowohl vorgängiges als auch begleitendes Hintanstellen des Wunsches nach Verstehen voraus.

In diese Grafik (Abb. 1) sind noch keine didaktischen Überlegungen eingeflossen, da es lediglich um ein wirkungsästhetisches *Konstrukt* geht. Will man dieses an schulisch orientierte Lernprozesse anschließen, ließen sich selbstverständlich ganz unterschiedliche literatur- oder auch mediendidaktische Modellierungen heranziehen. Auf Grund des hier ausgewiesenen Vorhabens – die Spinner’schen Überlegungen von 2006 und 2010 eng an die Rezeption postdramatischer Theateraufführungen anzubinden – wird der bisher gewählte Fokus jedoch nicht ausgeweitet. Das bedeutet, dass die folgende Modellierung (Abb. 2) zwar alle vom postdramatischen Theater derzeit geforderten ‚allgemeinen‘ Fähigkeiten und Haltungen berücksichtigt – nicht jedoch alle denkbaren spezifischen Lernbereiche, die beim theatralen Lernen mit Sicherheit auch eine Rolle spielen können (und sollen).¹² Die folgende Grafik ver-

¹⁰ Selbstverständlich ist mein Versuch einer Aufstellung lediglich als Annäherung zu verstehen. Je nach Aufführung können einige Aspekte nicht in Erscheinung treten – oder es sind Aspekte gefordert, die hier nicht aufgeführt worden sind. Zu beachten ist darüber hinaus, dass die Aufstellung womöglich für zukünftige Theaterformen nicht (mehr) brauchbar ist. In Anlehnung an Langlet/Schaefer (2008), die in Bezug auf die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer erstmalig zwischen den Nicht-Synonyma ‚Einstellung‘ (= Zu- und Abneigung) und ‚Haltung‘ (allgemeine, grundlegende Verhaltenstendenzen) von Schülern unterschieden haben, rekurriere ich in meiner Modellierung ausschließlich auf ‚Haltung‘. Bewusst ausgeblendet werden muss damit die Problematik, die zwangsläufig dadurch entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler schon von vornherein eine Abneigung – also eine negative Einstellung – gegen(über) Theateraufführungen hegen und somit kaum dazu in der Lage sind, die hier veranschlagten Haltungen einzunehmen.

¹¹ Die Wendung ‚idealer Zuschauer‘ lehnt sich an die aus der Literaturtheorie bekannten wirkungs- beziehungsweise rezeptionsästhetischen Konstrukte ‚idealer Leser‘, ‚impliziter Leser‘, ‚Superleser‘ etc. an.

¹² Gemeint sind hiermit etwa die Entwicklung des Moralverstehens oder die Identitätsentwicklung. In die Übersicht aufgenommen sind zwar auch Teilkompetenzen, die auch von Spinner ausgewiesen wurden (*prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen* und *literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln*) – diese werden im Folgenden jedoch nicht näher besprochen, da sie in besonderem Maße schon vor dem theatralen Rezeptionsprozess eine besondere Rolle spielen (siehe Olsen im Erscheinen).

anschaulicht deshalb einzig den Zusammenhang von literarischem Lernen und den oben dargestellten Dimensionen, die für eine adäquate Rezeption von postdramatischem Theater veranschlagt werden. Auf Grund der Spezifität des Bildungsgegenstandes wird im Folgenden nicht mehr von literarischem, sondern von *theatralem* Lernen gesprochen.

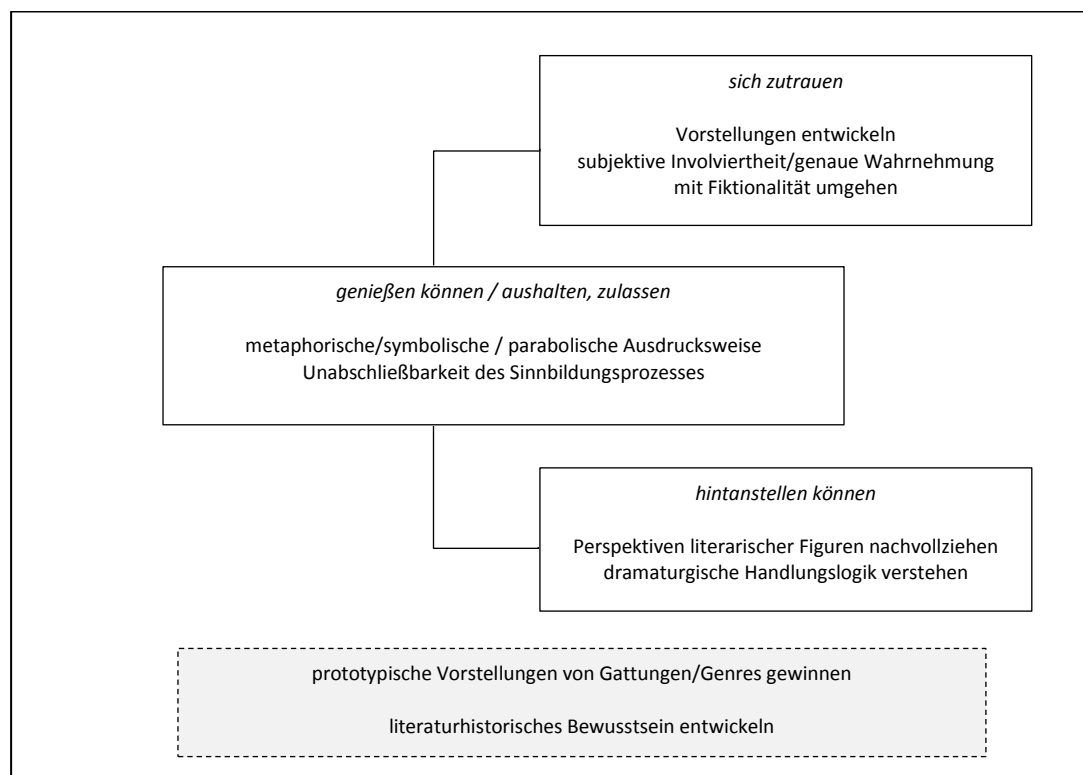


Abb. 2: Aspekte theatralem Lernens durch die Beschäftigung mit postdramatischen Theateraufführungen

Die Fähigkeit zum Genießen wird in der Literaturdidaktik – in den letzten Jahren sogar zunehmend – trotz einer entsprechenden Verortung zum Beispiel bei Groebens Modellierung einer Medienkompetenz (2002) nur marginal thematisiert.¹³ Dahinter steckt ein Verständnis, das die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in erster Linie als intellektuelle Anstrengung, als strukturzerlegende und Sinn konstruierende (mithin sogar unsinnigerweise als Sinn ‚entnehmende‘) Tätigkeit auffasst. Dieses Verständnis lässt sich in Folge auch leicht im Literaturunterricht feststellen, wenn keine irritierenden literarischen Texte herangezogen werden, sondern scheinbar bewährte¹⁴, für die es dann auch noch (kompetenzorientierte) Lektürehilfen, Literaturkarteien etc. gibt. Auf die Spitze getrieben wird dieser ‚Umgang‘ mit literarischen Texten, wenn diese wie Sachtexte ‚behandelt‘ werden.

