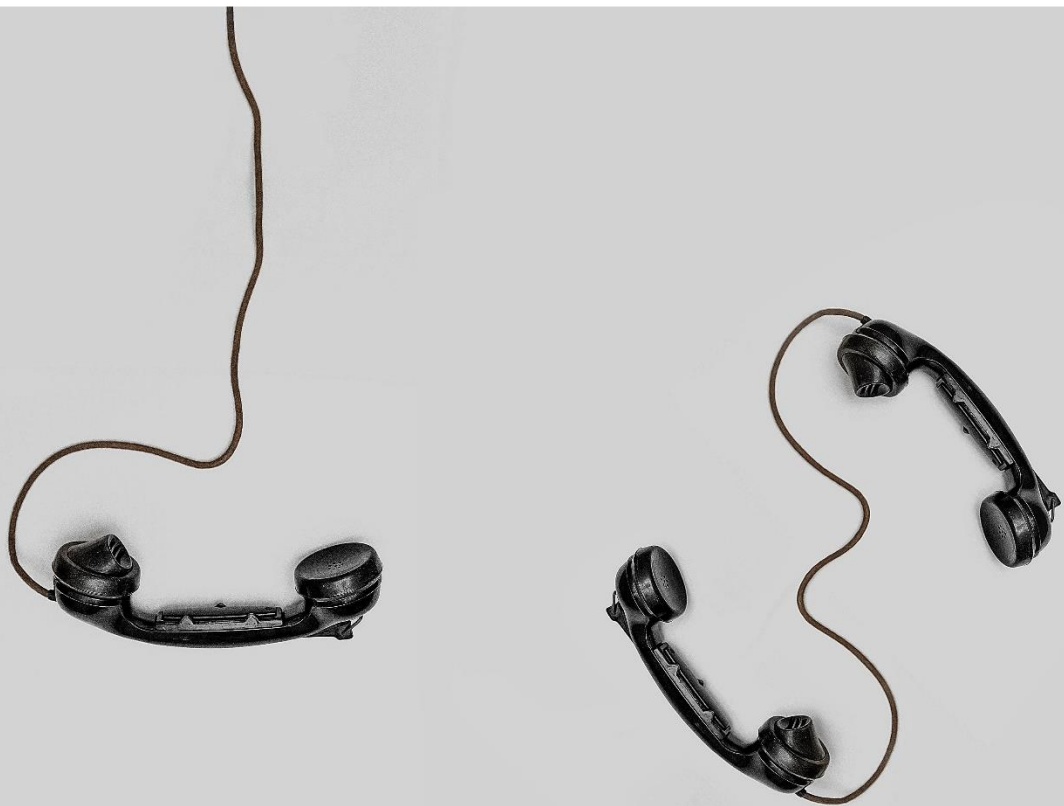


Abschlussarbeit



THEATERPÄDAGOGISCHE NACHGESPRÄCHE GESTALTEN

Metaphorisches Sprechen als Vermittlung
zwischen Sinn und Sinnlichkeit

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vorgelegt von Judith Jäger am 27.08.2020
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Abstract

Theater zu erleben geht damit einher, ästhetische Erfahrungen zu machen, die nur schwer in Worte zu fassen sind. Dennoch ist ein wichtiger Bestandteil meiner theaterpädagogischen Arbeit an der Badischen Landesbühne Bruchsal die Anleitung von Nachgesprächen, bei denen das Ziel ist, sich über die gesehenen theatralen Produktionen auszutauschen. Dabei laden die Geschichten und Themen der Stücke schnell zu inhaltlichen Diskussionen ein. Doch Theater regt nicht nur kognitive Prozesse an, die reflektiert werden wollen. Theater erweckt durch das Zusammenspiel von Musik, Kostüm, Bühnenbild und Spiel dichte Atmosphären, die einer verbalen Reflexion viel vager gegenüberstehen als die inhaltlichen Schwerpunkte und Handlungen einer Inszenierung. Gerade diese ästhetischen Erfahrungen bergen den Zauber, welcher das Erleben theatraler Produktionen so besonders macht. Ich möchte in dieser Arbeit untersuchen, ob sich die Methode des *metaphorischen Sprechens* als eine Reflexionsmethode anbietet, die sowohl dem Sinn als auch der Sinnlichkeit einer Inszenierung auf den Grund zu gehen vermag. Kann ich durch die Verwendung dieser Methode das Risiko mindern, durch starre Analysen oder Diskussionen über Inhalt oder die „Moral von der Geschichte“ die ästhetischen Erfahrungen der Zuschauenden in Worthülsen zu sperren oder zu beschädigen? Eröffnet mir *metaphorisches Sprechen* die Möglichkeit, gemeinsam in einen verbalen Austausch über die individuell gesammelten ästhetischen Erfahrungen zu kommen?

Inhalt

Abstract	1
1. Einleitung.....	3
1.1. Die Magie des Theaters.....	3
1.2. Persönliche Motivation.....	4
2. Begriffsklärung.....	6
2.1. Theaterpädagogik.....	6
2.2. Reflexionsgespräche	7
2.3. Ästhetik.....	8
2.4. Ästhetische Grundbegriffe	10
3. Die Metapher als Hilfsmittel zur Reflexion von ästhetischer Erfahrung.....	15
3.1. Annäherung an das Phänomen Metapher	15
3.2. Metaphertheorien	15
3.3. Arbeiten mit Metaphern	20
4. Ideen für die Praxis.....	22
5. Fazit	29
Literaturverzeichnis.....	33

1. Einleitung

Der verbale Austausch über theatrale Produktionen kann zwischen dem Extrem der rein rationalen, objekt- und inhaltsbezogenen Analyse des Gesehenen und dem Extrem der subjektbezogenen und emotionsorientierten Bekundungen von persönlich Erlebtem stattfinden. Beide Extreme scheinen – abgekoppelt vom jeweils anderen – dem Wesen von Theater nicht gerecht zu werden. Entweder wird das erlebende Subjekt an den Rand gedrängt oder der ästhetische Gegenstand – der im Zentrum des verbalen Austauschs stehen sollte – gerät aus dem Blick. Jedoch sind sowohl der subjektive Pol als auch der objektive Pol wesentliche Einflusskomponenten bei der Entstehung von ästhetischer Erfahrung. Wie kann über Theater gesprochen werden, ohne einem dieser Extreme zu verfallen? Ist es möglich, stattdessen sowohl ein objekt- als auch ein subjektivgestiftetes Theaterverstehen zu ermöglichen? Inwiefern können wir bei verbal-reflexiven Akten dem tatsächlichen, vagen Charakter von Theater gerecht werden? Ich möchte diesbezüglich die Bedeutung der Methode des *metaphorischen Sprechens* als eine Art der Reflexion von ästhetischer Erfahrung untersuchen.

1.1. Die Magie des Theaters

„In *Mein entblößtes Herz* heißt es: »Was ich in einem Theater immer am schönsten fand, in meiner Kindheit und auch heute noch, das ist der Lüster- ein schöner, leuchtender, kristallener, reichverzierter, kreisförmiger und regelmäßiger Gegenstand. Immerhin, ich will der dramatischen Literatur nicht jeglichen Wert absprechen. Nur folgendes sähe ich gerne verändert: Die Schauspieler müssten auf hohen Kothurnen gehen, sie müssten Masken tragen, die ausdrucksvoller wären als das menschliche Gesicht, und durch Schalltrichter sprechen; [...]. Alles in allem schien mir aber der Lüster immer der Hauptdarsteller zu sein, wenn man ihn durch das vergrößernde oder verkleinernde Ende des Opernglases betrachtet.« (Bohrer 2015, S. 5)

Karl-Heinz Bohrer, ein Literaturtheoretiker und Publizist, hat sich besonders mit dem Thema der analytischen und der ästhetischen Wahrnehmung von Kunst auseinandergesetzt. Er zitiert in seinem Text „Ist Kunst Illusion“ seinen Lieblingsautoren Charles Baudelaire und fragt sich: Was ist das Wichtigste im Theater? Für Baudelaire ist es der Lüster, "ein schöner, leuchtender, kristallener, reich verzierter, kreisförmiger und regelmäßiger Gegenstand".

Nicht immer steht bei einer theatralen Produktion der Inhalt im Zentrum der Aufmerksamkeit des Publikums. Es kann die Magie der Atmosphäre sein, das Zusammenspiel von Musik und Bühnenbild, Sprache und Körper. Baudelaire scheint beim Betrachten des Kronleuchters eine intensive ästhetische Erfahrung gemacht zu haben. Der Kronleuchter

fängt den Blick und lässt ihn nicht mehr los, denn er beeindruckt durch seine Form, seine Farben und seine Mächtigkeit. Und gleichzeitig will er den Betrachtenden keinen Inhalt vermitteln. Es genügt die reine Erscheinung. Nur selten gibt es heute noch prunkvolle Lüster im Theater. In vielen Inszenierungen ist vor allem der Inhalt ins Zentrum gerückt. Es werden aktuelle Missstände angeklagt, es wird aufgeklärt, provoziert oder vermittelt.

Fragen wir Kinder und Jugendliche „Was will die Autorin uns damit sagen?“, lenken wir das Interesse auf die Realitätstauglichkeit und moralische Nützlichkeit eines Textes. Doch wie gelingt es uns, neben den analytischen Fragen auch den ästhetischen Erfahrungen in unseren Reflexionseinheiten Raum zu geben? Ästhetische Erfahrungen sind geheimnisvoll. Können die Nachbereitungsgespräche mehr beinhalten als den analytischen Diskurs oder ethische Plädoyers, die sich eigentlich auch ganz ohne Theater verhandeln ließen? Darf Theater auch unverstanden bleiben, sich verdichten und zum Mythos werden? Und können wir auch dann noch über das Erlebte in verbalen Austausch miteinander treten?

1.2. Persönliche Motivation

Vor dem Hintergrund des Praxisfeldes Theaterpädagogik möchte ich in der vorliegenden Arbeit theoretische Überlegungen zur Konzeption von theaterpädagogischen Reflexionsgesprächen formulieren. Der Katalysator zur Beschäftigung mit diesem Thema ist meine Arbeit an der Badischen Landesbühne Bruchsal, bei welcher die sprachliche Reflexion von Theatererlebnissen und den damit verbundenen ästhetischen Erfahrungen im Gruppensetting ein wesentlicher Bestandteil ist. Meine Einstellung gegenüber den verbalen Reflexionseinheiten in diesen Angeboten, die der Theaterarbeit und Theaterrezeption folgen, ist bis dato ambivalent.

Ich muss immer wieder feststellen, dass es mir auch persönlich nur selten gelingt, der ästhetischen Erfahrung, die ich beim Theaterwahrnehmen gemacht hatte, verbal gerecht zu werden und meine Eindrücke auf den Begriff zu bringen. Gleichzeitig bereitet es mir oft Mühe, wenn Theaterschaffende in Reflexionsgespräche preisgeben, was sie mit ihrer Arbeit vermitteln wollen, wie diese zu deuten ist und was sie beim Publikum evozieren wollen. Beim Versuch, die künstlerische Auseinandersetzung auf den Begriff zu bringen, zerbrach für mich nicht selten der Zauber, der das Stück bis dahin umgeben hatte. Doch nicht immer war ich enttäuscht vom verbal-reflexiven Austausch nach einem Theatererlebnis. Es eröffneten sich mir durch die Gespräche häufig neue Sichtweisen, die meine ästhetische Erfahrung bereicherten und meine Wahrnehmung des ästhetischen Gegenstandes von einer anderen Seite beleuchteten, intensivierten oder objektivierten.

