

Abschlussarbeit im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zum  
Theaterpädagogen BuT an der Theaterwerkstatt Heidelberg

vorgelegt von Laura Thomsen, BF17\_1

Eingereicht am 28.08.2020 an Wolfgang G. Schmidt

## **Kunst schaffen in der Schule:**

**von der Schwierigkeit, Arbeitsweisen und Ergebnisse des Theaters  
in einer Welt aus Zensuren, Hierarchien und klaren Antworten zu  
verteidigen -  
und warum Kunst schaffen an der Schule und in der Gesellschaft  
dennoch ein Postulat bleiben muss**

## **Kunst schaffen in der Schule:**

**von der Schwierigkeit, Arbeitsweisen und Ergebnisse des Theaters  
in einer Welt aus Zensuren, Hierarchien und klaren Antworten zu  
verteidigen**

**und warum Kunst schaffen an der Schule und in der Gesellschaft  
dennoch ein Postulat bleiben muss**

# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Schule als System</b> .....   | 2  |
| 1.1 Einleitung: Ziele und wo das System zu kurz greift; Arten der Leistungsmessung und Auswirkung.....                      | 2  |
| 1.2 Theatrales Lernen im Gegensatz zum Vorgehen in anderen Fächern.....   | 4  |
| 1.2.1 Theater im Hintertreffen: warum Kunst und Musik sich leichter ins System fügen.....                                   | 8  |
| 1.2.2 Notenfindung im Fach Literatur und Theater.....   | 10 |
| <b>2. Kunst im System: „Spur“ gegen „Aura“</b> .....  | 13 |
| 2.1 Wirkung der Kunst nach Walter Benjamin und im Beispiel von Wagner und Faust in Johann Wolfgang von Goethes „Faust“..... | 13 |
| 2.1.1 „Spur“ gegen „Aura“: wie fehlende ästhetische Bildung zur Gefahr werden kann.....                                     | 17 |
| 2.1.2 Wirkung der Bildung zur Kunst: Schiller, Brecht, Abramovic und die ästhetische Bildung.....                           | 21 |
| <b>Bibliographie</b> .....  | 34 |
| <b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....  | 36 |

## 1. Schule als System

### 1.1 Einleitung: Ziele und wo das System zu kurz greift; Arten der Leistungsmessung und Auswirkung

Das System Schule in Deutschland kennt jeder, war oder ist Teil davon und behauptet oder behauptete mehr oder weniger erfolgreich seinen Platz darin. In diesem System blühen zu können, fordert vom Individuum, gleich von welcher Position aus es sich in das Konstrukt einfügen muss, hohe Anpassungsfähigkeit an klar formulierte, sehr zielgenaue Schablonen; weil dem Lernenden eine besonders breite Palette an Formung, an Interessenbildung und Ich-Bildung geboten werden soll, und weil das Bildungsparadigma sich Ganzheitlichkeit auf die Fahne geschrieben hat, sind die Zielsetzungen in deutschen Schulen so mannigfaltig wie anspruchsvoll, mit wenig Gelegenheit fürs Individuum, sich schon während der Schulzeit zu spezialisieren.

Gleichzeitig liegt momentan aufgrund der schlechten Ergebnisse der PISA-Studien dezidierte Betonung auf den Fächern, die den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ fördern und stärken sollen<sup>1</sup>. Die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften) werden sowohl staatlich-finanziell und in Förderprogrammen als auch durch die Studentafel selbst stark begünstigt gegenüber den empathiebetonten und humanistischen Fächern wie Literaturanalyse (Deutsch), die Künste (Musik, Theater und Bildende Kunst), Psychologie, Philosophie usw.

Gleiches spiegelt sich im Abitur in manchen Bundesländern: in Baden-Württemberg muss der Schüler zwei Naturwissenschaften zur Spezialisierung in den letzten beiden Jahren der Schulzeit wählen (nicht beide sind Prüfungsfach), die Stundenzahl ist aber so nach oben begrenzt, dass er sich beispielsweise zwischen den oben genannten ‚weichen‘ Fächern (Philosophie, Psychologie, Kunst, Musik, Theater) wird entscheiden müssen, weil dadurch Naturwissenschaften nicht ersetzt werden können.

Die Betonung der Naturwissenschaften ist also nachvollziehbar auf eine bestimmte Art der Begabung zugeschnitten, mit der nicht jeder aufwarten kann, auch wenn er beispielsweise in der Sprache und der Literaturanalyse und -erfassung sehr talentiert ist.