In einem schulischen Theaterunterricht – wenn es ihn denn irgendwann geben sollte – wäre ein derartiges Vorgehen kaum vorstellbar, weil es in der Natur der Sache liegt, dass auf traditionelle Theateraufführungen nicht einfach zurückgegriffen werden kann. Kaum eine zeitgenössische Inszenierung (auch nicht diejenigen des Kinder- und Jugendtheaters) verzichtet gänzlich auf postdramatische Elemente, so dass eine zum Beispiel von Lehrern gewünschte traditionell dramentextorientierte Herangehensweise bei zeitgenössischen Inszenierungen äußerst problematisch sein kann. Der Grund, warum ein Teil der Schüler (und auch der Lehrer) nur wenig mit (postmodernen) Theateraufführungen anfangen kann (Olsen im Erscheinen): Der Genuss am verstörenden Augenblick, an irritierender Körperlichkeit ist ein Bereich,

¹³ Es ist zum Beispiel Boelmann/Klossek (2013) hoch anzurechnen, dass sie bei der Herleitung ihres Modells literarischer Kompetenzen explizit unter anderem auf die Genussfähigkeit zu sprechen kommen – auch wenn sie bei der Modellierung selbst diese Fähigkeit dann aus nachvollziehbaren Gründen nicht heranziehen (können).

¹⁴ Ein hierfür typischer Text ist zum Beispiel *Vorstadtkrokodile. Eine Geschichte vom Aufpassen* (1976) von Max von der Grün – ein meines Erachtens weder literarisch herausragendes noch heutige Jugendliche ansprechendes ‚Problembuch‘, mit dem sich immer noch so gut wie jede Schulklasse auseinandersetzen ‚muss‘.

der in der Schule vollständig ausgeklammert wird – zu weit scheint er von einer gebotenen Kompetenzorientierung entfernt zu sein. Hier ist nun kein Raum, um die in der Deutschdidaktik kontrovers geführte Diskussion um Kompetenzen erneut heranzuziehen. Konsens ist – und darauf hat PISA ja selbst zumindest implizit hingewiesen –, dass gerade im Literaturunterricht auch Lernmöglichkeiten geschaffen werden müssen, die sich nicht in ein ‚Kompetenzraster‘ hineinzwängen lassen. Spinner hat in seinen Ausführungen explizit darauf hingewiesen und verdeutlicht, dass die von ihm ausgewiesenen Teilkompetenzen erstens als unvollständig aufzufassen sind und zweitens nur einen Teil des Deutschunterrichts ausfüllen sollen.

Wenn, wie oben schon kurz angesprochen, die Rezeption von postdramatischen Theaterstücken in den Deutschunterricht integriert und mit dem literarischen Lernen verknüpft werden soll, ergibt sich auf Grund der Besonderheit dieser Theaterform eine Remodellierung des Spinner’schen Modells (siehe Abb. 2), die im Folgenden erläutert werden soll.¹⁵ Um die Ausführungen zu veranschaulichen, wird stellenweise auf zwei aktuelle Inszenierungen rekurriert. Erstens wird *Die Leiden des jungen Werther* (im Schauspiel Stuttgart, Regie: Simon Solberg, Premiere am 18. Januar 2015), in den Blick genommen. Diese Bühnenadaptation des berühmten Briefromans – veröffentlicht von Goethe 1774 –, die schon per se als postdramatisch eingestuft werden kann, weil sie sich nicht auf einen *dramatischen* Text bezieht, hat vielerlei postdramatisch-intermediale Elemente. Zweitens wird Bezug genommen auf *Onkel Wanja* (Anton Tschechow; Uraufführung 1899 in Moskau) im Schauspiel Stuttgart (Regie: Robert Borgmann, Premiere am 27. Oktober 2013) – eine Inszenierung, die in jeglicher Hinsicht als postdramatisch bezeichnet werden kann.

Den größten, übergreifenden Stellenwert beim theatralen Lernen durch die Beschäftigung mit postdramatischem Theater müssen die Haltungen *genießen können* und *aushalten und zulassen* erhalten, weil erstens eine grundsätzliche Genussbereitschaft das Fundament für jeglichen Umgang mit Kunst darstellt. In Bezug auf postdramatisches Theater sind zweitens *aushalten und zulassen* ebenso unabdingbar für eine adäquate Rezeptionsweise. Der Zuschauer einer derartigen Theateraufführung erlebt ein Feld, in dem er unter anderem durch die Art und Weise der Darbietung theatraler Zeichen zunehmend orientierungslos und überfordert wird; im Gegensatz zur Spinner’schen Modellierung spielen hier zwar selbstverständlich ebenso wie bei literarischen Texten metaphorische Bezüge etc. eine Rolle, aber das graduelle Nichtverstehen dieser wird hier noch viel stärker als derzeit in der Literaturdidaktik propagiert nicht als Rezeptionshemmnis, sondern als Bedingung des Rezeptionsgenusses aufgefasst. In beiden hier ausgewählten Inszenierungen wird mit der Dichte theatraler Zeichen immer wieder gespielt – entweder gibt es ein bisweilen kaum auszuhaltendes Überangebot oder es werden so wenige Zeichen präsentiert, dass sich beim Zuschauer immer wieder ein gewisser Grad an Langeweile einstellen muss. Diese von Theaterregisseuren bewusst zuerkannten Zumutungen müssen also *ausgehalten* beziehungsweise im Falle einer Überforderung überhaupt erst *zugelassen* werden – Haltungen von Schülerinnen und Schülern, die Theaterdidaktiker auf Grund der derzeitigen schulischen Sozialisationsbedingungen, die zuvörderst in Folge der ‚Kompetenzorientierung‘ von einem Bestreben nach (restlosem) Verstehen gekennzeichnet sind, nicht voraussetzen können.