Diese sprachlichen Auseinandersetzungen mit Theatererlebnissen und den damit verbundenen ästhetischen Erfahrungen weckten mein Interesse, da sie – abhängig von der Gesprächsgestaltung und den Gesprächsverläufen – vermochten, meine Theaterwahrnehmung und mein Verstehen des theatralen Gegenstandes zu verändern. Während ich in manchen Fällen den Eindruck hatte, mich durch die sprachliche Reflexion vom Wesentlichen der ästhetischen Erfahrung zu entfernen, gab es andere Gesprächsverläufe, in denen es schien, als näherten wir uns durch den Austausch unserer subjektiven Seherfahrungen einem objektivierbaren – oder zumindest intersubjektiv als plausibel empfundenen – ästhetischen Kern.

So eröffnete sich mir die Grundfrage, in welcher Art und Weise ich in meiner eigenen theaterpädagogischen Tätigkeit verbale Reflexionsakte gestalten möchte, welche Intention dahinterstehen soll und welche Art des Sprechens über ästhetische Erfahrung sich für das Erreichen dieser Ziele besonders anbietet und gewährleistet, dass die einstige ästhetische Erfahrung im Reflexionsprozess nicht zerredet wird.

Für die Reflexionstätigkeit mit Laien scheint mir die rein strukturorientierte und inhaltliche Werkanalyse von Inszenierungen nicht angebracht zu sein, da sie das Risiko birgt, dass die Teilnehmenden der Vermittlungsveranstaltung keinen Mehrwert aus der verbalen Reflexion der ästhetischen Erfahrung ziehen können. Die objektive, emotionsausschließende Betrachtungsweise scheint dem ästhetischen Charakter des Erlebten nicht gerecht zu werden. Dennoch wird die Reflexion für mich erst spannend, wenn wir uns auf die Suche nach einem objektivierbaren Kern der ästhetischen Erfahrung begeben und versuchen, Verständnisbrücken zwischen den unterschiedlichen persönlichen Verstehensarten zu schlagen.

Inwiefern kann mir metaphorisches Sprechen helfen, sowohl die sinnliche Wahrnehmung als auch die geistige Erfahrung verbal zu transportieren? Eröffnet mir die Metapher womöglich die Chance, mich dem ästhetischen Kern einer theatralen Produktion in einer adäquaten Weise anzunähern? Kann die Vagheit metaphorischen Sprechens ein Hilfsmittel sein, zwischen analytischer, sinnlicher und schöpferischer Begegnung mit Theater zu vermitteln?

2. Begriffsklärung

2.1. Theaterpädagogik

Theaterpädagogik möchte das Medium Theater an nicht professionelle Menschen vermitteln. Dabei werden das methodisch-handwerkliche Rüstzeug sowie die Zeichen der darstellenden Kunst mit Gruppen erforscht und erprobt. Die gesammelten Vorerfahrungen schulen, verfeinern und vertiefen die ästhetischen Ausdrucksformen, die Betrachtung, Entwicklung und das Reflexionsverhalten bezüglich theatraler Produktionen. Theaterpädagogik ist Teil Ästhetischer Praxis. Sie lädt dazu ein, sich auf eine künstlerische Ebene mit der Welt auseinanderzusetzen (vgl. Anklam, Meyer und Reyer, S.19).

Außerdem werden im Kontext der Theaterpädagogik immer wieder die vielversprechenden Wirkungen des theatralen Produzierens für die Bildung von Kindern und Jugendlichen betont. Demnach vermittelt das theaterpädagogische Arbeiten die sogenannten Schlüsselkompetenzen – wie Sozialkompetenzen, ethische Kompetenzen, Methodenkompetenzen und Persönlichkeitskompetenzen. In der theaterpädagogischen Literatur wird häufig darauf verwiesen, dass durch theatrales Produzieren und Erleben ein Kompetenz-Mehrwert für die Gesellschaft sowie für jede Einzelne und jeden Einzelnen geschöpft werden kann. Ulrike Hentschel, Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität der Künste Berlin, distanziert sich von dieser – auf außerästhetische Ziele fokussierte– Nutzenorientierung der Theaterpädagogik. Sie nimmt die Perspektive der Ästhetischen Bildung ein. Diesen Perspektivwechsel zu vollziehen, bedeutet für mich persönlich einen wesentlichen Unterschied für mein professionelles Selbstverständnis und verändert meine Herangehensweise an die Planung von theaterpädagogischen Reflexionsgesprächen. Der Standpunkt der Ästhetischen Bildung lädt uns ein, Theaterpädagogik vom Gegenstand Theater aus zu denken. Die ästhetische Bildung meint die Bildung des Subjekts in der Auseinandersetzung mit sich selbst im Medium Kunst. So erreichen wir eine Thematisierung der ästhetischen Erfahrungen, die bei der Auseinandersetzung mit theatralen Produktionsweisen gesammelt wurden. Die ästhetische Erfahrung rückt mehr in den Vordergrund, während Sinn, Inhalt und außerästhetische Ziele zurücktreten (vgl. Hentschel 2011, S. 2).

Schon Schiller wollte Kunst um der Kunst willen betreiben und sie nicht für die Erreichung von moralischen und theoretischen Bildungszielen gebrauchen (vgl. Schiller, 10. Brief). Theater legitimiert sich in sich selbst und benötigt keine außerästhetische Legitimation durch moralische oder politische Zielsetzungen. Das Einnehmen dieser Perspektive hat zur Folge, dass wir mehr nach dem „Wie“ und weniger nach dem „Was“ fragen. Wir können uns in unseren Gesprächen mehr mit der ästhetischen Erfahrung beschäftigen, die uns beim

Theatererleben in den Bann gezogen hat und inhaltliche Unterweisungen dürfen auch mal in den Hintergrund geraten. Durch die Frage nach dem „Wie“ der theatralen Produktion rücken die ästhetischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in den Fokus, was uns im zweiten Schritt ermöglicht, Bildungsprozesse zu erkennen, die daraus resultieren. Es wird somit davon ausgegangen, dass dem Prozess bestimmte Bildungsmöglichkeiten immanent sind und es müssen keine einschränkenden Bildungsziele vorab festgelegt werden (vgl. Hentschel 2011, S. 3).

2.2. Reflexionsgespräche

Folgt man der Annahme, dass Wahrnehmung immer relativ und subjektiv ist, dann bedeutet dies, dass wir auch Theater nie gänzlich objektentsprechend wahrnehmen können (vgl. Brandstätter 2009, S. 177). Was wir wahrnehmen, wird von unseren Vorerfahrungen, unserer emotionalen Verfassung, der Funktionsfähigkeit unserer Sinne und vielem mehr beeinflusst. Dennoch können wir uns bemühen, uns dem Filter gewahr zu werden, der uns ein objektentsprechendes Wahrnehmen von Theater erschwert. Dabei helfen uns reflexive Akte.

Der Mensch kann zu seinem eigenen Erleben in Distanz treten und versuchen, sich seiner verzerrten Wahrnehmung bewusst zu werden (vgl. Plessner 1965, S. 291). Er kann sich um reflexive Akte bemühen, die eine Trennung zwischen sich – als wahrnehmenden Subjekt – und dem ästhetischen Gegenstand – als wahrnehmbares Objekt– möglich machen. Um ein adäquates Theaterverstehen zu evozieren, werden im pädagogischen Kontext häufig Analysen der theatralen Gegenstände durchgeführt. Dies geschieht nicht selten in intersubjektiven, verbalen Analyse- und Reflexionsakten. Durch den Aufbau von Distanz zur ästhetischen Erfahrung soll erkennbar werden, welcher Teil unserer Wahrnehmung subjekt- und welcher objektgestiftet ist und ein verändertes Verstehen des ästhetischen Objekts herbeigeführt werden. Nun eröffnet sich die Frage, ob eine rein objektorientierte, technische Struktur- und Inhaltsanalyse auf das tatsächliche Wesen des ästhetischen Gegenstandes verweisen kann.

„Die kognitive Verarbeitung von sinnlichen Reizen ist immer mit einer affektiven Färbung und Bewertung versehen. Das, was wir Psyche nennen, besteht aus zwei komplementären Systemen: aus dem strukturbildenden Kognitionssystem und dem bewertenden Emotionssystem.“ (Brandstätter 2009, S. 177)

Konstituiert sich der ästhetische Gegenstand überhaupt unabhängig und extern vom sehenden und empfindenden Subjekt als ein Objekt?

Ist es womöglich unabdingbar, dass ein Sprechen über den ästhetischen Gegenstand auch den subjektiven Pol und die emotionalen Reaktionen des Publikums miteinbezieht, damit es zu einem adäquaten Verstehen des ästhetischen Gegenstandes Theater kommen kann? Vielleicht ist es nicht allein die Sprache der objektorientierten Analyse, die uns an den ästhetischen Kern anzunähern vermag, sondern auch die Sprache der Poesie, die keinen Anspruch auf Objektivität erhebt und die subjektive Betroffenheit in sich mit aufnimmt. Hier stellt sich mir die Frage, ob es durch *metaphorisches Sprechen* gelingen kann, sich dem ästhetischen Kern in besonderer Weise anzuschmiegen und die ästhetische Erfahrung in den Reflexionsgesprächen zu unterstützen und zu vertiefen? Können Metaphern beiden Komponenten gerecht werden: Objektorientierung und Subjektorientierung, Kognition und Sinnlichkeit, Begrifflichkeit und Begriffslosigkeit?

2.3. Ästhetik

Das Gebiet der Ästhetik ist weit und komplex. Es wird seit Jahrhunderten fruchtbar diskutiert. Da es eine Vielzahl von Begrifflichkeiten und Auslegungsmöglichkeiten beinhaltet, soll im Folgenden geklärt werden, welches Verständnis der Begriffe meinen Überlegungen zugrunde liegen, um einen Rahmen zu stecken, in welchem die Thematik diskutiert werden kann.

Ästhetik umfasst sowohl das Gebiet der Kunsttheorie als auch die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung und gilt als eigenständige Wissenschaftsdisziplin (vgl. Sander 2009, S. 197; Hirdina 2006, S. 29; Welsch 1990, S. 10). Hinter dem Begriff Ästhetik verbirgt sich ein weites Feld, welches ich im Folgenden näher beleuchten möchte. Oft wird Ästhetik lediglich als Wissenschaft der Kunst verstanden und die Begriffe Ästhetik und Kunst werden synonym verwendet. Doch eine Reduktion des Ästhetischen auf rein künstlerische Zusammenhänge wird dem aktuellen Verständnis von Ästhetik nicht gerecht. Der Philosoph Wolfgang Welsch weist schon 1966 auf den großen Bedeutungsraum des Ästhetikbegriffes hin:

„Die Kunst ist gewiss eine besonders wichtige Provinz im Universum der Bedeutungen des Ästhetischen. Aber sie ist nicht die einzige. Die heutige Aktualität des Ästhetischen resultiert gerade daraus, dass die konventionelle Gleichsetzung von Ästhetik und Kunst unhaltbar geworden ist und andere Dimensionen des Ausdrucks in den Vordergrund gerückt sind.“ (Welsch 1996, S. 41–42)

So definiert Welsch Ästhetik „als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller* Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.“ (Welsch 1990, S. 10)

Das Wort *Ästhetik* hat seinen Ursprung im griechischen *aisthesis*. Die Bedeutung von *aisthesis* bezieht sich auf die gesamte sinnliche Wahrnehmung. In diesem allumfassenden Sinne kann also jede menschliche Tätigkeit als ästhetisch gesehen werden, da jegliches Handeln in irgendeiner Form auf einer sinnlichen Wahrnehmung beruht – eine nicht-sinnliche Tätigkeit scheint unmöglich (vgl. Reckwitz 2014, S. 22). Demgemäß beschäftigt sich Ästhetik mit der Beziehung des wahrnehmenden Menschen zu der ihn umgebenden wahrnehmbaren Welt. Sie interessiert sich für die Wirkung von Objekten und Ereignissen auf die menschlichen Sinne und den daraus resultierenden Empfindungen, Auffassungen und Urteile. Damit ist die Ästhetik wesentlicher Teil jedes menschlichen Tuns.