Eine Entfaltung der Vorlieben und echten Interessen bei solchen Schülern muss *nach* der Schulzeit erfolgen, was zumindest fragwürdig ist: So sind doch die Analyse des Menschen in

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Gerd F. Hepps Aufsatz „Bildungspolitik in Deutschland“, [link.springer.com](http://link.springer.com), zuletzt eingesehen am 28.8.2020: „Im Zentrum der Kritik stehen insbesondere Leistungsdefizite sowie das im internationalen Vergleich relativ hohe Ausmaß an sozialen Disparitäten im deutsch Bildungssystem. Damit wurden Befürchtungen wachgerufen, das deutsche Bildungssystem verliere den Anschluss an die internationale Entwicklung, wodurch die internationale Wettbewerbsfähigkeit und damit auch die Zukunftssicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland nachhaltig gefährdet seien.“

seinem Lebensraum und seines Gegenübers (Philosophie, Psychologie, Deutsch, Ethik, Religion), der Kulturerwerb und die Völkerverständigung (neue und alte Sprachen, Literatur in jeder Form) und die Kunst Säulen der Gesellschaft, ohne die auch, oder gerade (!) eine kapitalistische Leistungsgesellschaft nicht auskommt. Wie soll eine Gesellschaft, die sich täglich global vernetzt und abhängig macht, die eingebunden ist in internationale Sicherheits- und Friedensverträge, die sich anderen Kulturen nur oberflächlich und in der Anhäufung des Reichtums gleichmacht; wie soll also so eine Gesellschaft auf Dauer überleben, ohne dass sie sich in ihrer Funktion und in ihren Unzulänglichkeiten bespiegelt?

Also wird die Mannigfaltigkeit, die Diversität der Fähigkeiten in Deutschland in der Bildung in wenige Formen der weiterführenden Schule gepresst und dort, in dem betreffenden Bildungsweg, auch durch die Stundentafel und die sogenannten Anforderungsbereiche die individuelle, wirklich selbstreferentiell ganzheitliche Entfaltung aufs stärkste gelenkt. Gleichzeitig wird den Entfaltungswilligen im Gymnasium in den beiden Jahren vor dem Abitur plötzlich ein Strauß an „Orchideenfächern“ dargeboten, aus denen sie je nach Lehrerangebot wählen können. Großzügig dürfen die Noten in diesen Fächern „geklammert“ werden, müssen also nicht in die Abiturnote zählen. In der Tat überdeckt die ‚Orchideenmetapher‘ durch die Schönheit der Orchidee wohlwollend ihre angebliche Nutzlosigkeit im Schulbetrieb und damit in der Bildung des Individuums; sie hat sich aber als Begriff so eingeschliffen, dass selbst Schüler sie verwenden, was selbstverständlich ihre Achtung vor dem betreffenden Fach und den unterrichteten Inhalten beeinflusst.

Nichtsdestotrotz sind die Anforderungen in den „Orchideenfächern“, beispielsweise im Fach Literatur und Theater, hoch, was mich als Theaterpädagogin natürlich besonders interessieren muss, weil ich dort in meiner Tätigkeit den Schwerpunkt setze: die Formulierungen, die für den Lehrer die „Anforderungsbereiche“ unter anderem im Fach Literatur und Theater benennen (eins bis drei, im Bildungsplan nach Anspruch gestaffelt und in der Oberstufe verpflichtend vornehmlich in den beiden höchsten Anforderungsbereichen bedient), schließen ein die reflektierte Produktion eigener Texte (Anforderungsbereich 3), verstehen (1) und gestalten (3) literarisch festgelegter und selbst kreierter Rollen, Analyse (2) und Bewertung (3) eigener und fremder, auch professioneller Inszenierungen, Kenntnis (1) theaterspezifischer Arbeitsprozesse (also wirklich am Theater selbst!), Umsetzung (3) der Dramenliteratur genauso wie lyrischer, eigener und epischer Texte, theatertheoretische Kenntnisse (1) und ihre Umsetzung in theatrale, für die Aufführung bestimmte Sprache (3), einmal ganz abgesehen von der Erlernung und Erfüllung der stimmlichen, körperlichen, sprachlichen, gestisch-mimischen Voraussetzungen, die für theatrale Zeichensysteme geeignet sind<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Vgl. Bildungsplan 2016 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, online-Version, zuletzt eingesehen am 28.8.2020