Die oben referierten Ausführungen Lehmanns zu den Aspekten *Sprache, Stimme und Text* lassen sich sämtlich in der Stuttgarter Inszenierung von *Onkel Wanja* wiederfinden. Die ‚Vieltimmigkeit‘ zum Beispiel schlägt sich hier insofern nieder, als von den Figuren mehrere Sprachen (neben Deutsch: Lateinisch, Russisch, Englisch und Französisch) gesprochen werden. Diesbezüglich muss davon ausgegangen werden, dass nur ein Bruchteil der Zuschauer alle Sprachen beherrscht und es somit eine besondere Herausforderung darstellt, das Nichtverstehen der fremdsprachigen Äußerungen, die mitunter auch vermischt dargeboten wer-

¹⁵ Die in Abbildung 2 ausgewiesenen allgemeinen theaterspezifischen Haltungen/Fähigkeiten lassen sich nur in Verbindung mit den *Beispielen* verstehen, die in Abbildung 1 aufgeführt sind.

den, *genießen* zu können. Daneben kommt auch die angesprochene ‚Poetik der Störung‘ zum Tragen, da es eine Figur gibt, die stark stottert – auch in diesem Fall sollte der Zuschauer die häufige Präsentation dieser Sprachstörung *aushalten* können. Dieses den Zuschauer besonders fordernde Ausstellen von Sprache erlebt einen Höhepunkt durch die intermediale Modellierung der Frage einer Figur: „Was tun?“ Während eine Stimme vom Band diesen Fragesatz zunächst so betont und rhythmisiert, wie es auch die Figur(en) vorher getan hat beziehungsweise haben („Was *PAUSE tun?*“), werden die beiden Elemente in Folge vereinigt, der Betonungsschwerpunkt wird nach vorne verlagert und die Stimme wird am Ende gesenkt („*Wastun.*“). Diese situativ bedingte sprachliche Neuschöpfung, die man natürlich nicht als Neologismus bezeichnen kann, wird etliche Male ohne Sprechpausen aneinandergereiht, so dass im Prinzip zwar eine De-Semantisierung bei Beibehaltung der Wortgestalt, aber eben auch gleichzeitig ein Bedeutungsüberschuss durch die Musikalisierung erschaffen wird: Ein Aspekt, der im Interpretationsvorgang viele Deutungsmöglichkeiten zulässt.

Unter anderem in diesem Punkt trifft sich ein Spinner’scher Vorschlag, der auf neueren Literaturtheorien wie unter anderem der Dekonstruktion beruht, mit den hier veranschlagten Rezeptionsbedingungen für postdramatisches Theater: Die *Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses* muss *genossen*, *ausgehalten* und *zugelassen* werden, um bestimmte Ausprägungen von (postmoderner) Kunst – seien sie nun literarischer oder theatraler Natur – angemessen rezipieren zu können. Durch die hier vorgenommene Erweiterung wird noch stärker deutlich, dass der äußerst wichtige und sinnvolle Vorschlag von Spinner keine Teilkompetenz sein kann, weil es kaum möglich sein wird, das Aushalten der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses zum Beispiel prozessorientiert und in einzelne Niveaustufen ausdifferenziert theoretisch darzustellen.¹⁶

Erst auf diesem Rezeptionsfundament können die beiden übrigen, hier nebengeordneten Haltungen *sich zutrauen* und *hintanstellen können* zur Entfaltung kommen. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler es überhaupt *genießen* können, dass ihre Verstehensbemühungen immer wieder ins Leere laufen (sollen), wenn sie befremdliche Erfahrungen durch theatrale Zeichen nicht ablehnen oder sich ‚einverleiben‘ (siehe unten), sondern *aushalten*, haben Haltungen, die im Anschluss stärker aktive Fähigkeiten ermöglichen, eine Chance.¹⁷ Dies gilt zum Beispiel für den ersten Spinner’schen Aspekt, der beim theatralen Lernen eine ebenso wichtige Rolle spielt wie beim Umgang mit literarischen Texten: *Vorstellungen entwickeln*. Wenn Schüler ein postdramatisches Theater rezipieren und verunsichert werden oder zum Beispiel eine ungewöhnliche Musikalisierung (von oder durch Sprache) wahrnehmen, läge es eigentlich nahe, dass sich ihre Imaginationsfähigkeit entfaltet (warum dies dann zumeist doch nicht so ist, wird weiter unten thematisiert). In der Werther-Inszenierung wird der so wieso schon stark musikalische Duktus (kaum ein musikalisches Genre klingt *nicht* an) auch von einer sprachlichen Musikalisierung begleitet: Zum Beispiel werden die Goethe’schen Textteile *Ach diese Lücke! Diese entsetzliche Lücke, die ich hier in meinem Busen fühle!* (Brief vom 19. Oktober) sowie *Ich möchte mir oft die Brust zerreißen und das Gehirn einstoßen, daß man einander so wenig sein kann.* (Brief vom 27. Oktober) mantramäßig wiederholt – nicht nur von Werther, sondern auch von den anderen Figuren – und bieten somit immer wieder Anknüpfungspunkte für die Imagination des Zuschauers. Man muss vor dem Hintergrund empirischer Studien (siehe den Überblick in Olsen 2013) jedoch davon ausgehen, dass ein Teil der Schüler – im Folgenden in Anlehnung an die Terminologie von Waldenfels (2010) – die theatrale Fremdheitserfahrung als etwas ‚Feindliches‘ erlebt und von sich drängt oder sich das Dargebotene einfach ‚einverleibt‘, so dass überhaupt keine sich selbst zutrauenden

¹⁶ Dies mag auch der Grund dafür sein, dass Schilcher und Pissarek in ihrer Modellierung des literarischen Lernens (2013) unter anderem diesen Spinner’schen Teilaspekt – den sie explizit als nicht weniger wichtig erachten – ausklammert haben: Es sei vor dem Hintergrund individueller Lernprozesse „schwierig, zu sagen, ‚heute will ich mich ein Stück mehr auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen‘“ (Schilcher/Pissarek 2013, 13). Anders gelagert ist es bei der Teilkompetenz *Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden*: Dieser (ebenso ungemein wichtige) Aspekt sollte meines Erachtens allein schon auf Grund seiner Ausrichtung an einer bestimmten *Methodik* prinzipiell bei derartigen Modellierungsversuchen herausgehalten werden.