Das engere Verständnis von Ästhetik unterscheidet sich von dem zuvor beschriebene weiten Verständnis von Ästhetik dahingehend, dass es sich nicht auf die sinnliche Wahrnehmung in ihrer Gesamtheit, sondern auf besondere, eigendynamische Wahrnehmungsprozesse bezieht. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie losgelöst von dem Streben nach Erkenntnis sind und damit selbstreferenziell erfolgen: Sinnlichkeit findet um der Sinnlichkeit willen statt, Wahrnehmung um der Wahrnehmung willen (vgl. Reckwitz 2014, S. 23). Diese besondere Form der Wahrnehmung definiert sich nach Welsch über zwei Bedeutungselementen des Ästhetischen: dem sogenannten *aisthetischen* und dem *elevatorischen* Bedeutungselement. Diese Elemente lassen sich mit Hilfe eines simplen Beispiels veranschaulichen: Beim Warten an einer Ampel, nimmt man die leuchtenden Farben (rot, gelb oder grün) sinnlich wahr und zieht daraus die entsprechende Erkenntnis (gehen oder stehen). Hierbei handelt es sich um sinnliche Wahrnehmung in einem rein *aisthetischen* Sinne. Eine Wahrnehmung im *aisthetischen* und *elevatorischen* – also in einem aus enger Sicht ästhetischen – Sinne würde bedeuten, das Farbenspiel der Lichter zu betrachten, ohne daraus eine Erkenntnis ziehen zu wollen, es also – in Kants Worten – mit „interessenlosem Wohlgefallen“ (Kant 1925, S. 39) auf sich wirken zu lassen (vgl. Seel 1996, S. 36). Mit dem *Aisthetischen* ist demnach das rein Sinnhafte gemeint, das *Elevatorische* stellt in Ergänzung dazu ein erhebendes, spezifizierendes, in Distanzierung zum vulgär sinnlichen stehendes Bedeutungselement dar. Erst beide Elemente zusammen definieren in diesem engen Verständnis den Begriff der Ästhetik – somit ist nicht jede Art der Wahrnehmung ästhetisch, sondern nur diejenige, die sich in irgendeiner Form von der alltäglichen Wahrnehmung abhebt (vgl. Welsch 1996, S. 25-26). In diesem elevatorischen Moment – in Verbindung mit der Loslösung eines Strebens nach Erkenntnis – liegt also das enge Verständnis von Ästhetik.

2.4. Ästhetische Grundbegriffe

Ästhetische Wahrnehmung

Dass sich Ästhetische Wahrnehmung in wesentlichen Punkten von der alltäglichen, erkenntnisorientierten Wahrnehmung unterscheidet, beschreibt das oben beschriebene Beispiel über die Betrachtung einer Ampel. Ästhetische Wahrnehmung erhält durch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Bewusstheit eine besondere Qualität und kann so Klischees alltäglicher Wahrnehmung hinterfragen. Außerdem geschieht Ästhetische Wahrnehmung selbstreferenziell und nicht, um eine bestimmte Erkenntnis zu erlangen. Sie besitzt also ihren Eigenwert in der Wahrnehmung um ihrer selbst willen. Da Ästhetische Wahrnehmung es ermöglicht, einen Gegenstand in seiner Vieldeutigkeit zu erfahren, steht sie im Gegensatz zu eindimensionalen Wahrnehmungsprozessen, die häufig eine Festschreibung und Kategorisierung der Wahrnehmungsgegenstände mit sich bringen.

Jedes Objekt und jede Situation können ästhetisch wahrgenommen werden – es geht also nicht darum, *andere* Dinge wahrzunehmen, sondern Dinge *anders* wahrzunehmen. Ästhetische Wahrnehmung zeichnet sich so durch ein Gefühl der Gegenwärtigkeit aus – einem Bewusstsein für das Erscheinen der wahrgenommenen Gegenstände im Hier und Jetzt (vgl. Seel 2007, S. 57–58).

„Durch das Verweilen bei dem Erscheinen von Dingen und Situationen gewinnt die ästhetische Wahrnehmung ein spezifisches Bewusstsein von Gegenwart. Sie verschafft denen, die sich ihr überlassen, Zeit für den Augenblick ihres Lebens.“
(ebd.)

Ästhetische Wahrnehmung ist also ein aktiver Prozess, der Bewusstheit und Selbsterfahrung voraussetzt und meist mit einer emotionalen Involviertheit des Subjekts einhergeht. Bei dem Wahrnehmungsprozess handelt es sich somit um einen sinnlichen Akt, der das Subjekt in irgendeiner Art und Weise emotional berührt oder in eine bestimmte Stimmung versetzt, anstatt rationale Erkenntnisse zu bringen (vgl. Reckwitz 2014, S. 23–24). Oder, wie Martin Seel formuliert: „Ästhetische Wahrnehmung ist Aufmerksamkeit für ein Spiel der Erscheinungen.“ (Seel 2007, S. 17)

Ästhetische Erfahrung

Ästhetische Erfahrung ist eine gesteigerte Form ästhetischer Wahrnehmung. Ihr besonderer Wert liegt darin, dass im Zuge einer Wahrnehmung ein Moment entsteht, der in irgendeiner Weise so weit über gewohnte Anschauungen hinausgeht, dass aus etwas Wahrgenommenem für die Betrachtenden ein Ereignis wird (vgl. Seel 2007, S.58–59). Eine

ästhetische Erfahrung stellt also einen – für die wahrnehmende Person bedeutsamen - Bruch mit der üblichen Wahrnehmung dar (vgl. Zirfas 2007, S. 168). Erika Fischer-Lichte beschreibt diese Art von Erfahrung als Schwellenerfahrung; eine Erfahrung, die zu einer Transformation derjenigen führen kann, die sie durchleben und die die Rezipierenden in eine Art „Zwischen“-Zustand versetzen: zwischen Bekanntem und Fremdem, zwischen verschiedenen Wirklichkeiten, zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungsmodi (vgl. Fischer-Lichte 2003, S. 139). Auf diese Weise können durch ästhetische Erfahrung bisher gültige Selbst- und Weltbilder dekonstruiert werden, da mit ihr Möglichkeitsspielräume eröffnet werden, eigene Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen und sich auf Fremdes, Neues einzulassen. Ästhetische Erfahrungen zeichnen sich durch Momente von Offenheit und Pluralität sowie Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit aus (vgl. Zirfas 2007, S. 168). Schließlich bedürfen das Hinterfragen und Reflektieren eigener Selbst- und Weltbilder einer großen Offenheit. Der Ausgang einer ästhetischen Erfahrung ist unvorhersehbar und führt zu einem Erkennen neuer Realitäten, häufig sogar zu einer Anerkennung mehrerer Wirklichkeiten. Außerdem findet sie als gesteigerte Form der ästhetischen Wahrnehmung in einem spezifischen Bewusstsein von Gegenwart statt, in einer unmittelbaren Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Auf diese Weise kann die ästhetische Erfahrung „ihre Subjekte mit einer Art der Bewusstheit versorgen, mit der sie keine andere Erfahrungsweise versorgen kann.“ (Seel 2007, S. 56)

Ästhetisches Lernen

Lernen ist ein großer Begriff, um den sich viele verschiedene Theorien und Definitionen ranken. Im Folgenden wird der Begriff des Lernens als ein reflexiver Erfahrungsprozess verstanden, als ein konstruktivistischer Ansatz, der Prozesse des Neu- und Umdeutens von Realitäten ermöglicht (vgl. ebd., S. 28). Innerhalb dieses Lernverständnisses legt ästhetisches Lernen einen Schwerpunkt auf die beschriebenen Momente von Offenheit und Pluralität, Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit und somit auf die Strukturierung von Lernprozessen nach Aspekten ästhetischer Praxis (vgl. ebd., S.35).

Ästhetisches Lernen geht also über rein kognitive Wissensvermittlung hinaus, sondern bezieht sich auf Wahrnehmungen und konkrete Erfahrungen. So kann diese Form des Lernens erst durch die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der lernenden Subjekte wirken. Außerdem spielen, im Gegensatz zu anderen Formen des Lernens, künstlerische Ein- und Ausdrucksformen immer eine maßgebliche Rolle und werden in den Lernprozess integriert. In der Annahme, dass Wahrnehmungen vor allem dann einen Lerneffekt haben, wenn sie die Wahrnehmenden immer wieder mit Neuem, Ungewohntem und Unvertrautem konfrontieren, kann man bei ästhetischem Lernen von einem Lernen durch Irritation

sprechen, das immer wieder die Aufmerksamkeit der Lernenden einfordert (vgl. Wimmer 2010, S.30). Im Spannungsfeld zwischen Neugierde und Entdeckerlust einerseits und Unsicherheit und Überforderung andererseits muss das Maß an Irritation jedoch stets bewusst gewählt werden, um den Lernprozess nicht zu unterbrechen oder gar zu beenden. Ästhetisches Lernen hat also die Funktion, bisherige Weltbilder zu überprüfen und zu hinterfragen, um so andere Formen von Wirklichkeit kennenzulernen.

Ästhetische Praxis

Ästhetische Praxis ist die ritualisierte bzw. institutionalisierte Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen. Im Kontext Ästhetik und Pädagogik haben sich in Theorie und Praxis verschiedene Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen etabliert. Neben Ästhetischer Praxis ist häufig auch von Ästhetischer Bildung oder Kultureller Bildung die Rede. *Ästhetisch* rückt hierbei die Aspekte einer selbstreferenziellen Wahrnehmung und Gestaltung in den Vordergrund, die also auch ohne spezifische Ziel-, Zweck- und Nutzenbestimmungen ihre Daseinsberechtigung haben, während der Begriff *Praxis* verdeutlicht, dass das Subjekt sich in einem Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt befindet. *Ästhetische Praxis* beschreibt also Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse auf der konkreten Erfahrungs- und Handlungsebene, die vorerst weder an bestimmte Medien noch an von außen gesetzten Zielvorgaben oder Bewertungsmaßstäbe gebunden sind. Ästhetische Praxis ist hierbei von *ästhetischen Episoden* zu unterscheiden. Ästhetische Episoden sind kurze, unberechenbare Momente einer ästhetischen Wahrnehmung oder Erfahrung. Ein Subjekt wird durch ein wahrgenommenes Objekt emotional angesprochen und durchbricht so für einen kurzen Moment den Kreislauf der Zweckrationalität. Episoden wie diese sind jedoch nicht plan- oder steuerbar. Im Gegensatz dazu werden in ästhetischen Praktiken Momente ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung routinisiert, also gewohnheitsmäßig hervorgebracht (vgl. Reckwitz 2014, S. 25).