Der Besitz der intellektuellen, empathischen und phantasievollen Mittel, wirklich in all dem zu brillieren und es zu einem künstlerischen Ganzen, eigentlich einer künstlerischen Persönlichkeit, zu bringen, wird im Grunde vorausgesetzt, weil man nur anderthalb Jahre Zeit hat, als Schüler und Lehrer/Spielleiter (dabei bei circa 32 bis 35 Schulwochen im Schuljahr 90 Minuten pro Woche), sie wachzurufen, aus dem Systemschlaf oder der Systemschablone herauszulösen und so zum Blühen zu bringen, dass der Schüler befähigt wird, im Abitur einen literarischen Text oder ein Thema eigenständig als Regisseur seiner eigenen schauspielerischen Arbeit und seines eigenen theatralen Produktes in spezifisch künstlerisch-theatrale Sprache umzusetzen. Eine monologische Szene, selbst erstellt, muss dabei zehn Minuten mit klaren Regieideen und unter Anwendung diverser theatraler Vorgehensweisen und Zeichen (z. B. Stanislawski'sk, nach Brecht, postdramatisch) lesbar inszeniert werden. Wer je inszeniert hat, weiß um den Anspruch, der hier an die sich Bildenden gestellt wird.

### **1.2.1 Theatrales Lernen im Gegensatz zum Vorgehen in anderen Fächern**

Die im Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg festgeschriebenen „inhaltsorientierten“ und „prozessorientierten“ Ansprüche an den Unterricht im Fach Literatur und Theater sind aus dem Bestreben geboren, Theater als eine der tragenden Säulen in den schönen Künsten wieder in den Schulalltag zu integrieren, nachdem diese Rolle jahrzehntelang der Musik- und Kunstunterricht alleine innehatten.

Zur Klärung und Verdeutlichung: Letztere sind deshalb, aufgrund ihrer fest implementierten Position, aber auch aufgrund der Benotungs- und Arbeitsweise, ohne Wenn und Aber in den Schulalltag integriert: Musik- und Kunstunterricht gehören für jeden Schüler zu mindestens vier oder fünf seiner acht oder neun Schuljahre am Gymnasium, auch wenn sie nicht jedes Jahr Platz finden auf der Stundentafel; eines der beiden Fächer kann in der Oberstufe abgewählt, eines muss, im Rahmen der musisch-künstlerischen Erziehung, beibehalten werden. Literatur und Theater kann dabei nicht das einzige musische Fach sein, muss also immer zusätzlich (also mit Stunden-Mehrbelastung) gewählt werden. Die Arbeitsweise und Notenfindung in Musik und Bildender Kunst entspricht dabei eher dem Vorgehen in anderen Fächern der Stundentafel als denen der Theaterarbeit, was ich im Folgenden erläutern möchte; gleichzeitig ähnelt der Kompetenzerwerb der Schüler im Musik- und Kunstunterricht früh dem „Tauschsystem Leistung gegen Note“ der anderen Fächer, der für die Schüler, und auch die Lehrenden, zum Non Plus Ultra und, je nach Länge ihres Verbleibs im System und je nach Hinterfragungswillen, zur einzig möglichen Vorgehensweise wird:

So kritisieren Günther/Wiese/Ruping in ihrer Abhandlung zum „[theatralen] Lernen als [philosophischer] Praxis in Schule und Freizeit“ das, was sie mit Klaus Holzkamp als

„Kolonialisierung der Kindheit“ bezeichnen, und damit als Schule als Entwicklung von „Produktiv[kräften]“ und „Humankapital“<sup>3</sup>. Der Kolonialherr maß sich dabei sinnbildlich jenes Wissen und jene vollkommene Entfaltung schon an, die er dem zu Kolonisierenden erst angeeignet lassen will: der Pädagoge, der in seinem Handeln den steuernden Staat repräsentiert, und der Staat selbst, der die Bildungshoheit innehat, legen also fest, wer was wann lernt und wieviel davon.

Das ist ein polemisches Bild und so mancher moderne Pädagoge wird es entrüstet von sich weisen, aber es spiegelt dennoch, was in allen Fächern außer Literatur und Theater, und manchmal dann doch auch in Sport im Tanz oder in Kunst im Abitur, wenn sich ein Schüler freimacht von der genauen Forderung der Aufgabe, sie aber dadurch in ihrer Analyse der menschlichen Existenz noch übertrumpft, die Arbeitsweisen und Notenfindungsprozesse ausmacht, und was meiner Erfahrung nach Schüler mit Vehemenz einfordern:

Es gilt, ein „Vorgewusstes“, einen genau beschreibbaren und unumstößlichen Inhalt, der bereits besteht, zu erarbeiten und ihn wiedergeben und auf andere Probleme transferieren zu können. Das kann die Errechnung der Entfernung eines Gewitters sein, das Stoßen einer Kugel entlang eines Maßbandes, die Nachempfindung einer Zeichentechnik im eigenen Motiv, eine Anzahl von Korblegern. Die Lernenden im deutschen gymnasialen Bildungssystem (auf das ich mich hier in meiner Betrachtung beschränke) lernen schnell, oft binnen weniger als eines Schuljahrs, dass Antworten in Klassenarbeiten nicht die Entfaltung ihrer Seele im Rahmen einer Fragestellung bedeuten, dass ihre Antworten keinen Gebrauchswert für sie besitzen dürfen: sie sollen nicht zeigen, wie sie selbst als empfindende und handelnde Person mit einem sich stellenden Problem umgehen können und Teile ihres Seins zu seiner Lösung verwenden können; vielmehr geht ein reiner Tauschhandel vonstatten: rechnest du richtig, stößt du weit mit der richtigen Technik, zeichnest du wie Dürer, entspricht deine Zensur dem Gelieferten: du hast das Problem gut gelöst.

Das ist sinnvoll in vielen Bereichen: die Gefahr eines Gewitters errechnen zu können, bevor man hineingerät, ist echte Lebenshilfe. Den Gelehrten Faust in seinem entsetzlichen Leid allerdings nur intellektuell zu verstehen, und nie die eigene Seele an seine gehalten zu haben, ist *fehlgeschlagene* Lebenshilfe, auch fehlgeschlagene Bildung: Faust, oder in der Tat irgendeinen literarischen Charakter, zu verstehen und ‚sich anzueignen‘, zum Zwecke der Selbstbildung ‚in sich aufzunehmen‘, bedeutet *Selbstentäußerung* zur *Selbstgewinnung*. Sich seiner Selbst aber zu entäußern, um ein Anderes und man selbst zu werden, fordern Musik und Bildende Kunst, und auch Sport, nicht, oder erst ganz am Ende einer Schülerlaufbahn,

---

<sup>3</sup> Vgl. Wiese, H.-J., Günther, M., Ruping, B.: „Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit“; Schibri-Verlag, Uckerland 2006; S. 31

wenn der sich Bildende in den harten Techniken dieser Fächer schon brilliert und im Abitur nun in Komposition, Gestaltung und Entfaltung im Rahmen der Aufgabe sein Selbst zur Entfaltung bringen darf. Davor stehen Jahre der Benotung nach Tabelle oder Genauigkeit der Technik.

Theaterpädagogische Methoden aber gehen von dem aus, was im Individuum frei ist, was es selbst zur Gestaltung und Erfassung eines Themas, eines Problems beizutragen hat, wie es seine Seele dazu halten mag. Aus dem Tauschwert Leistung gegen Zensur soll wieder der Gebrauchswert werden: ein Problem stellt sich dem Handelnden, der mit der Bewältigung und Erfassung der Welt beschäftigt ist, und damit er fortfahren kann, seine Welt zu erfassen und zu bewältigen, muss er das Problem handelnd lösen: der „Stoffwechsel Mensch-Natur“, wie Wiese/Günther/Ruping Marx zitieren, kann weitergehen<sup>4</sup>.

Uns als Theaterspielenden stellt sich unser Leben, das Leben aller, als Problem, und wir wollen uns mit unseren Körpern, Sinnen und Stimmen dazu halten, um es zu fassen und wieder entfleuchen zu lassen. Katharina Lammers nennt diesen Erfassungs- und Flüchtens- und Wachstumsprozess eine „Bildungsbewegung zwischen Innen- und Außenwelt“, in dem „das Individuum Sinn [konstituiert]“<sup>5</sup>.

Ein Schüler aber, der sich an die reine Tauschkultur der guten Zensur gegen korrekte Anwendung von Techniken und Erlernung von Inhalten gewöhnt hat, und sich darauf verlässt, verlassen *will*, dass ein „Vorgewusstes“, eine korrekte Antwort, eine begrenzte, klar umrissene Wahrheit besteht, die es zu erlangen gilt, wird zunächst an einer „Bildungsbewegung“ verzweifeln: nicht er soll den Inhalt *erfassen*, sondern er soll im Inhalt *aufgehen* und seine seelische Haltung dazu in körperlichen Begrifflichkeiten erfahrbar werden lassen. Die ständig sich verflüchtende, ständig im Bezug auf die anderen improvisierte Verstehensleistung, die zu ständig sich erneuernden, momentanen seelischen und körperlichen Reaktionen und Weltverständnissen führen muss, erfordert einen Mut zur Unwägbarkeit und eine Durchlässigkeit des ganzen eigenen Seins, die in Schülern und Lehrern, die lange zu solcherlei Selbstübung keine Gelegenheit mehr hatten, Unsicherheit und deshalb sehr oft großen Unmut hervorruft.