¹⁷ Wie oben kurz aufgezeigt wurde, muss man jedoch auch von einer Verkehrung dieser Reihenfolge ausgehen (dürfen).

Imaginationsaktivitäten mehr möglich sind (nähere Ausführungen zum Umgang mit Fremdheit finden sich weiter unten). Ähnlich verhält es sich bei *subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung*: Selbst wenn eine gewisse theaterbezogene Genussfähigkeit vorhanden sein sollte, liegt es gerade bei postdramatischem Theater nahe, dass zum Beispiel das simultane, enthierarchisierte Darbieten theatraler Zeichen zu befremdlich sein könnte, um sich das vergleichende Anknüpfen an das Eigene zuzutrauen. Diese Enthierarchisierung ist bei der Stuttgarter Inszenierung zu *Die Leiden des jungen Werther* sehr häufig zu beobachten und geht stets einher mit einer chaotischen Überfülle an theatralen Zeichen. Es gibt mehrere Szenen, in denen ein ‚semiotisches Feuerwerk‘ entzündet wird: Während ein Schauspieler spricht, tanzen andere, laufen herum oder führen (weitere) Handlungen aus, die in keinen offensichtlichen Zusammenhang zum Bühnengeschehen zu bringen sind – zum Beispiel, wenn ein kleines Mädchen (offenbar das personifizierte ‚Herz‘ von Werther) auf einer Toilette sitzt, ein Toilettenpapier nach dem anderen abreißt und auf den Boden fallen lässt oder wenn Figuren ihre Hand oder ihren Kopf auf ein Kopiergerät legen, um anschließend den Kopiervorgang auszulösen ... Ähnlich ist es bei *Onkel Wanja*: Immer wieder gibt es Szenen, in denen alle Schauspieler irgendwelche Handlungen ziellos und ständig wiederholend vollziehen. Daneben – und das nimmt in dieser Inszenierung einen hohen Stellenwert ein – wird der Zuschauer jedoch noch sehr viel stärker mit dem ‚Nichts‘ konfrontiert. Zum allergrößten Teil passiert in der Inszenierung über lange Strecken hinweg ‚nichts‘: Die Figuren sitzen herum, rauchen lediglich ununterbrochen, gehen ein wenig auf und ab, reden mitunter bruchstückhaft kurzzeitig aneinander vorbei etc. Der Regisseur hat dadurch unverkennbar die Dekadenz, die Tschechow mit seinem Drama anprangert, in den Mittelpunkt seiner Bemühungen gestellt. Derartig irritierende – und in Bezug auf *Onkel Wanja* auch langweilige – Szenen können sicherlich nur bei einem sehr kleinen Anteil von Rezipienten einen für involvierende Prozesse geeigneten Anknüpfungspunkt darstellen.

Anders beurteilt werden muss der Spinner'sche Aspekt *mit Fiktionalität umgehen*. Gerade im postdramatischen Theater findet häufig ein äußerst schwer zu rezipierendes Spiel von Fiktion und Realität statt, da diese Theaterform mitunter sehr weit weggerückt ist von dem traditionellen ‚als-ob-Verständnis‘, das noch heute für die wohl meisten Menschen die allerwichtigste Grundbedingung des Theaters darstellt. Die Grenze zur die Bühne umgebenden ‚Wirklichkeit‘ wird in der Regel immer wieder überschritten, so dass selbst ein erfahrener Theaterzuschauer Schwierigkeiten damit haben muss, stets situationsadäquat zu rezipieren. *Die Leiden des jungen Werther* zeichnet sich gleich zu Beginn durch dieses ‚Spiel‘ aus: Vier Schauspieler sind auf unterschiedliche Weise in ein nahezu naturalistisches Bühnenbild eingebettet und singen in einer Art und Weise, die unzweifelhaft an eine Oper erinnert – hier ist ein enger Bezug zu *Vorstellungen entwickeln* (siehe oben) erkennbar. Ein nicht-singender Mensch (auch ein Schauspieler?), der am Bühnenrand Klavier spielt, ruft plötzlich: „Moment mal – es geht doch um *Werther*!“ Die anderen Schauspieler zeigen sich erschreckt und ‚schlüpfen‘ rasch in die ‚richtigen‘ Rollen. Es ist davon auszugehen, dass zumindest ein theaterunerfahrener Zuschauer durch diesen Bruch stark irritiert wird, so dass sich die Frage aufdrängen könnte: „Gehört das nun zur Inszenierung oder nicht?“ Für unvorbereitete Novizen kann dieser ‚Einbruch des Realen‘ (Lehmann) derart verwirrend sein, dass das Zutrauen, mit diesem Spiel umgehen zu *wollen*, während der Rezeption einer Aufführung (noch stärker) zunehmend schwinden kann. Auch in *Onkel Wanja* wird gleich zu Beginn der Aufführung die Grenze zwischen Fiktion und Realität in ähnlicher Weise verwischt, wenn eine Schauspielerin einen Zuschauer dazu auffordert, mit ihr Federball zu spielen.

Der zweite größere, ebenfalls hier untergeordnete Bereich (*hintanstellen können*) umfasst eine allgemeine Haltung, die insbesondere in Bezug auf derzeitigen schulischen Literaturunterricht eine besondere Problematik darstellt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen für eine adäquate Rezeption zumeist jahrelang eingeübte Lernstrategien – wie zum Beispiel die Suche nach beziehungsweise die Herstellung von Kohärenz – bewusst *nicht* anwenden (wollen). Es liegt auf der Hand, dass die Vermittlung einer derartigen Haltung besonderen Schwierigkeiten