„Wenn Praktiken generell als sich wiederholende und intersubjektiv verstehbare, körperlich verankerte Verhaltensweisen – auch im Umgang mit Artefakten – zu verstehen sind, in denen ein impliziertes Wissen verarbeitet wird und die immer auch die Sinne auf eine bestimmte Weise organisieren, dann sind ästhetische Praktiken solche, in denen routinemäßig Sinne und Affekte als selbstbezügliche modelliert werden. Im Zentrum dieser Praktiken steht also die Hervorlockung ästhetischer Wahrnehmung – ob in anderen oder in einem selbst.“ (ebd.)

Potenziale Ästhetischer Praxis

Ästhetische Praxis bietet Räume für eine kritische Beschäftigung mit sich selbst und der Umwelt. Die spielerische Auseinandersetzung mit verschiedenen künstlerischen Medien ermöglicht neue Sichtweisen auf die Welt und vereint dabei eine freie Beschäftigung mit Neuem, Unbekanntem und Fremden. Diese aktive Tätigkeit schafft Verständnis für Mehrdeutigkeit und Ergebnisoffenheit. Nicht nur die Reflexion künstlerischer Prozesse, sondern auch das Nachdenken über die Welt im Allgemeinen, wird durch die gewonnene Offenheit angeregt und eine Anerkennung von mehreren Wirklichkeiten wird durch Ästhetische Praxis erfahrbar gemacht (vgl. Schneider 201, S.217). Diese Öffnung für Neues beschrieb Wolfgang Iser mit treffenden Worten:

„Wer in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß nicht nur abstrakt um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte – auch seines eigenen – sondern rechnet mit ihr und handelt demgemäß. Er urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt auch dem Anderen mögliche Wahrheit grundsätzlich zu. [...] Er lockert die Sperrn eingefahrener Wirklichkeitsauffassungen zugunsten der Potentialität des Wirklichen und entdeckt Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte.“ (Iser 1990, S. 76)

In der ergebnisoffenen und spielerischen Erzeugung von Wirklichkeiten kann demnach eine Erkenntnis über die Konstruiertheit von Wirklichkeit entstehen, die dann auf die eigene Lebenswelt übertragen werden kann. Dadurch eröffnet Ästhetische Praxis neue Perspektiven und Sichtweisen auf unsere Umgebung. Die Fähigkeit, Unverstandenes auszuhalten und das Andere in seiner Andersheit zu belassen – ohne es in das Eigene übersetzen zu wollen – wird dabei geschult (vgl. Sander 2009, S. 212). Die reflektierte Auseinandersetzung mit sich selbst, der Welt, Realität und Wirklichkeit lässt sich als identitätsstiftende Erfahrung beschreiben, die maßgeblich zur Entwicklung eines Menschen beiträgt. Darin liegt ein weiteres Potenzial Ästhetischer Praxis. Durch ihre selbstreflexive Form wird der Mensch in ästhetischen Gestaltungsprozessen mit sich selbst, seinen Wünschen, Vorlieben und Einstellungen konfrontiert und setzt sich so kritisch mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen auseinander. Dieser Reflexionsprozess wird im aktiven Gestaltungsgeschehen nach außen hin repräsentiert und schafft so ein Verständnis für eigene und fremde Ausdrucksformen (vgl. Seelinger 2003, S. 58). Außerdem ermöglicht Ästhetische Praxis persönliche Souveränität und erweitert den eigenen Handlungsspielraum. Zwischen einem vorgegebenen Rahmen einerseits und dem von Offenheit und Wertfreiheit geprägten Gestaltungsspielraum andererseits kann in der Ästhetischen Praxis Freiheit unmittelbar erlebt werden. Die Kombination aus Begrenzung

einerseits und freien, unbestimmten Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten andererseits bewirkt dabei Neugierde, Interesse und Produktivität. In geschütztem Rahmen können so eigene Ideen und Wünsche eingebracht und umgesetzt werden und Selbstwirksamkeit erlebt werden. In dem Erleben dieser Freiheit liegt eines der Hauptziele Ästhetischer Praxis. Denn Freiheit in diesem Sinne bedeutet, die Möglichkeit zu haben, den eigenen Interessen und Entscheidungen zu folgen (vgl. Zacharias 2014, S. 10). Wer diesen Freiraum im Rahmen Ästhetischer Praxis erleben durfte, kann die erlebte Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes bestenfalls auch in die eigene Lebenswelt übertragen und so auch dort Freiheit und Souveränität erleben. In diesem Zusammenspiel aus Vorgaben und Gestaltungsspielraum bildet Ästhetische Praxis einen Rahmen für Lernen durch Irritation. Denn erst durch Momente der Irritation entstehen die Erfahrungen mit Fremdem und Unbekanntem, die zu der oben beschriebenen Anerkennung mehrerer Wirklichkeiten führen können. In der von dem Erleben von Freiheit und Selbstwirksamkeit geprägten Arbeitsatmosphäre können Teilnehmende also produktiv verunsichert werden, um die beschriebenen Lern- und Erfahrungsprozesse anzuregen. Außerdem eröffnet Ästhetische Praxis auf diese Weise Erfahrungsräume für das Üben von Lösungen. In dem aus Vorgaben und Freiräumen geschaffenen Rahmen kann so vor allem das Ausprobieren verschiedener Lösungsmöglichkeiten geübt werden, wobei eigene Ideen durchgesetzt werden können, aber auch verworfen werden müssen, wenn sie sich als unpassend erweisen. Auch die eigene Kritikfähigkeit und Akzeptanz anderer Sichtweisen kann so geübt und erlernt werden. Zusammenfassend sind somit die Eröffnung von Erfahrungsräumen zur kritischen Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt, die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungs-, Urteils- und Kritikfähigkeit, die Entwicklung divergenten Denkens und kreativer Problemlösefähigkeit sowie die Befähigung und Förderung des künstlerischen und gestalterischen Ausdrucks die Potenziale Ästhetischer Praxis.

3. Die Metapher als Hilfsmittel zur Reflexion von ästhetischer Erfahrung

Im weiteren Verlauf möchte ich mich dem Phänomen Metapher widmen. Ich werde Geschichtliches, Definitorisches als auch unterschiedliche Ansätze ihrer Bestimmung in den Blick nehmen. Ausgehend davon möchte ich untersuchen, welcher Mehrwert sich der Theaterpädagogik durch den Gebrauch metaphorischer Sprache beim verbal reflexiven Umgang mit theatralen Produktionen eröffnen kann. Diese Überlegungen sollen Anlass sein, meine gängige von Reflexionsmethodik zu überdenken und zu untersuchen, ob ein Einsatz von metaphorischer Sprache dazu beitragen kann, sich dem ästhetischen Kern theatraler Produktionen verbal anzunähern und die zuvor beschriebenen Potenziale Ästhetischer Praxis auszuschöpfen.

3.1. Annäherung an das Phänomen Metapher

Die Metapher ist in Philosophie, Rhetorik, Psychologie, Literatur und Sprachwissenschaften ein intensiv diskutiertes Thema (vgl. Oberschmidt 2011, S. 25). Einigen konnte man sich seit nunmehr 2000 Jahren lediglich auf eine Grundannahme zur Metapher: Metaphern lösen Worte aus ihrem Kontext und übertragen sie auf einen neuen Kontext. Das Wort Metapher stammt aus dem altgriechischen und meint die Übertragung eines Wortes von einem Ort an einen anderen (vgl. Rolf 2005, S. 23). Dem Begriff Metapher wohnt somit selbst eine Metapher inne. Das Phänomen Metapher ist nicht eindeutig bestimmbar. Diese Unbestimmtheit umgibt sie fortwährend und ist Stärke und Schwäche zugleich. Die Vagheit der Metapher eröffnet eine breite Palette an Problemstellungen, an deren Beantwortung ich mich lediglich suchend herantasten kann.

3.2. Metaphertheorien

Substitutionstheorie

Die Metapherndiskussion wird von verschiedenen Metaphertheorien geprägt. Das Aufkommen einer ersten Metaphertheorie – der sogenannten Substitutionstheorie – lässt sich schon in der Antike verorten. Aristoteles unternimmt einen der ersten Versuche, den Begriff der Metapher zu definieren.

„[Die] Metapher ist die Übertragung eines fremden Nomens, entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine andere oder gemäß der Analogie“. (Aristoteles 1961, S. 54)

Bei den hier beschriebenen Formen des Metapherneinsatzes findet eine Übertragung von Bedeutung statt. Von dieser Sichtweise aus gesehen wird durch den Gebrauch der Metapher nicht mehr und nicht weniger ausgesagt als das, was sich hinter dem eigentlichen Begriff an Bedeutung verbirgt. Durch ihre Verwendung werden gemäß dieser Betrachtungsweise keine neuen Informationen erzeugt. Die Aussage transportiert die ursprüngliche Bedeutung und erscheint nur in einem anderen Gewand. Demnach durchlaufen die Begriffe lediglich einen äußeren Verfremdungsprozess. Dieses Verständnis der Metapher spricht ihr lediglich die Funktion einer Stütze zu, von der die Sprache jederzeit befreit werden und die immer durch den eigentlichen Begriff ausgetauscht werden kann, der den Sachverhalt in einer adäquateren Weise zu beschreiben vermag. Die Metapher ist – aus dieser Perspektive aus betrachtet – nur die zweitbeste Lösung, die hinter der Aussagekraft des eigentlichen Begriffes zurückbleibt (vgl. Danto 1984, S. 497).

Bei Aristoteles lassen sich die Ansätze einer Metapherntheorie erkennen, die später als „Substitutions- oder Verfremdungstheorie“ bezeichnet wird (vgl. Kohl 2007, S. 106). Aus der Zeit der Antike rührt die Eingrenzung der Metapher auf die Disziplinen der Rhetorik und Poetik. Quintilian beschreibt die Metapher als einen Redeschmuck:

„Es ist also ein Tropus eine Redeweise, die von ihrer natürlichen und ursprünglichen Bedeutung auf eine andere übertragen wird, um der Rede als Schmuck zu dienen, oder, wie die Grammatiklehrer meist definieren, ein Ausdruck, der von der Stelle, bei der er eigentlich gilt, auf eine Stelle übertragen wird, wo er nicht eigentlich ist.“ (Übersetzung: (Kohl 2007, S.8))

Bis heute hat sich diese aus der Antike stammende „Fessel“, die die Metapher an den Bereich der Rhetorik und Poetik schnürt, „vererbt“ und ihr den Eintritt in die Wissenschaft verwehrt (vgl. Oberschmidt 2011, S. 26).

Der Vorwurf der Subjektivität der Metapher

Der Metapher wird ein Mangel an Objektivität zugeschrieben, welcher Ursprung ihres Ausschlusses aus der Wissenschaft ist. Schon Aristoteles beschreibt die Metapher als „vom Dichter geprägt“ (vgl. Aristoteles 1961, S. 69). Die Metapher wird für ihre Ungenauigkeit kritisiert und als täuschende, „sprachliche Verhüllung“ bezeichnet (vgl. Debatin 1995, S. 28). Sie sei ungenau und vom Verfasser beeinflusst. Die Metapher könne demnach nur als zweitbeste Lösung gesehen werden. Es könne ihr vorgeworfen werden, dass sie die eigentliche Bedeutung des Gesagten und den ursprünglichen Sinn verfremde. Die Metapher mache es unmöglich, klare Aussagen zu treffen, weswegen sie als störend und überflüssig gesehen werden könnte. Diese Sichtweise lässt die Metapher als verzichtbar

erscheinen und schreibt ihr weder eine schöpferische noch bedeutungskreierende Komponente zu (vgl. Bilstein 2004, S. 135).