Die Lern- und Begreifenskultur in allgemeinbildenden Gymnasien in Deutschland ist verkümmert und degeneriert weiter parallel zur Rückmeldungskultur. Ein erfahrungsbegieriger, weitäugiger Fünftklässler kennt aus der Grundschule vielfältige Lernwege und ihm ist die sinnenleerte und sinnenleerende Zensurenfixiertheit, die ihn am

---

<sup>4</sup> Ebenda., S. 29ff

<sup>5</sup> Vgl. Lammers, Katharina: „Bildung mit (Theater)pädagogik – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbaren“?; in: „Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur“, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6; Bischoff (Hrsg.); Merseburg 2007

Gymnasium erwartet, fremd (wenn er das Glück hat, nicht die Selbstwertdefizite seiner Eltern durch den Gymnasiumsbesuch wettmachen und deshalb schon früh „liefern“ zu müssen). In dieser Offenheit gegenüber allem Neuen und, vor allem, in seiner Suche nach dem Sinnvollen in allem neuen Wissen, sitzt er den Lehrern in der fünften Klasse gegenüber und schon bald passt er, abstumpfend, das eigene Bedürfnis nach Nutzen und Erkenntnis im Neuen dem reinen Tauschwert an: er fragt nicht mehr nach dem sich stellenden Problem, das gelöst werden muss, vielmehr besteht kein Problem mehr außerhalb des Wissens und das Wissen selbst wird das Problem.

Der Dreischritt „Idee - Realisation – Reflexion“<sup>6</sup>, um Probleme zu lösen und dadurch zu lernen, verkommt zu „künstliche Aufgabe – Lösung – Zensur“. Die Crux hier ist erstens, dass die künstliche Aufgabe entweder so gut unterrichtet und dargelegt werden muss, dass ihre Verwandtschaft mit dem Leben des Lernenden offenbar wird, und, geschieht das nicht, es zu keiner „Idee“ kommen wird. Erst die Idee aber motiviert den Lernenden intrinsisch, weil sie seine eigene Entdeckung ist und echte Ideen das Individuum per se von innen so erleuchten, dass es mit seinem ganzen Sein sie erforschen wird. Zweitens wird keine Reflexion einsetzen, wenn der Lernende einen ihm bekannten Lösungsweg einsetzen muss, um zur guten Zensur zu kommen, anstatt die eigene Idee zu realisieren, um handlungsfähig zu bleiben.

Was also herauskommt, ist der durch Zensurenfixiertheit motivierte Schüler, der durch korrektes Ausführen vorgefertigter Lösungswege ein künstliches Problem löst. Man stelle sich diesen Schüler vor, der nun einen Ausschnitt des menschlichen Lebens und sein Verhältnis dazu („Idee“) betrachten soll, zurückgeworfen auf ihm unbekannte Methoden, den eigenen Körper, Geist und die eigenen Sinne gemeinsam mit anderen zu benutzen („Realisation“), um zu einem reflektierbaren künstlerischen Ausdruck zu kommen („Reflexion“ oder Öffnung zur Reflexion). Diese ‚Rückführung‘ findet im Fach Literatur und Theater und in allen ‚theatersprachlichen‘ Arbeitsgruppen oder Einzelarbeitsphasen statt: was dem Lernenden ehemals Natur war („Idee – Realisation – Reflexion“) und was er sich der Passgenauigkeit im System zuliebe abgewöhnt hat und durch eine lebensfremde, deshalb aber auch problemfremde, problemarme (bequemere), Arbeits- und Sichtweise ersetzt hat („künstliche Aufgabe – Lösung – Zensur“), soll nun wieder umgekehrt werden. Verständlich, dass da manch einer rebelliert und die Rückbesinnung auf echte menschliche Probleme, die mit Körper, Sinnen und Ausdruck mit anderen (oft nicht allein), gelöst werden sollen, als Anti-Evolution versteht, als Rückführung zu primitiven Wurzeln, die abzulegen harte Arbeit war. Wie nah er mit seinem erschreckten Befremden – ja, auch Ekel – vor der Urwüchsigkeit dieser