ausgesetzt ist, da das Einnehmen einer Verweigerungshaltung sehr nahe liegt: Ein Loslassen beziehungsweise ein zum Scheitern verurteiltes Nicht-Loslassen womöglich als immer wieder zielführend erfahrener Strategien (zum Beispiel im Rahmen der Beschäftigung mit dramatischen Texten) muss bei der Rezeption postdramatischen Theaters zu einer Verunsicherung führen, die nicht einfach per se mit ‚Genuss‘ in Verbindung gebracht werden kann. Die Fähigkeit, eine *dramaturgische Handlungslogik nachvollziehen* zu können – die selbstverständlich nicht allein davon abhängt, ob einer Theateraufführung ein dramatischer Text zu Grunde liegt oder nicht –, ist eine Teilkompetenz (siehe auch Schilcher 2013) des literarischen wie des theatralen Lernens, die bei der Rezeption postdramatischer Theateraufführungen nicht einfach eine Übertragung erfahren kann, sondern *hintangestellt* werden muss. Es erscheint nicht Erfolg versprechend, die Fähigkeit zum Hintanstellen des Nachvollziehens der Handlungslogik als eine weitere Teilkompetenz zu modellieren, da (auch) sie sich nicht prozessorientiert denken lässt: Sollte ein erfahrenerer Rezipient auf zum Beispiel Niveaustufe 2 ‚stärker‘ hintanstellen können? Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es sich bei der oben vorgestellten Modellierung des theatralen Lernens insgesamt um ein Konstrukt handelt, das neben dem Einbezug einiger Teilkompetenzen gleichberechtigt auch Dimensionen veranschlagt, die sich nicht in ein Kompetenz(stufen)raster zwängen lassen. Dadurch wird das Modell es mit Sicherheit sehr schwer haben, überhaupt Eingang in schulische Zusammenhänge zu finden, da – wie oben schon angedeutet – Lehrer unter anderem auch aus Zeitgründen Lernbereiche, die nicht unter ‚Kompetenzen‘ subsumiert werden können, meiner Wahrnehmung nach zunehmend ‚unter den Tisch fallen‘ lassen.

Eben diese Problematik kommt auch bei der Teilkompetenz *Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen* zum Tragen. Wie oben schon angesprochen wurde, lag es erstens jahrhundertlang im Wesen des Theaters, menschliche Schicksale so zu präsentieren, dass eine bestmögliche emotional-kognitive Beteiligung des Zuschauers gewährleistet sein konnte. Zweitens – als entsprechende Rezeptionsvoraussetzung – ist hier mit Lehmann davon auszugehen, dass ein Mensch gar nicht anders kann, als bei der Wahrnehmung menschlicher Körper auf einer Bühne eine von Assoziationen und ‚Wärme‘ begleitete, Anteil nehmende Haltung einzunehmen. Auf eben dieses Phänomen rekurriert auch Literaturunterricht, wenn er in ähnlicher Weise empathische Prozesse bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten (siehe hierzu vertiefend als ersten kompetenzorientierten Versuch Olsen 2011) als sinnvolle, zu erwerbende Fähigkeit veranschlagt. Die Figuren in postdramatischen Inszenierungen eignen sich für derartige Wahrnehmungsprozesse häufig nur schwerlich, weil sie auf Grund der besonderen Darbietung ihrer Körperlichkeit und der Gestaltung von Text und Stimme in der Regel weder nahe liegende zuschauerseitige Assoziationen hervorzurufen in der Lage sind noch (durchgängig) geeignete Anschlussmöglichkeiten für den Nachvollzug von Perspektiven (an)bieten. Bei *Die Leiden des jungen Werther* trifft dies in besonderem Maße – aber insgesamt nur zum Teil (siehe unten) – für denjenigen Schauspieler zu, der (vorrangig) Werther verkörpert: Bis auf wenige Ausnahmen wird sein Rezitieren des Goethe’schen Textes stets von skurrilen, bisweilen tänzerisch-artistischen sowie ekstatischen Körperbewegungen begleitet, die den Text stark dominieren und nur manchmal als Freudens- oder Leidensäußerungen in einen sinnvollen Zusammenhang zum Inhalt des Gesprochenen gebracht werden können. Dieser slapstickartige *Werther* wirkt hyperaktiv und – durch sein sich verstärkendes Leiden – zunehmend ver-rückt. Die starke Rolle der Körperlichkeit wird in der Inszenierung immer wieder noch zusätzlich unterstrichen durch das starke Schwitzen des Schauspielers sowie durch verschiedene Flüssigkeiten (Wasser, ‚Blut‘, Farbe), mit denen er in Berührung kommt, so dass er am Ende der Aufführung im wahrsten Sinne des Wortes gezeichnet ist von seinem Leidensprozess. Eine leichte Perspektivenübernahme wird dem Zuschauer durch das Performative, das keine Nähe zur eigenen Lebenswelt aufweist, verwehrt. Lediglich ein paar Mal wird in dieser Inszenierung dieses Prinzip insofern durchbrochen, als Werther in einer statischen Körperhaltung Teile des Goethe’schen Textes sehr ernsthaft und ruhig spricht, so dass Text und Stimme als Zeichenträger die Oberhand gewinnen und dem Zuschauer insbesondere durch das Einkehren von Ruhe ein Ein- und gegebenenfalls sogar Mitfühlen erleichtern. Un-

terstützt wird diese Fokussierung weniger theatraler Zeichen beim Deklamieren des berühmten Briefes vom 18. August etwa durch den Einsatz einer Videokamera: Werther filmt in dieser Sequenz zusätzlich seinen Kopf, der über dem oberen Bühnenrand auf einer großen Leinwand erscheint. Währenddessen wird auch der Kopf von der Figur Lotte gefilmt, der in projizierter Form noch sehr viel eindrücklicher die gesamte hintere Bühnenwand ausfüllt. Dieses in der Inszenierung zwar immer wieder eingesetzte, jedoch ausschließlich stark bedeutungs-*unterstützende* Medium eröffnet dem Zuschauer einen geebneten Weg, um bestimmte figurale Perspektiven ohne anderweitige ‚Ablenkung‘ nachvollziehen zu können.