Die Übertragung des Eigentlichen in etwas Ähnliches sei ein ‚an der Wirklichkeit vorbeireden‘ (vgl. Ingendahl 1971, S. 20). Hier wurzelt der Hauptkritikpunkt an allem Metaphorischen, da das Medium nicht neutral, sondern unsachlich, nicht eindeutig, sondern vieldeutig, nicht objektiv, sondern subjektiv sei. Die Metapher eröffne uns demnach die Möglichkeit, es mit der Wahrheit nicht so genau zu nehmen und uns in verblümter Sprache vor klaren Aussagen zu drücken. Der Wankelmut der Metapher wird dergestalt kritisiert, dass sie die lasterhafte Fähigkeit besitze „mit Hilfe der einfachen Führungszeichen“, ähnlich den „Krallen eines Baggers“ (vgl. Eibl 2001, S. 223), das ‚Wort‘ von oben zu erfassen und „beliebig durch die Gegend“ schleppen zu können. Dies sei ein „Verfahren mit hohem Risiko [...] ohne jede Verpflichtung auf denotative Richtigkeit“ (ebd.). „In der Umgangssprache ist es legitim und auch erhellend, solche Anschauungsäquivalente durch Metaphern zu geben. In der Wissenschaftssprache hat die metaphorische Rede aufgrund ihrer exponierten Subjektivität keinen Platz“ (Kanzog und Burghardt 1991, S. 37-40).

Die Metapher wird hier dem Subjektiven und Emotionalen zugeordnet, was zur Folge hätte, dass sie mit Objektivität, Kognition und Rationalität nicht in Einklang zu bringen ist. Die Subjektivität stellt hier das große Manko der metaphorischen Sprache dar. Wenn Theaterpädagogik den Anspruch hat, sich objektiv mit dem theatralen Gegenstand auseinanderzusetzen, sollte sie dann metaphorische Sprache tunlichst meiden?

Ubiquität von Metaphern in der Sprache

Dass die Metapher mehr sein könnte, als nur ein eleganter Redeschmuck, lässt sich mithilfe diverser Überlegungen zur Entstehung unserer Sprache belegen, die auf eine ursprüngliche und grundsätzliche Bildlichkeit der Sprache verweisen. Nietzsche sieht die Metapher als Ausgangspunkt von allem Sprachlichen. „Wenn nicht die Mutter, so doch die Großmutter eines jeden Begriffs“ sei eine Metapher (vgl. Nietzsche 1954, S. 314). Sprechen wir von „hohen“ oder „tiefen“ Tönen, so greifen wir auf Metaphern zurück. Genauso gut könnte man von „leichten“ oder „schweren“ Tönen sprechen. Doch die Metaphern „hoch“ und „tief“ haben sich in unserem Sprachgebrauch zu allgemein anerkannten Begriffen etabliert.

„Kratze an einem beliebigen Wort, und du findest eine Metapher“ (Gamm 1994, S. 352).

Wenn jede sprachliche Beschreibung sich auf einer internen Basismetaphorik gründet, dann ist auch unser Sprechen über Theater grundsätzlich metaphorisch. Der Unterschied ist lediglich die Gebräuchlichkeit und begriffliche Anerkennung bzw. die Ungebräuchlichkeit und Innovation der metaphorischen Phänomene. Doch die Erkenntnis, dass unsere Sprache metaphorischen Ursprungs ist, kann ihr den Weg in rationale Sphären noch nicht freigeben. Der Feststellung, dass all unsere Begriffe einen metaphorischen Kern aufweisen, steht die Tatsache entgegen, dass sich die gebräuchlichen Begriffe in langwierigen intersubjektiven Prozessen bewährt haben und so allgemeine Gültigkeit erlangten. Alles deutet darauf hin, dass auch die Metaphern, die in der Reflexion von ästhetischen Gegenständen verwendet werden, sich selbst der Reflexion stellen sollten, um ihr Potenzial ausschöpfen zu können.

Die Rationalität der Metapher: Interaktionstheorie und kognitive Metaphertheorie

Während im Konzept der Substitutionstheorie durch den Einsatz einer Metapher lediglich die äußere Hülle verändert, die Bedeutung des Gesagten aber dieselbe bleibt, geht die sogenannte Interaktionstheorie davon aus, dass die Metaphernverwendung neue Bedeutungen stiftet. Durch die Verknüpfung zweier – nicht unabhängig voneinander existierenden – Phänomene eröffneten sich neue Assoziationen und Verknüpfungen im Gehirn. Die Metapher lasse somit neue Bedeutungsfelder entstehen. Durch ihre Verbindung von zwei voneinander getrennten Erfahrungen ermögliche die Metapher etwas bisher Unbekanntes an bereits vertraute Erfahrungen anzubinden. Neben der Anknüpfung an vergangene Erfahrungen erlebten die Begriffe einen Wandel und eine Ausdehnung. Durch metaphorisches Sprechen verändere sich nicht nur die Wahrnehmung der Wirklichkeit, sondern gleichzeitig auch der Begriff selbst.

Vor diesem Hintergrund verlässt die Metapher ihren Platz in der Rhetorik und Poetik. Es eröffnet sich der Blick auf ein bis dahin vernachlässigtes Potenzial der Metapher. In dieser Betrachtungsweise ist die Metapher ein Grundprinzip allen Denkens und der Welterschließung (vgl. Debatin 1995, S. 32). Sie eröffne neue Sichtweisen auf den ästhetischen Gegenstand und beinhalte eine schöpferische, kreative Komponente. Die sogenannte kognitive Metaphertheorie knüpft an die Interaktionstheorie an, definiert die Metapher als vorsprachliches Phänomen und sieht sie als grundlegende Voraussetzung für menschliche Denkprozesse:

„Unsere bis jetzt wichtigste Aussage ist, daß die Metapher nicht nur eine Frage von Sprache ist, also von Worten allein. Wir werden sogar beweisen, daß menschliche Denkprozesse weitgehend metaphorisch ablaufen. Das meinen wir, wenn wir sagen, daß das menschliche Konzeptsystem metaphorisch strukturiert

und definiert. Die Metapher als sprachlicher Ausdruck ist gerade deshalb möglich, weil das menschliche Konzeptsystem Metaphern enthält" (Lakoff und Johnson 2014, S. 14).

Für Vertreter der kognitiven Metaphertheorie ist die Metapher eine geistige Erscheinung und eine Strategie der Erfahrungsbewältigung, in welcher Bilder, Erfahrungen und Vorstellungen verschiedener Bereiche aneinandergesetzt werden. Neue Erfahrungen werden mit alten Erfahrungen verknüpft und an andere Begrifflichkeiten gekoppelt. Somit strukturiert der Mensch seine Erfahrungen und Eindrücke in metaphorischen Prozessen. "Die Metapher ist primär eine Sache des Denkens und des Handelns und erst sekundär eine sprachliche Angelegenheit" (Lakoff und Johnson 2014, S. 177).

Die Vagheit der Metapher

Metaphern sind in ihrer Bedeutung offen und vielschichtig. Sie stellen uns unterschiedlichste Informationen zur Verfügung und verknüpfen viele verschiedene semantische Bedeutungsfelder miteinander. Sie stellen sich einer Fokussierung auf nur eine semantische Ebene in den Weg. Laut Oberschmidt ist das von großer Bedeutung für ihre ästhetische Relevanz (vgl. Oberschmidt 2011, S. 314). Metaphern verhelfen uns durch ihre Vagheit etwas sprachlich zu erfassen, ohne ungeeignete Aussagen zu treffen (vgl. Jauß 1991, S. 65). Metaphern sind aufgrund ihrer Vielschichtigkeit reich an möglichen Bedeutungen. Ihre Offenheit und Komplexität stehen einer Abstraktion im Wege. Darin liegt sowohl ihre Stärke als auch ihre Schwäche. Das Angebot an Informationen, die uns Metaphern bereitstellen, ist groß. So können sie dabei helfen, sich Phänomenen verbal anzunähern, ohne sie begrifflich festzunageln. Die Metapher kann auf etwas verweisen, ohne es sofort bekannten Mustern zuzuordnen. Für ästhetische Erfahrungen gibt es keine Worte. Man kann sie nicht auf den Begriff bringen. Metaphern sind aufgrund ihrer Komplexität offen in ihrer Bedeutung. Nach Oberschmidt ist Vagheit etwas, das Kunst auszeichnet. Kunst kennt kein falsch oder richtig, sie ist mehrdeutig und kann in vielerlei Hinsicht verstanden werden. Der Übergang zwischen gesichertem Benennbarem und Unbenennbarem kann die Metapher insofern bewerkstelligen, als dass es ein Charakterzug ist, der sie selbst auszeichnet. Sie trifft keine Aussagen, sondern lädt zu einer Auseinandersetzung mit dem ein, was sich hinter dem Sprachlichen verbirgt. Sie nähert sich dem Ästhetischen an, ohne es in sich gefangen nehmen zu wollen.

3.3. Arbeiten mit Metaphern

Metaphern bilden

Wie wir Metaphern hervorbringen können und wie es zu ihrer Entstehung kommt, scheint unklar zu sein. Man kann das Aufkommen von Metaphern offenbar nicht willentlich herbeiführen. „Metaphern drängen sich auf“ (vgl. Oberschmidt, S. 123). Das Finden von Metaphern benötigt ein Auge für Ähnlichkeiten. In den Veranstaltungen können lediglich die Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass deutlich wird, dass das Äußern und Entwickeln von Metaphern nicht nur erlaubt, sondern auch explizit erwünscht ist. „Der Mechanismus des Erfindens bleibt uns weitgehend unbekannt, und nicht selten bringt ein Sprecher Metaphern rein zufällig durch unkontrollierbare Assoziationen oder durch einen Fehler zustande. Sinnvoller ist es wohl, den Mechanismus zu untersuchen, aufgrund dessen die Metaphern interpretiert werden“ (Eco 2004, S. 191).

Metaphern verdichten

Allein das Äußern einer Metapher eröffnet noch keinen tief greifenden Mehrwert, der über die Gedanken der Substitutionstheorie hinausgehen würde. Das Potenzial der Metapher eröffnet sich erst, wenn man ihrer Spur folgt. Diese Spur führt sowohl zu gegenständlichen als auch zu emotionalen Bedeutungsfeldern. Es gilt das metaphorische Bild zu präzisieren und zu verdichten.

„Von dieser initialen Metapher aus läßt man sich treiben, man verfeinert und verdichtet die metaphorische Vorstellung, fügt Details und neue Assoziationen hinzu und versieht so den theoretischen Gedanken dem bedeutungsvollen Gewicht des Konkreten. Die semantische dichte nimmt durch diese verdichtende ‚Imaginationsarbeit‘ zu, neue (ambivalente Bedeutungsebenen entstehen in der assoziativen Verkettung der Bilder und ihrer vorgestellten Bedeutungen, die wiederum bewirken, daß der ‚reale‘ Interpretationsraum vergrößert wird, und die ebenso dafür sorgen, daß durch konkretisierende Momente die Anschaulichkeit des Bildes zunimmt“ (Jain 2002, S. 54).