---

<sup>6</sup> Vgl. Wiese, H.-J., Günther, M., Ruping, B.: „Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit“; Schibri-Verlag, Uckerland 2006; S. 29 und 35ff

Ausdrucksform ihrer Herkunft und eigentlichen Bestimmung im Rituellen und Auflösung im Religiösen ist, weiß er nicht oder, weiß er es, schiebt er von sich: wie oft habe ich in meiner Arbeit erlebt, dass jemand „Literatur und Theater“ gewählt hat in der Hoffnung auf getragenes Rezitieren hehrer Texte vor begeistertem Publikum, und dann befremdet zurückschreckte, wenn bei genauer Betrachtung die Texte auf urwüchsigen Kräften und wilden menschlichen Konflikten gebaut schienen, deren Darstellung an primitive Kräfte zu rühren imstande waren. Gleiches leistet auch der Literaturunterricht, solange Zensuren nicht in seinem Mittelpunkt stehen, aber dort bilden Pult und Stuhl eine Schutzmauer vor dem wahrhaft Menschlichen, das echte „Ideen“ hervorrufen wird und, von der Festung hinterm Pult aus, „Realisation in Worten“ möglich macht. Trifft aber das Theatrale mit seiner körperlichen und emotionalen Wucht (und dabei meine ich Ninagawas „Medea“ von 1984<sup>7</sup> ebenso wie die erste „Führen- und-Folgen-Übung“ im Rahmen des Theaterunterrichts) auf das ungefilterte oder gar ästhetisch überhöhte menschliche Leben (in den Teilnehmern selbst oder der Literatur, Bildenden Kunst oder anderen Impulsen), so ruft das manchmal einen Unwillen hervor, weil das echte Fühlen und körperlich überhöhte Darstellen der Konflikte zum analytisch-beurteilenden Betrachten einen Rückschritt darstelle und deshalb als minderwertig erachtet wird. Diese Rückführung der Künstlichkeit und Menschentfremdung der schulischen Arbeitsweise auf echte Problemlösung und echtes Einfordern von Einsatz des Menschen selbst ist aber die eigentliche Arbeitsweise und Zielsetzung aller Theaterarbeit an der Schule. Umso bedauerlicher, dass Literatur und Theater ein Oberstufenkurs ist, der längst Entwöhnte wieder zum eigentlich Menschlichen gewöhnen soll, wenn doch in der Unterstufe das Leben noch lustvoll pulsieren darf und das Spiel als solches, genau wie die gespielten Figuren, keiner Hinterfragung bedürfen. Was an ritueller, selbstverständlicher und selbstvergessener Kraft das Kinderspiel in der Unterstufe noch mit sich bringt, muss meiner Meinung nach durch die Schullaufbahn hindurch erhalten und gefördert und vertieft werden, um die Lernenden entscheidungs-, handlungs- und ideenfindungsfähig (also kreativ) zu erhalten. Stattdessen besteht, gerade in Bezug auf das Fach Literatur und Theater, auch die Künste an der Schule im Allgemeinen, eine Verschiebung zum Gegenteil.

### **1.2.2 Theater im Hintertreffen: warum Kunst und Musik sich leichter ins System fügen**

Ein Abiturient mit Kunst oder Musik als Prüfungsfach wird in den Genuss kommen, selbst künstlerisch tätig zu werden in einem Rahmen, der ihm thematisch und/oder technisch gesteckt werden wird, gleich wie einer, der

---

<sup>7</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=UQXkmRYag94>

in Literatur und Theater geprüft werden will. Was also unterscheidet die Fächer so sehr voneinander, dass man die einen jahrelang, das andere aber in nur anderthalb Jahren erlernen kann?

Zum einen lernen Schüler in Literatur und Theater ständig in Richtung Klausur oder Abitur: kein Thema, was nicht ausgeschlachtet werden könnte, keines, das nur unterrichtet wird, um die Schüler überhaupt erst einmal körperlich an die neuen Ausdrucksformen zu gewöhnen. Das ist schade, aber in den anderen Fächern auch nicht anders: malt man in der fünften Klasse hingebungsvoll einen Weihnachtsmarkt mit Wasserfarben, ergibt sich am Ende eine Note, leider. Im Fach Literatur und Theater allerdings lastet von Beginn an der Druck auf allen Beteiligten, dass alle Ergebnisse ins Abitur zählen; nicht unbedingt entfaltungsförderlich.