4 | Didaktischer Ausblick

Was will performatives¹⁸ Theater von mir? Was will ich von ihm? Es ist so sinnvoll wie eine Ampelanlage im Kreisverkehr. Wofür auch immer eine Handlung, ein Bild, ein Geräusch symbolisch stehen soll, eröffnet sich mir einfach nicht. ... Wenn jemand etwas zu sagen hat, dann sollte er es tun. Klar, deutlich, ohne Schnörkel. ... Jetzt macht mich dieses Scheiß-Theaterstück nur noch wütend. (Sting/Thielicke 2012)

Hier wird eine Hamburger Studentin („Hannah“) zitiert, die ihren Unmut über eine performative Installation deutlich zum Ausdruck bringt.¹⁹ Rezipiert hat sie *Gap feeling*, eine Theater-Collage in Schiffscontainern zum Thema Einsamkeit der russischen Künstlergruppe AKHE – „Diese Performance wird als eine irritierende Erfahrung von Fremdem erlebt“ (ebd.). Sting und Thielicke machen in diesem Zusammenhang auch auf die Überlegungen von Waldenfels, der oben schon angeführt wurde, aufmerksam. Waldenfels, der auch auf die Besonderheiten des performativen/postdramatischen Theaters aufmerksam macht,²⁰ unterscheidet vielfältige Reaktionsformen im Umgang mit Fremdheit: Zum Beispiel könne sie als etwas Feindliches betrachtet, sie könne angeeignet oder ‚einverleibt‘ – im Sinne von ‚neutralisiert‘ – oder es könne auf sie in Form (re)produktiver Verarbeitung geantwortet werden. Damit theatrales Lernen durch die Beschäftigung mit postdramatischen Theateraufführungen in schulischen Kontexten (möglicherweise²¹) gelingen kann, sollte erstens im Vorwege – also vor der Theaterrezeption – der Umgang mit Fremdheit thematisiert werden. Erst auf dieser Grundlage können die oben aufgezeigten theaterspezifischen Haltungen und Fähigkeiten fruchtbar angestoßen und ausgebildet werden. Etwas ‚handhabbarer‘ für die Praxis ist der diesbezügliche Kategorisierungsvorschlag von Schäffter (1991). Er hat aus einer soziologisch-anthropologischen Perspektive heraus Haltungen gegenüber ‚dem Fremden‘ umrissen, die im Kontext interkultureller Literaturdidaktik eine Rolle spielen und die hier im Folgenden nur aufgelistet und knapp erläutert werden können: 1. *Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen* (das Eigene werde als eine Fortentwicklung des Fremden aufgefasst), 2. *Fremdheit als Gegenbild* (das Fremde sei mit dem Eigenen unvereinbar), 3. *Fremdheit als Ergänzung* (das Eigene

¹⁸ Die Termini ‚postdramatisch‘ und ‚performativ‘ werden in Bezug auf das zeitgenössische Theater unterschiedlich verwendet. Festhalten lässt sich derzeit, dass postdramatisches Theater in der Regel auch durch eine performative Ästhetik gekennzeichnet ist und dass ‚reines‘ performatives Theater noch weiter entfernt erscheint von einem ‚literarischen Theater‘.

¹⁹ Dieses Zitat steht in einer Reihe mit Äußerungen, die auch ‚meine‘ Studenten in vergleichbaren Zusammenhängen immer wieder von sich geben. Nun könnte angenommen werden, dass eine Genussfähigkeit erst dann auf fruchtbaren Boden fällt, wenn man sich zuvor intensiv mit theatertheoretischen Grundlagen auseinandergesetzt hat. Meinem pädagogischen Augenschein nach trifft dies jedoch offenbar nur selten zu: In der Regel bevorzugen Studierende auch nach einer längeren, intensiven Auseinandersetzung mit Lehmann zum Beispiel Inszenierungen, die keine oder nur sehr wenige postdramatische Elemente aufweisen; sie erfreuen sich zuvörderst an naturalistischen Inszenierungen, die eine leicht verständliche dramaturgische Handlungslogik und wenig ‚Fremdes‘ aufweisen. (Kürzlich ließ sich das von mir erneut feststellen im Anschluss an die Rezeption der nicht-postdramatischen Stuttgarter Inszenierung *Breaking the Waves* – eine Adaption des gleichnamigen Films von Lars von Trier – von David Bösch: Die etwa 20 Studierenden verspürten beinahe einhellig denjenigen gewünschten Genuss, den sie bei der vorangegangenen Rezeption einer postdramatischen Theateraufführung (*Onkel Wanja*) schmerzlich vermisst haben.)

²⁰ Siehe insbesondere in seiner Monografie *Sinne und Künste im Wechselspiel* (2010) das Kapitel *Theater als Schauplatz des Fremden* (S. 241 ff.).

²¹ Siehe Anmerkung 19. Die Theaterdidaktik sollte sich nicht scheuen, anzuerkennen und selbstbewusst zu vertreten, dass postdramatisches Theater trotz pädagogischer und didaktischer Bemühungen nicht dazu geeignet sein kann, einhellige Begeisterung hervorzurufen. Dennoch sollte jeder Schüler die Möglichkeit erhalten, postdramatisches Theater kennen zu lernen.

sei angewiesen auf die Aufnahme von Fremdem) und 4. *Fremdheit als Komplementarität* (das Fremde werde als ein Bereich akzeptiert, der nicht aneignungsfähig sein muss). Insbesondere die vierte Haltung erscheint eine pädagogisch und didaktisch erstrebenswerte zu sein – nicht nur in Bezug auf die Beschäftigung mit postdramatischen Theateraufführungen –, denn in diesem Modus wird das Nicht-Verstehen als kein ‚Übel‘, sondern als Bedingung kommunikativer Prozesse aufgefasst.

Zweitens sollten – neben einer Einführung in die jeweilige Inszenierung²² – im Vorwege die Aspekte des postdramatischen Theaters sowie die allgemeine theatergeschichtliche Entwicklung vermittelt werden, um das literaturhistorische Bewusstsein anzustoßen beziehungsweise zu erweitern (vgl. vertiefend zur Begründung Olsen im Erscheinen). Hierfür bietet es sich an, die Lehmann’schen Aspekte (vgl. auch Heiderich 2012 u. 2013) zum Beispiel mit Hilfe von Trailern zu Theaterinszenierungen (vgl. Heiderich 2015) – im Internet leicht auffindbar – an unterschiedlichen Beispielen zu besprechen.