In dieser Phase der Verdichtung können subjektive Eindrücke, eigene Assoziationen und emotionale Betroffenheit intersubjektiv zugänglich und diskutabel gemacht werden, indem sie Einzug in das entstehende Bild erhalten. Dennoch orientiert sich jede Metapher immer an der ursprünglichen ästhetischen Erfahrung und am objektiven theatralen Gegenstand. Es schleichen sich dann objektbezogen neue Bedeutungen ein, die bisher unerkannt geblieben waren. Diese Rückbindung ist von entscheidender Wichtigkeit.

„Die Übertragung, die das konkrete Bild der Metapher darstellt, wird – nach seiner ausweitenden Verdichtung - auf die übergreifende theoretische Anschauung ‚gegenübertagen‘, retransferiert. Die Metapher erfüllt dabei faktisch die Funktion eines ‚anschaulichen‘, explorativ-induktiven ‚Gedankenexperiments‘“ (Jain 2002, S. 54).

Metaphern reflektieren und retransferieren

Die Brauchbarkeit einer Metapher entfaltet sich erst in ihrer „geltungskritischen Reflexion“ (vgl. Danto 1984, S. 496) und ihrer Eignung, neue objektrelevante Bedeutungen in sich aufzunehmen. Auch Metaphern können rationalen Charakter haben, wenn ihre Gültigkeit nachvollziehbar begründet wird und ihre Plausibilität überprüfbar ist.

"Die Klugheit der Metapher [...] steht und fällt mit der Klugheit ihrer Schöpfer und Interpreten, denn diese sind es, die die Metapher verwenden, die sie verstehen oder mißverstehen, die sich von ihrer Suggestionskraft fangen lassen oder durch kritische Reflexion ihre Evidenz und Geltung bestimmen. Erst in der kommunikativen Alltagspraxis, in der ästhetischen Produktion und Rezeption sowie in der [...] theoretisch-wissenschaftlichen Diskussion zeigt sich, ob wir den habitualisierenden Metaphern noch Glauben schenken wollen und uns von ihnen orientieren lassen, oder ob wir mit neuen Metaphern unsere Wirklichkeit neu beschreiben, erfahren und verstehen wollen" (Dabatin 1995, S. 342)

Damit die Metapher Verbindungen zwischen subjektivem und objektivem Pol beim Theaterverstehen vermitteln kann, scheint es die fortlaufende Rückübertragung auf den zugrunde liegenden theatralen Gegenstand zu brauchen und gleichzeitig den emotionalen Bedeutungsfeldern Raum zu geben. Sobald man sich zu stark in der Metapher verliert, ohne den Rückverweis an die theatrale Produktion zu suchen, entfernt man sich von ihr. Die Metapher ist durch die geltungskritische Reflexion niemals rein subjektorientiert, jedoch auch nie subjektausschließend. Das Äußern einer Metapher beinhaltet immer auch die Versprachlichung innerer subjektiver Vorgänge. Diese sind Motivator, sich mit den Bildern der anderen auseinanderzusetzen, um Gemeinsamkeiten und Differenzen aufzuspüren. Es braucht immer eine rationale Anbindung der Metapher, um ihre Kraft freizusetzen.

„Verzichtet man auf den Mehrwert der Bilder, auf die individualisierende Funktion der Metapher, reißt dieser Kontaktfaden zwischen Subjekt und Objekt: Hier geht der Auslöser der Bilder verloren.“ (Oberschmidt 2011, S. 137).

4. Ideen für die Praxis

Ausgehend von den Überlegungen dieser Arbeit versuchte ich mich an der Entwicklung einiger Übungen, die darauf abzielen, „Metaphorischen Sprechens“ in theaterpädagogischen Nachgesprächen zu forcieren und einzubauen. Die Übungen wurden bis dato noch nicht erprobt und sind lediglich im Vorfeld entwickelte Ideen, die durch praktische Arbeit zu verfeinern und auszuarbeiten sind.

Übung 1: Die Schlagzeile

Material: Flipchart und Stift

Zu Beginn des Nachgesprächs kann zunächst offen nach Überthemen des Stückes gesucht werden. Gesprächsleitung: „Mit was beschäftigt sich das Stück, das ihr gerade gesehen habt?“ Abhängig vom Stück können die Antworten unterschiedlich ausfallen. Beispiel 1: „Das Stück beschäftigt sich mit Demenz.“ Beispiel 2: „Das Stück beschäftigt sich mit Freundschaft.“

Im zweiten Schritt können Bilder zu den Überthemen gesucht werden.

Gesprächsleitung: „Könnt ihr ein passendes Bild zu diesem Begriff finden? An was erinnert euch dieser Begriff? Wie könnte er sich anfühlen? Wie könnte er riechen? Könnte er Geräusche machen, welche wären das?“ Mögliche Antworten:

Demenz: 1. Demenz ist ein Abstieg 2. Demenz ist Dunkelheit 3. Demenz ist ein Gewicht 4. Demenz ist ein Räuber

Freundschaft: 1. Freundschaft ist Sonne 2. Freundschaft ist wie Lieblingsessen 3. Freundschaft ist ein Abenteuer 4. Freundschaft ist wie Fliegen

Diese Bilder können dann gemeinsam exploriert werden. Ist es ein Abstieg auf einer Leiter oder einer breiten Treppe? Gibt es kleine Lichter in der Dunkelheit der Demenz oder ist es stockfinster? Wer trägt das Gewicht und wie wird es getragen? Wo steht die Freundschafts-Sonne am Horizont? Stand sie im Stück an verschiedenen Stellen? Was war es für ein Abenteuer? Welcher Punkt des Abenteurers Freundschaft ist der schönste - Der Aufbruch, die Herausforderungen, die Ankunft? Wenn wir daran denken, wie sich die Protagonistinnen gestritten haben, passt dann immer noch das Bild des Fliegens? Wie war da wohl gerade das Flugwetter?

Zum Abschluss können die entstanden Bilder mit dem zuvor Erlebten verglichen werden und darüber verhandelt werden, welches Bild am besten zu bestimmten Momenten der Inszenierung passt. Die gefunden Bilder können mit einzelnen Szenen verglichen werden

und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den gemeinsam gefundenen Atmosphären gesammelt werden.

Das Bild, das am besten zu passen scheint, kann dann als Zuschauer-Kritik festgehalten werden:

„*Freunde fürs Leben* vom Schauspiel Werkstatttheater – Ein Flug durch heiße Sahara-Stürme, kalte Regenschauer und über leuchtende Regenbogen.“ Zuschauerkritik der Klasse 9a, Schiller-Realschule aus Bilderburg

Übung 2: Requisiten personifizieren

Material: Einige Requisiten der Inszenierung, einige Augenbinden

Die Augenbinden werden an Freiwillige im Publikum verteilt. Diese legen die Augenbinden an. Nun wird ein Requisit hervorgeholt.

Beispiel: Das Requisit ist ein altes Paddel. Das Paddel war im Stück die einzige Hoffnung zweier Freunde gewesen, die mit ihrer kleinen Jolle vom Kurs abgekommen waren.

Gesprächsleitung: „Die Tragenden der Augenbinden dürfen jetzt versuchen, mit unserer Hilfe eine Person in ihrer Vorstellung zu kreieren. Dazu geben wir euch Eigenschaften, die diese Person auszeichnen und eine Atmosphäre, die diese Person umgibt.“

Die Gesprächsleitung hält ein Plakat mit der Aufforderung hoch, dass die Teilnehmenden ohne Augenbinde das Requisit beschreiben sollen. Diese Beschreibungen werden von den Teilnehmenden mit verbundenen Augen als Charaktereigenschaften der imaginären Person verwendet.

Beschreibungen des Paddels: „Hilfreich in der Not“ „viele Jahre auf dem Buckel“ „schwer“ „rau“ „etwas kaputt“ „schön“ „essenziell“ „Es strahlt Ruhe, Hoffnung, Fernweh aus“

Die Teilnehmenden mit den verbundenen Augen werden dazu animiert, sich die imaginäre Person in einer bestimmten Situation vorzustellen.

Danach dürfen die Teilnehmenden mit den verbundenen Augen ihre Fantasie-Personen beschreiben und untereinander vergleichen. Worin unterscheiden und worin ähneln sich die neu entstandenen Personen und Atmosphären. Hätte es womöglich einen guten Platz für die Figuren im Stück gegeben?

Übung 3: Metaphern erkennen

Während des Nachgesprächs achtet die Gesprächsleitung genau auf die Metaphern, die die Teilnehmenden (unbewusst) benutzen. Sie hört diese in ihrer wörtlichen Bedeutung und überlegt Folgendes:

- Wie könnte ich die Metapher aufgreifen und die darin verwendeten Bilder weiter ausbauen?
- Sie lädt ggf. auch die Teilnehmenden dazu ein.

Beispiel 1:

Teilnehmerin: „Natürlich hat der keine Chance – der ist doch eine Bohnenstange im Vergleich zu den anderen.“

Hier kann die Gesprächsleitung das Bild der Bohnenstange aufgreifen, verdichten und reflektieren. Wie viele Ähnlichkeiten und Unterschiede finden wir zwischen der Figur und einer Bohnenstange? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede finden wir in deren Lebensräume? Wo fühlen sich die beiden wohl? Welche verschiedenen Atmosphären umgeben Figur und Bohnenstangen in unterschiedlichen Lebenssituationen? Etc.

Nach und nach tauscht man sich so gemeinsam über die Atmosphäre aus, die die Figur transportiert und gleicht die persönlichen Empfindungen untereinander ab.

Beispiel 2:

Teilnehmer: „Die schafft es einfach nicht, mit ihm abzuschließen und trauert ihm ewig nach.“

Hier kann die Gesprächsleitung auf die Metapher „abschließen“ eingehen und dazu animieren, ein Bild daraus entstehen zu lassen. Welche Stimmung würde sich womöglich auf der Bühne ausbreiten, wenn sie endlich mit ihm abschließen würde und den Schlüssel weggeworfen hätte? Worin sollte sie ihn einschließen, wegschließen oder ausschließen? Wohin sollte sie den Schlüssel werfen, um diese Stimmung zu intensivieren – passt ein See oder ein Abgrund besser? Was schließt sie alles mit ihm weg? Wie sähe es dort nach 4 Wochen aus? Wie riecht es aus dem Schlüsselloch hervor? Würde sie wohl manchmal zurückkommen zur abgeschlossenen Tür? Manche Paare schließen auch ein Schloss an eine Brücke als Zeichen dafür immer zusammenzubleiben - welche Stimmung erzeugt dieses Bild beim Publikum?

Nach und nach kommt man in einen gemeinsamen Austausch über die Stimmungen, die Zeichen und Symbole, die auf der Bühne verwendet wurden, wie diese erlebt wurden und womöglich auch, wodurch diese verstärkt werden könnten.

Übung 4: Rollenanalysator

Materialien: Stift und Karteikarten.

Gemeinsam werden den Figuren des Stückes Rollen zugewiesen. Diese können (müssen aber nicht) aus einem gemeinsamen Kontext stammen, z. B. Schiffsmannschaft (Kapitän, Ausguck, Koch, Schiffsjunge), Königreich (König, Ritter, Narr, Berater) Fußballmannschaft (Captain, Verteidigung, Trainer), Dschungel, Wohngemeinschaft. Diese Rollen werden auf Karten geschrieben.