Weiterhin gehen Kunst und Musik in der Hinführung zu ihren Thematiken und in der Zensurenfindung vor wie die anderen Fächer und wie oben beschrieben: nicht die Idee vom Menschen und seinen Bedürfnissen und Ausdrucksformen steht am Anfang des Findungsprozesses, sondern die künstliche Aufgabe vom Erlernen einer menschlichen Symptomatik, der Technik also. Für gutes Erlernen der Technik und einer entsprechenden Darbietung erhält der Lernende die gute Zensur. Die „Idee“ von einer menschlichen oder seiner eigenen Befindlichkeit bleibt eine Leerstelle, die ihm mit eigener Realisation zu füllen nicht gestattet, bis seine Technik vervollkommen ist. Auch hier wird die künstliche Fragestellung also ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Das eigentliche Kunstwerk, dessen Betrachtung vielleicht Fragen zum eigenen Leben aufwerfen kann, führt dabei zur Extraktion von technischen Besonderheiten und deren Nachahmung, also zur didaktischen Reduktion und Erlernung harter Inhalte, anstatt zur Realisation eigener Ideen und nachfolgender Reflexion. Das mag dem Zeitmangel in der Schule geschuldet sein und ist deshalb irgendwie auch sehr verständlich. (Gleichzeitig bedaure ich sehr, dass nicht mehr Zeit auf Ideenfindungs- und projekthafte Identitätsarbeit verwendet wird, beispielsweise in der Zeit, die im ‚gestreckten G8‘ den acht Jahren Gymnasium zugegeben wird, also dem neunjährigen Gymnasium, das denselben Bildungsplan wie das achtjährige zum Inhalt hat, nur auf neun Jahre verteilt.)

Eine Crux ist aber, dass Theater so nicht funktioniert: Darbietung von Technik wird nicht dazu führen, dass Spielende oder Zuschauer Blicke auf

Seelen erhaschen können, nicht die eigene, nicht die anderer. Die *Theorie* von der Katharsis wird *nicht* reinigen, sondern erst *echte* Furcht und *echtes* Mitleid, und die Mittel des epischen Theaters erhalten dann ihren Wert, wenn sie nicht nur gewusst, sondern mit Herz und Mitgefühl mit der leidenden Kreatur so eingesetzt werden, dass eine Idee vom besseren menschlichen Miteinander sich anbietet.

Die Idee ist also in der theatralen Arbeit absolut; sie kommt vom Spielenden selbst im Rahmen der Arbeit, ständig und immer wieder neu sich improvisierend und offenbarend, sie kommt vom Ensemble, sie kommt vielleicht aus der Tagespolitik, aber die „Idee“ steht am Anfang; sie wird Körper, Stimme, „*Realisation*“, sie wird *reflektiert*.

Weder aber kann der Spielleiter mit der einen „vorgewussten“ Antwort aufwarten, noch möchte er seine Ideen zur Verwirklichung darbieten, weil es gerade seine Aufgabe sein muss und darf, die Lernenden wieder ihren eigenen Sichtweisen und deren Ästhetisierung und Überhöhung zur Kunst zuzuführen, und ihnen dabei zu zeigen, dass auch Antworten, die sie selbst vorher nicht für möglich gehalten hätten, richtig sein können, ihnen zu beweisen, dass sie selbst Schönheiten und Wahrheiten in sich tragen, deren Existenz sie bis dahin für unwichtig hielten oder dass Antworten von Menschen kommen können, denen sie kein Gehör schenken wollten oder konnten. Gleichzeitig sind Antworten auf Lebensfragen nicht eindimensional und leicht zu verarbeiten. Sie sind keine Gleichung, die zufriedenstellend die einzig richtige Variable einsetzt. Vielmehr lehren Kunst und Literatur, die Verwirklichung der vielen Seelen als vielerlei schöne und große Antworten auf die brennenden Fragen zu geben, die wir haben. Vielleicht trägt so erfolgreicher Theaterunterricht mehr zum Toleranzgedanken bei als erfolgreicher Mathematikunterricht, aber er ist auch ungleich schwerer zu verarbeiten, wenn man sich auf ihn einlässt.