Nicht erschöpfend diskutiert werden kann hier die Frage, ob und inwieweit die hier vorgeschlagene Modellierung des theatralen Lernens auf diejenige von Spinner Einfluss haben könnte und sollte. Hier müsste in zwei unterschiedliche Richtungen nachgedacht werden. Erstens hat das Modell von Spinner (2010) auch zukünftig seinen praxistauglichen Wert in Bezug auf Theateraufführungen, die nicht-postdramatisch ausgerichtet sind und/oder nur einen kleinen Teil an postdramatischen Elementen aufweisen: Schüler sollen zum Beispiel (weiterhin) bei bestimmten Inszenierungen die *dramaturgische Handlungslogik nachvollziehen* können. Zweitens führte ein Abgleich dieser und etwaiger anderer Modellierungen möglicherweise zu einem ‚Herausstreichen‘ bestimmter Teildimensionen beziehungsweise -kompetenzen, so dass sich letztlich ein ‚Kern‘ herauskristallisieren muss, der zugleich – meines Erachtens – das Hauptziel schulischen Literatur- beziehungsweise Theaterunterrichts sein sollte: die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung (siehe hierzu auch die erste entsprechende didaktische Modellierung von Olsen/Blöchle 2010). Diese besondere Art von Erfahrung wird auch in der Theaterdidaktik immer wieder diskutiert (zum Beispiel zuletzt von Bönninghausen 2015), verliert jedoch durch den Vormarsch der Kompetenzorientierung ganz offensichtlich an Gewicht, weil sie nur schwerlich oder womöglich auch gar nicht ‚messbar‘ ist. An dieser Stelle soll noch einmal Spinner zu Wort kommen:

[...] eine Bereitschaft zu entwickeln, sich auf ungewohnte Inszenierungspraktiken, die nicht traditioneller dramaturgischer Handlungslogik folgen, einzulassen und sich solcher Irritation zu stellen [...]. (2010: 21)

Auch wenn die Irritation und das Nicht-Verstehen als Bildungsmomente zunehmend anerkannt werden (vgl. zuletzt – abwägend – Rosebrock 2015: 35), müsste zukünftig noch stärker darüber nachgedacht werden, welche mittel- und/oder langfristigen Folgen derartige Erlebnisse (mit – theatraler – Fremdheit, siehe oben) nach sich ziehen könnten. Aus guten Gründen – mangels empirischer Zugangsmöglichkeiten – hält die Deutschdidaktik sich zurück in Bezug auf so genannte ‚Folgefunktionen‘, da diese „vor allem von der normativen Perspektive des Wünschbaren aus konzipiert“ (Rupp/Heyer/Bonholt 2004: 96) werden (müssen). Diskutiert werden immer wieder unter anderem *Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein* etc., aber auch *Teamfähigkeit* und *soziale Kompetenz* (ebd., 122). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit postdramatischem Theater möchte ich das Phänomen ‚Inspiration‘ unter veränderten Vorzeichen in die deutschdidaktische Diskussion einbringen. Ich verstehe diesen Terminus in diesem Zusammenhang erstens nicht als ‚göttliche‘ oder wie auch immer geartete ‚Eingebung‘ eines Künstlers, die ihn zu seinem Schaffen antreibt. Zweitens begreife ich ihn in Bezug auf literarische oder theatrale Rezeptionsprozesse nicht *ausschließlich* auf ‚Kreativität‘

²² Hiermit sind nicht die bekannten Einführungen von Theaterseite aus – der Dramaturg stellt das Stück vor – gemeint, die in der Regel eine halbe Stunde vor Veranstaltungsbeginn angeboten werden, gemeint. Meiner Erfahrung nach sind diese aus unterschiedlichen Gründen nur im Einzelfall überhaupt für Schüler (egal welcher Klassenstufe) geeignet. Es geht hierbei lediglich um das Wissen um die Fabel (siehe Olsen 2010) oder – wenn es denn keine geben sollte – um ein Heranführen an die Thematik, damit die Schüler sich ‚entlastet‘ auf das Theaterstück einlassen können.

bezogen²³, sondern verorte ihn als kognitiven Ausgangspunkt für weiterführende (gedankliche oder handelnde) Prozesse. In anderen, veranschaulichenden Worten: Es liegt auf der Hand, dass nur stark irritierende, befremdende Momente, die bei der Auseinandersetzung mit Kunst (zum Beispiel am ‚Inspirationsort‘ Theater) entstehen können, ein inspirierendes Fundament für weit(er) reichende Aktivitäten im weitesten Sinne bieten können – der (möglicherweise angenehm-befriedigende) Nachvollzug einer dramaturgischen Handlungslogik wird keinerlei ähnliche Anknüpfungspunkte aufweisen. Damit unterscheidet *Inspiration* sich deutlich von *Imagination*, einem Terminus, der fest in der Deutschdidaktik – insbesondere durch die Publikationen von Spinner – verankert ist: Imagination ist nicht unbedingt an weiterführende Aktivitäten gekoppelt (wenngleich hier selbstverständlich nicht von gegenseitiger Ausschließbarkeit auszugehen ist).

Ästhetischen Erfahrungen wird in *außerschulischen* Zusammenhängen ein großer Stellenwert zugesprochen (siehe zum Beispiel Fuchs 2008). Dies ist zwar grundsätzlich erstrebenswert, sollte die Institution Schule jedoch nicht dazu verleiten, diesen Bereich zukünftig immer stärker auszuklammern, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass der vermutlich größte Teil der Schüler insbesondere auch durch die mangelnde diesbezügliche Kompensation durch das Elternhaus überhaupt nicht mit dem Phänomen Theater konfrontiert wird.

Vor dem Hintergrund derzeitiger deutschdidaktischer (gemeint sind hier in erster Linie die Empirie- und die Kompetenzorientierung) und schulischer (etwa die Orientierung an ‚Kompetenzrastern‘) Bemühungen muss sich die Ahnung erhärten, dass schulischer Literaturunterricht – und damit im Prinzip auch der immer noch nicht etablierte Theaterunterricht – sich zukünftig nur behaupten (und sein Überleben sichern) kann, wenn möglichst viele/alle Lern- und Erfahrungsbereiche in Kompetenzmodelle überführt würden. Ich bin der Auffassung, dass dies einem ‚Bärendienst‘ gleichkäme: Gerade Kompetenzmodellierungen bürgen in sich – ‚naturgemäß‘ – die Gefahr einer (durchaus) gewünschten (medialen) Übertragbarkeit, so dass viel eher die Gefahr besteht, dass durch eine derartige Vorgehensweise dem Literatur- und Theaterunterricht, der seine Bildungsgegenstände in erster Linie als ästhetisch-künstlerische begreift, die Legitimation abhandenkommen wird: Die (heute immer stärker herausgestellte) Nähe zwischen literarischen Texten und Sachtexten und die damit verbundene scheinbare (!) Verengung des Literaturunterrichts auf kompetenzorientierten ‚Leseunterricht‘ (vgl. hierzu neuerdings etwa Rosebrock/Wirthwein 2014²⁴) führt in der Schule – dies lässt sich in der Praxis leicht beobachten – dazu, dass im Zuge einer zunehmenden Ent-Ästhetisierung auf die genussorientierte Beschäftigung mit literarischen und theatralen Kunstwerken verzichtet wird.