Nun denkt man gemeinsam an eine Situation im Stück zurück und wählt sich eine Figur aus. Gemeinsam wird nochmals rekapituliert, wie sich die Figur in der Situation verhalten hatte. Nun zieht man verdeckt eine der Rollenkarten und überlegt, wie die Figur gehandelt hätte, wenn sie in diese Rolle (z. B. Kapitän oder Schiedsrichter) geschlüpft wäre. Wie hätte sich die Atmosphäre verändert? Würde ihre Kleidung noch zu ihr passen? Was würde sie in ihrer Haltung verändern? Etc.

Übung 5: Das Sprichwort- und Zitateorakel

Materialien: Sprichwörter und Zitate auf Karteikarten

Die Gesprächsleitung verteilt Sprichwörter und Zitate auf Karten an das Publikum und lädt dazu ein, die Zitate/Sprichwörter zu explorieren, auszuweiten und mit anderem in Verbindung zu setzen. Gemeinsam macht man ein Brainstorming, um den – mit dem Sprachbild zusammenhängenden – Metaphernraum zu erweitern. Was fällt den Teilnehmenden bezogen auf den Themenbereich des Sprachbildes ein zu:

- Personen, Figuren, Gestalten und Akteure
- Orte, Räume, Landschaften
- gegenständliche und abstrakte Begriffe
- Handlungen, Taten, Geschehnisse, Aktionen
- Eigenschaften
- Bilder, Symbole
- Geschichten, Lieder, Filme, Gedichte

Daraufhin kann der Bezug zum Stück gesucht werden?

- Was könnte das Sprichwort bezogen auf das Thema oder die Situation bedeuten?
- Ergibt sich daraus eine neue Atmosphäre, ein Ratschlag oder verlangt es nach einer neuen Szene oder einem anderen Ende?

Übung 6: Held_innen

Die Gesprächsleitung stellt folgende Fragen an das Publikum:

- Welche Held_innen- oder Sagengestalt beeindruckt euch?
- Welche Held_innen-Taten wirken auf euch besonder mutig, cool, frech, stark etc.?
- Gab es jemanden im Stück, der eine ähnliche Rolle eingenommen hat?
- Was hätte eurem Helden oder eurer Heldin in dieser Geschichte gefallen – was nicht?
- Wie hätte er/sie wann reagiert?

Gemeinsam kann mit den Bildern gespielt werden und überlegt werden, wie man Bühnenbild, Kostüm und Figuren dementsprechend anpassen müsste, um sich der Atmosphäre der Held_innen-Geschichte anzunähern. Welche Elemente passen womöglich schon?

Übung 7: Tierwelten

Eine bestimmte Situation des Stückes wird ausgewählt. Für die Figuren werden passende Tiere gesucht. Dabei können die Charakterzuschreibungen helfen, die Tieren in Fabeln gegeben werden. Sind die passenden Tiere gefunden, kann gemeinsam überlegt werden, wie sich die Situation entwickelt hätte, wenn die Figuren diese Tiere gewesen wären.

Tier	Name in Fabel	Eigenschaften
Bär	Braun	gutmütig
Biber	Bokert	arbeitswütig
Dachs	Grimbart	bedächtig, ruhig
Esel	Boldewyn	störrisch, faul
Füchsin	Ermelyn	listig, schlau
Gans	Adelheit	geschwätzig
Hahn	Henning	eitel, schlau
Hase	Lampe	vorlaut, ängstlich
Henne	Kratzfuß	fürsorglich

Hund	Hylax	treu und gutherzig
Igel	Arbnora	introvertiert
Kaninchen	Äugler	vorlaut, frech
Kater	Hinze	eigenwillig
Katze	Murner	schläfrig
Krähe	Merkenau	naseweis, leichtgläubig
Kranich	Lütke	bürokratisch
Lamm	Lamb	unschuldig
Leopard	Lupardus	gerissen
Löwe	Nobel, Emmerich, Leo, Leu	stolz, mächtig, gefährlich
Luchs	Lynx	vorsichtig
Rabe	Pflückebeutel	eitel, dumm, besserwischerisch, diebisch
Schaf		dumm, folgsam
Schlange	Aspis	hinterhältig, weise
Storch	Adebar	stolz
Widder	Bellyn	ängstlich, klug
Wolf	Isegrim	dem Bauch gehorchend
Wölfin	Gieremund	böse, dem Bauch gehorchend
Ziege	Metke	meckernd, stur, unzufrieden

Außerdem kann die Gesprächsleitung dazu einladen, an eine Situation aus der Inszenierung zu denken. Gemeinsam versucht man einen der folgenden Aspekte als Person, Tier oder Wesen zu beschreiben:

- Das Gefühl, das das Publikum in dieser Situation hatten.
- Nach welchen Leitgedanken haben die Figuren gehandelt?
- Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften kamen zum Einsatz?

Übung 8: Mein Soundtrack

Die Gesprächsleitung stellt folgende Fragen:

- Gibt es ein Lied, das ihr gernhabt, aber schon lang nicht mehr gehört habt?
- Was geschieht, wenn ihr ein solches zufällig wieder hört?
- Würde es an eine bestimmte Stelle im Stück passen?
- Gibt es ein Lied, das ihr nicht mögt und schon lange nicht mehr gehört habt?
- Was geschieht, wenn ihr ein solches zufällig wieder hört?
- Würde es an eine bestimmte Stelle im Stück passen?
- Gibt es andere Lieder, die ihr dem Stück als Soundtrack geben würdet?

Beim Sprechen über die Wirkung von Musik wird in der Regel schnell auf Metaphern zurückgegriffen, welche dann wieder zu Verdichtung und Reflexion einladen.

Übung 9: Fotografen

Die Gesprächsleitung animiert das Publikum, sich vorzustellen, sie seien Bühnenfotograf_innen. Welche Momente hätten sie eingefangen und warum? Welches Bild würden sie wo aufhängen? Welchen Moment sollte man vielleicht eher einem Maler in Auftrag geben, damit er ein (abstraktes) Gemälde daraus entwickelt? Gab es intensive Momente, Wendepunkte oder Gefühle, die man spüren, aber nicht sehen konnte? Wie würden diese als Gemälde oder Fotografie aussehen?

Übung 10: Bilderkarten

Die Gesprächsleitung verteilt Bilderkarten (z. B. Dixit, Bildimpulskarten, Postkarten) an das Publikum. Eine Person darf die Bildkarte, die sie erhalten hat beschreiben. Nun wird gemeinsam überlegt, zu welcher Situation im Stück das Bild passen könnte. Wie könnte man die Atmosphäre der Szene verdichten, dass sie noch mehr der Bildkarte ähnelt?

Übung 11: Musikreise

Die Gesprächsleitung sammelt im Vorfeld verschiedene Lieder, von denen ganz unterschiedliche Atmosphären ausgehen. Zu Beginn der Übung bittet die Gesprächsleitung die Teilnehmenden, die Augen zu schließen und spielt dann das erste Lied ab. Die Teilnehmenden werden dazu eingeladen, sich an die Szenen zurückzuerinnern. Die Gesprächsleitung regt im Anschluss an das gemeinsame Hören die Teilnehmenden dazu an, sich darüber auszutauschen, zu welcher Szenen, Situation oder emotionalen Verfassung einer Figur das gehörte Lied passen könnte.

5. Fazit

Mithilfe der folgenden Definitionsversuche der Wortbausteine ‚Vermittlung‘ und ‚Mittel‘ – die in engem Bezug zum Begriff der Vermittlungsarbeit der ästhetischen Bildung stehen – möchte ich Überlegungen formulieren, um diese Arbeit abschließend zu bündeln. Dabei soll es um die Vergegenwärtigung und Hervorhebung einiger Grundfragen gehen, die ich in meiner Reflexionsarbeit durchweg bedenken möchte.

Vermittlung

Eine Vermittlung verfolgt das Ziel, zwei auseinanderliegende Pole durch Kontaktpunkte und dem Aufbau von Beziehung anzunähern. Für das Entwickeln dieser Berührungspunkte braucht es eine vermittelnde Instanz, die beide Seiten in sich vereint, aber keiner dieser Seiten zuzuordnen ist. Diese Instanz muss im Stande dazu sein, Parallelen und Anknüpfungspunkte zwischen den Extremen zu entdecken und ein Hin und Her zwischen diesen möglich zu machen. Ästhetisches und begriffliches Verstehen sind voneinander abhängig und bereichern sich gegenseitig. Die Suche nach einer Vermittlung und einem Hin und Her zwischen diesen beiden Polen kann die Vermittlungstätigkeit auf interessante Pfade leiten. Die Annäherung von Rationalität und Sinnlichkeit scheint im Umgang mit ästhetischen Gegenständen insofern von Bedeutung zu sein, als dass theatrale Produktionen sowohl ästhetisches als auch begriffliches Verstehen anregen. Auch die Vermittlung zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt ist für die Vermittlungsarbeit der Theaterpädagogik dahingehend von Interesse, dass ästhetische Erfahrung im vorreflexiven Stadium nur schwerlich in eine Subjekt-Objekt-Dichotomie eingeteilt werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass das Wesen des ästhetischen Kerns Subjektives und Objektives miteinander vereint, zielt Vermittlungsarbeit auf den Einbezug beider Pole in die Reflexion der ästhetischen Erfahrung. Die Vermittlung zwischen dem subjektiven und dem objektiven Pol verspricht ein umfassenderes Verstehen und Erleben des theatralen Gegenstandes und die Intensivierung der Erfahrung bei gleichzeitiger Reduzierung der subjektiven Wahrnehmungsverzerrung.

Die Metapher als (Hilfs-) Mittel

Das Wort ‚Mittel‘ meint nach Grimms Deutschem Wörterbuch etwas, das uns hilft, von einem Anfang zu einem Ziel zu kommen: Handlungen, Gegenstände oder Werkzeuge, die zwischen Vorhaben und Erfüllung stehen und versuchen, die beiden Seiten miteinander zu verbinden (vgl. Grimm und Grimm 1854-1961, Sp. 2387). Die Metapher kann ein Hilfsmittel zum Erreichen eines umfassenderen Theaterverstehens sein. Kommt uns eine theatrale

Produktion zuerst befremdlich vor, schafft es die Metapher, Unbekanntes mit Bekannten zu verknüpfen. Außerdem orientiert sich die Metapher laut Oberschmidt am Objekt und ist gleichzeitig von den Hervorbringenden der Metapher geprägt, wobei sie ein schöpferisches Potenzial birgt. Bei der Verwendung einer Metapher als Hilfsmittel können Aussagen über objektive ästhetische Eigenschaften geäußert werden, ohne die subjektive Wahrnehmung vollkommen auszuschließen. Auch die von der theatralen Produktion erzeugten Empfindungen werden verbalisiert und daraufhin intersubjektiv diskutierbar. Laut Debatin ist die Metapher zwar vage, aber dennoch auch rational.

Diese Vagheit sieht Oberschmidt als eine der wichtigsten Eigenschaften der Metapher. Die Kritik, dass der Begriff Vagheit unzureichend systematisch aufgearbeitet wurde, ist nicht zu leugnen. Was sich hinter ihm verbirgt, bleibt immer unklar. Der Begriff Vagheit subsumiert all das, was nicht genauer definiert werden kann und suggeriert, diese nicht greifbaren Phänomene objektivieren zu können. Wenn die Vagheit Hauptmerkmal der Metapher ist, dann verunmöglicht sie es, Metaphern kategorisieren zu können. Die Metapher ist vorsprachlicher Natur und bestimmt unser Denken. Damit eröffnet sich die Frage, ob wir beim Umgang mit theatralen Produktionen jemals dieser Vagheit entgehen und objektivierbare Aussagen treffen können. Deshalb gilt es, dieser Vagheit auf die Spur zu gehen, indem man Metaphern intersubjektiv verdichtet und reflektiert. Die Vagheit kann nicht nur als Mangel an Genauigkeit gesehen werden, sondern auch als Anreiz, sich auf das unsichere Terrain der Kunst zu begeben, in welchem sich alles den Begriffen ‚wahr‘ und ‚falsch‘ entzieht. Die intensive Reflexion von Theater lässt Dinge lediglich in einem anderen Licht erscheinen.

Hier kommt die grimmsche Verstehensart des Begriffes ‚Mitte‘ ins Spiel, die im Grimmschen Wörterbuch zu finden ist: Die Mitte als „das was zwischen entgegengesetztem, trennend, oder verbindend liegt (vgl. Grimm und Grimm 1854-1951, Sp. 2385). Durch den Einsatz des Hilfsmittels der Metapher kann Distanz zum eigenen Erleben aufgebaut werden. Diese Distanz zur eigenen ästhetischen Erfahrung – die die Metapher aufbauen kann – ist für die Theatervermittlung und die damit verbundene Reflexion von großer Bedeutung.

Rückblick

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach einem gelungenen Sprechen über theatrale Gegenstände stößt man alsbald auf Grundfragen der Philosophie. Worüber sprechen wir, wenn wir über Theater sprechen? Worauf müssen wir unseren Blick richten, um den theatralen Gegenstand zu erkennen? Konstituiert er sich extern oder intern des Publikums? Sprechen wir über einen theatralen Gegenstand als ein vom Erlebenden

unabhängig zu betrachtendem Objekt oder als subjektbeeinflusste Gegenstand im Dazwischen? Eine klare Trennung zwischen Subjekt und Objekt ist kaum zu ziehen. Wenn sich Theaterverstehen, Ästhetische Wahrnehmung und Reaktionen des Publikums mitunter so extrem voneinander unterscheiden, stellt sich die Frage, ob es überhaupt einen objektivierbaren Kern bezüglich ästhetischer Gegenstände gibt oder ob sich Theater als nicht objektivierbare Substanz erst in der Wahrnehmung jedes einzelnen Subjekts konstituiert. Ergibt es überhaupt Sinn, sich gemeinsam über Theater auszutauschen, wenn ihm nichts Objektivierbares anhaftet? Die Beschreibung einer theatralen Produktion als „düster“ könnte dann neben einer konträren Beschreibung derselben Produktion als „heiter“ Bestand haben. Die Suche nach einem ästhetischen Kern würde an Bedeutung verlieren und Vermittlungstätigkeit wäre ohne tief greifenden Belang, da es lediglich um einen ziellosen und gegenstandslosen Abgleich der eigenen Rezeptionsweise ginge. Geht man davon aus, dass sich die Erfahrungen, die am ästhetischen Gegenstand gemacht wurden, in einigen Dingen überschneidet und nicht bei jeder Person gänzlich unterschiedlich ausfällt, dann könnte man in der Schnittmenge einen objektivierbaren Kern ausmachen. Im intersubjektiven Austausch liegt die Chance, dass sich durch das Finden einer Schnittmenge ein allgemeingültiger ästhetischer Kern der theatralen Produktion herauskristallisiert.

Diese Arbeit ging von der Annahme aus, dass der ästhetischen Erfahrung etwas Objektivierbares innewohnt. Wenn es stimmt, dass der Mensch unbewusste Reflexionsarbeit nicht zu vermeiden vermag, dann scheint die Insel der ästhetischen Erfahrung immer verbunden mit dem Festland der Reflexion. In der Reflexionsarbeit haben wir nach dieser Schlussfolgerung immer etwas, das dem Subjekt gegenübersteht und mit dem das Subjekt konfrontiert wird. Strukturorientierte Werkbetrachtung versprechen uns die Möglichkeit, objektivierbare Aussagen über einen ästhetischen Gegenstand zu machen. Solche Analysen sind subjektunabhängig und schließen alle individuellen Reaktionen des Publikums aus, doch bergen sie die Gefahr, das Gesehene so weit zu zerstückeln, dass jegliche Verbindung zur Insel der ästhetischen Erfahrung abbricht. Die Suche nach einer Art des Sprechens über Theater, das sich ihm tastend annähert und – im Hin und Her zwischen ästhetischer Erfahrung und subjektdistanzierter Reflexion – nach einem objektivierbaren Kern sucht, war Anlass, sich mit dem Phänomen Metapher zu beschäftigen. Die metaphorische Sprache müsste im Stande sein, den ästhetischen Gegenstand niemals begrifflich zu fesseln und zu fixieren, ihn dennoch nie aus den Augen zu verlieren, sondern zu versuchen, sich an ihn anzuschmiegen. Ästhetische Erfahrung ist niemals sprachlich fassbar und intersubjektiv austauschbar, denn durch die Versprachlichung machen wir aus der unmittelbaren Erfahrung eine mittelbare und schieben die Sprache zwischen uns und die ästhetische Erfahrung. Doch kann es auch von

Interesse sein, sich damit zu beschäftigen, was genau sich zwischen uns und der ästhetischen Erfahrung schiebt. Es können Filter der Vorerfahrungen sein, die womöglich in Geschmacksurteilen gefangen sind und unser Bild vom Gesehenen verzerren. Könnte ein intersubjektives Abgleichen der subjektiven Wahrnehmungen und der individuellen Reaktionen womöglich helfen, uns der Filter gewahr zu werden, die sich zwischen uns und dem ästhetischen Gegenstand befinden? Können wir uns dem ästhetischen Kern durch einen sprachlichen Austausch annähern?

In der vorliegenden Arbeit wurde die These aufgestellt, dass ein sprachlicher Austausch über ästhetische Erfahrung lohnenswert ist, wenn man ihn in einer angemessenen Art und Weise vollzieht. Hierfür wird es als wichtig erachtet, eine Sprache zu gebrauchen, die sich sowohl am Objekt als auch am Subjekt orientiert. Sie soll es möglich machen, sowohl subjektunabhängige, objektbezogene Strukturanalysen des ästhetischen Gegenstandes als auch eine Reflexion der individuellen Reaktionen der Erlebenden in sich zu vereinen. Es wurde dargestellt, warum metaphorische Sprache ein geeignetes Mittel sein kann, um einen intersubjektiven Abgleich in Vermittlungsveranstaltungen zu ermöglichen. Die metaphorische Sprache schiebt sich nicht als starres Gerüst zwischen Objekt und Subjekt. Sie nagelt den ästhetischen Gegenstand nicht auf Begriffe fest, sondern bleibt offen, versucht sich an den Gegenstand anzuschmiegen und ist durchscheinend. Das Finden von Metaphern ist selbst schöpferisches Tun. So kann es gelingen, Kunst mit Kunst zu begegnen.

Literaturverzeichnis

Anklam, Sandra; Meyer, Verena; Reyer, Thomas (2018): Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik: Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!? Seelze: Klett Kallmayer Verlag.

Aristoteles (1961): Poetik. (Übersetzung, Einleitung und Anmerkung von Olaf Gigon). Stuttgart: Reclam.

Bilstein, Johannes (2004): Zur Anthropologie und Ontogenese sprachlicher Bilder. In: Mattenkott, Gundel et al. (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa, S. 133-146.

Bohrer, Karl Heinz (2015): Ist Kunst Illusion?. München: Karl Hanser Verlag.

Brandstätter, Ursula (2009): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Augsburg: Wißner.

Danto, Arthur Coleman (1984): Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Debatin, Bernhard (1995): Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin: De Gruyter.

Eco, Umberto (2004): Die Grenzen der Interpretation. München: dtv.

Eibl, Karl (2001): Kritik der imposanten Metapher. In: Lutz Danneberg et al. (Hg.): Scientia Poetica. Jahrbuch für Geschichte der Literatur und der Wissenschaft. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 216-229.

Fischer-Lichte, Erika (2003): Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Joachim Küpper und Christoph Menke (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 138–161.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1854-1961): Deutsches Wörterbuch. 16 Bände. Leipzig. Online verfügbar unter <http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=mittel>, zuletzt geprüft am 29.07.20.

Hentschel, Ulrike (2011): Theaterspielen als ästhetische Bildung - Zur bildenden Wirkung des Theaterspielens. Vortrag bei der Fachtagung des tps in Bern, 20. November 2011. Online verfügbar unter www.shorturl.at/orUV8, zuletzt geprüft am 17.08.20

Hirdina, Karin (2006): Ästhetik. In: Achim Trebeß (Hg.): Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag. s.l.: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, S. 29–34.

Ingendahl, Werner (1971): Der Metaphorische Prozess. Methodologie zu seiner Erforschung und Systematisierung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Jain, Anil K. (2002): Medien der Anschauung. Theorie und Praxis der Metapher. München: Ed. Fatal. Online verfügbar unter <http://www.edition-fatal.de/onlinebib/isbn3935147066.pdf>, zuletzt geprüft am 29.07.20.

Jauß, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1925): Kritik der Urteilskraft. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.

Kohl, Katrin (2007): Metapher. Stuttgart: J.B. Metzler.

Lakoff, George; Johnson, Mark (2014): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.

- Nietzsche, Friedrich (1954): Werke in drei Bänden. München: Carl Hanser Verlag. Online verfügbar unter <http://www.zeno.org/nid/20009257756>, zuletzt geprüft am 27.07.20.
- Oberschmidt, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg: Wißner.
- Plessner, Helmuth (1965): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: Walter de Gruyter.
- Quintilianus, Marcus Fabius (1808): Institutio Oratoria. Buch IX, Kap. 4, Abs. 1. Lipsiae: Crusius. Online verfügbar unter http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fsl/object/display/bsb10246200_00379.html, zuletzt geprüft am 29.07.20.
- Reckwitz, Andreas (2014): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Rolf, Eckard (2005): Metaphertheorien. Typologie - Darstellung - Bibliographie. Berlin: De Gruyter.
- Sander, Sabine (2009): „Ästhetik“ als Weise des Verstehens von Welt: Soziale und kulturelle Implikationen. In: Melanie Sachs und Sabine Sander (Hg.): Die Permanenz des Ästhetischen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 197–215.
- Schiller, Friedrich (1795): Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. Tübingen: Die Horen. Online verfügbar unter http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_erziehung02_1795?p=1, zuletzt geprüft am 17.08.2020
- Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Seel, Martin (2007): Die Macht des Erscheinens. Texte zur Ästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seelinger, Anette (2003): Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung (Ästhetik - Medien - Bildung, 5). München: Kopaed
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetische Denken. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Zacharias, Wolfgang (2014): Freiraum - ein plausibler Mythos. Räume und Zeiten kultur-ästhetischen Lernens und Lehrens. In: *Kulturelle Bildung*, S. 10–12.
- Zirfas, Jörg (2007): Das Lernen der Lebenskunst. In: Michael Göhlich (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, S. 163–175.

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Außer der von mir angegebenen Quellen wurden keine weiteren Hilfsmittel verwendet.

27.08.2020

Ort, Datum

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping letters, positioned above a horizontal dashed line.

Unterschrift