Eine ästhetisch ausgerichtete Deutschdidaktik sollte sich darum bemühen, die Einmaligkeit ihrer (hier: flüchtigen) Bildungsgegenstände und die damit einhergehenden, unersetzbaren Rezeptionsprozesse, die *innerhalb* der Schul- und Studienzeit einen selbstverständlichen Platz haben müssen, noch sehr viel stärker zu betonen. Das Einfordern regelmäßiger Theaterbesuche im Rahmen des Deutschunterrichts und des Lehramtsstudiums als ‚Pflicht-Baustein‘ vor dem Hintergrund einer didaktischen Einbettung hier aufgezeigter Aspekte eines theatralen Lernens könnte ein Anfang sein.

²³ Gängig in der Deutschdidaktik ist zum Beispiel die Vorstellung, dass Schüler im Rahmen des kreativen Schreibens zum Verfassen von Texten ‚inspiriert‘ werden.

²⁴ Obwohl Rosebrock und Wirthwein auch immer wieder darauf hinweisen, wie bedeutsam ästhetische (Nicht-)Verstehensprozesse seien, könnte die Gesamtanlage ihrer neuesten Publikation – mit Sicherheit unbeabsichtigt – dazu führen, dass Studierende und Lehrende diese minimalen Hinweise geflissentlich überlesen.

Literatur

- Boelmann, Jan M./Klossek, Julia (2013): Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Jan Boelmann / Daniela Frickel (Hg.): Literatur – Lesen – Lernen. Frankfurt am Main: Lang. S. 43–66.
- Bönnighausen, Marion (2015): No Education! – Theaterunterricht jenseits aller Bildungsaufträge. In: Ralph Olsen / Gabriela Paule (Hg.): Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 10–26.
- Englhart, Andreas (2013): Das Theater der Gegenwart. München: Beck.
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 160–197
- Heiderich, Jens F. (2012): Schwellenerfahrung und postdramatisches Theater. Zur Auswertung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft „Theaterkritik“. In: Der Deutschunterricht, H. 5, S. 87–91.
- Heiderich, Jens F. (2013): Theatrale Rezeptions- und Beurteilungskompetenz. Zur Auswertung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft *Theaterkritik*. In: Christian Dawidowski / Dieter Wrobel (Hg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 251–268.
- Heiderich, Jens F. (2015): Theater-Trailer. Hybridmedium zwischen Kunst und Kommerz im Literaturunterricht. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. H. 2, S. 163–168.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2014): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Langlet, Jürgen / Schaefer, Gerhard (2008): Einstellungen zu den Naturwissenschaften und naturwissenschaftlich relevante Haltungen bei deutschen und japanischen Jugendlichen. Eine neue Perspektive zur PISA-Debatte. Frankfurt am Main: Lang.
- Lehmann, Hans-Thies (2011): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Olsen, Ralph (2009): Von ästhetischen Theatererfahrungen sprechen – Haltungen von Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 243–259.
- Olsen, Ralph (2010): Anschlusskommunikationen im Theater. In: Werner Knapp / Heidi Rösch (Hg.): Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 125–141.
- Olsen, Ralph (2011): Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. zeitschrift ästhetische bildung, Jg. 3, H. 1, S. 1–16. Online unter <www.zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/41/37> (zuletzt aufgerufen am 29. Mai 2015).
- Olsen, Ralph (2013): Der empirische Zuschauer – Bestandsaufnahme und theaterdidaktischer Ausblick. In: André Barz / Gabriele Paule (Hg.): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: Lit. S. 235–279.
- Olsen, Ralph (im Erscheinen): Postdramatisches Theater aus didaktischer Perspektive. Zur Problematik der normativen Leerstellen. In: Anne Steiner / Florian Radvan (Hg.): Die Normen und Normbrüche des Theaters im Deutschunterricht. [Arbeitstitel]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Olsen, Ralph / Blöchle, Jana (2010): Die ästhetische Erfahrung (des Theaterzuschauers): ein didaktisches Stufenmodell. karlsruher pädagogische beiträge, H. 75, S. 107–128.
- Poschmann, Gerda (1997): Der nicht mehr dramatische Theatertext: Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: de Gruyter.
- Rosebrock, Cornelia / Wirthwein, Heike (2014): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia (2015): Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: Didaktik Deutsch, H. 38, S. 33–39.

- Rupp, Gerhard / Heyer, Petra / Bonholt, Helge (2004): *Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels*. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa. S. 95–141.
- Schäffter, Ortfried (1991): *Modi des Fremderlebens*. In: Derselbe (Hg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 11–42.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schilcher, Anita (2013): *Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren*. In: Anita Schilcher / Markus Pissarek (Hg.) (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 199–228.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2010): *Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen*. In: *karlsruher pädagogische beiträge*, H. 75, S. 17–28.
- Steinbrenner, Marcus / Rank, Bernhard / Mayer, Johannes / Heizmann, Felix (Hg.) (2014): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sting, Wolfgang / Thielicke (2012): *Kunst nervt. Warum Irritationen im Kunsterleben produktiv sind*. Online unter <<http://www.bkj.de/nac/artikel/id/6504.html>> (zuletzt aufgerufen am 29. Mai 2015).
- Waldenfels, Bernhard (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp. – 1. Auflage 1973
- Weiler, Christel (2005): *Postdramatisches Theater*. In: Erika Fischer-Lichte / Doris Kolesch / Matthias Warstatt (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: Metzler. S. 245–248.
- Wirth, Andrzej (1987): *Realität auf dem Theater als ästhetische Utopie oder: Wandlungen des Theaters im Umfeld der Medien*. In: *Gießener Universitätsblätter*, H. 202, S. 83–91.

Prof. Dr. Ralph Olsen

Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik
mit den Schwerpunkten Theaterdidaktik und Literarisches Lernen
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
olsen@ph-ludwigsburg.de