### **1.2.2 Notenfindung im Fach Literatur und Theater**

Nicht nur diese Schwerpunktsetzung, die Deutungs- und Bedeutungsambiguität in allem, was es im Theaterunterricht und im Theater zu verhandeln und abzubilden gilt, muss auf Widerstand in der Schule stoßen; auch die Notenfindung, die diesen Arbeitsprozess abbilden kann oder muss, wenn er zu einem erfolgreichen Abitur hinführen soll (in dem im

Kolloquium unter anderem Ideenfindung, Realisation und Reflexion der eigenen Theaterszene erfragt und benotet werden, also geübt werden müssen) ist ungewohnt und erscheint in ihrer rudimentären Logik vielen Schülern als lächerlich: *Wenn meine Ideen zu einem Text benotet werden, ist das noch ähnlich wie in Deutsch und ich akzeptiere es, wenn ich das aber in Proxemik, Gesten, und sich sinnvoll verändernden Arrangements der Figuren ausdrücken soll oder Wege der Figurenerarbeitung darlegen, dann soll ich im Grunde Dinge verschriftlichen, die ich als Kind nachgespielt habe und also „konnte“ (sic!); wozu jetzt diesen Rückschritt?!*

So oder so ähnlich kann die Argumentation schon lauten, der man sich als Spielleiter, auch nach einem halben oder dreiviertel Jahr Grundlagenarbeit mit den Teilnehmern, stellen muss; Schüler fordern einerseits sehr gute Benotung ein, weil sie Beliebigkeit mit Werte- und Deutungsambiguität verwechseln, andererseits verstellen sie sich die Lust, die harte Arbeit an einer Figur oder Szene zur Folge hat, weil sie der theatralen künstlerischen Arbeit, die ja Spielcharakter hat, nicht genügend Bedeutung und Kraft in unserem Leben beimessen. Da kann man mit Schiller argumentieren oder nicht, und klare Argumente, Erfahrungssammlung für die Teilnehmer, Theaterbesuche und Reflexion zu Videos auf youtube können helfen, müssen aber nicht.

Besonnenes Ausharren, Übungen mit großem Ausdruckspotential, Ensemblearbeit, die vielerorts in Minipräsentationen vor der eigenen Gruppe mündet, und eine oder einige schöne große Aufführungen in feierlichem Rahmen sind (nicht unbedingt sachliche) Argumente, die meiner Erfahrung nach viel größere, da emotionale Auswirkungen haben. Und insistiert der Theaterlehrer öfter einmal auf seinen Forderungen, bekommt er nicht nur viel mehr Gegenwind und empörte Reaktionen, sondern auch viel mehr Dankbarkeit und Berichte aus erfüllten, beglückten Spielerseelen zurück, außerdem Theaterszenen und Entwicklungsschritte seiner Schützlinge, die über Jahre tragen können.

Ich kann verstehen, wem das auf Dauer zu anstrengend ist. Auch ich empfinde, momentan noch, die weitere Implementierung des Faches und der Kunst Theater an der Schule als unbedingt notwendige wie schwierige, manchmal unmöglich scheinende Aufgabe, und ich träume von Theaterschulen oder Jahren des Fremdsprachen- und Deutschunterrichts ausschließlich mit Theatermethoden abwechselnd zum alltäglich

gewordenen ‚Tauschsystem-Unterricht‘. Bis dahin schwimme ich mal mehr, mal weniger energetisch gegen den Strom an und finde dann und wann Menschen, die ähnliches berichten, was mir Auftrieb verschafft. Man schwimmt nicht gern allein.

Nichtsdestotrotz ist die Notenfindung in Literatur und Theater ein Instrument, dem Fach im System ‚künstliche Leistung gegen Zensur‘ (statt echter Hingabe gegen persönliches Wachstum beispielsweise) Bedeutung zu verleihen und Vergleichbarkeit mit den anderen Fächern. Dass die zu erbringenden Leistungen ein Niveau haben, als ob die Schüler genauso lange Theater- wie Musik- oder Kunstunterricht hatten, halte ich (nur) deshalb für fragwürdig, weil dem Spielleiter fast keine Zeit für unbeschwertes Spiel und Ensemblebildung bleibt, von Beginn an muss er die Übungen so ausrichten, dass spätestens nach zehn oder zwölf Doppelstunden Theorie und Praxis abrufbereit in Klausurumfang beherrscht werden. Bei einem so praktisch orientierten Kurs, der so stark auf der Sicherung durch vertrauensvolle Zusammenarbeit im Ensemble beruht, ist das Maßarbeit. Das Niveau allerdings, das der Bildungsplan 2016 einfordert, ist dem eines Abiturienten würdig und bietet interessante Anhaltspunkte.

Trotzdem bleibt die Frage: wie benote ich, wenn zunächst vertrauensvolles und befreites Miteinander in einem geschützten, von den Regularien des Alltags befreiten Raum mein Hauptziel sein müssen, und ich in jeder Stunde dieses Ziel erneut anstreben muss, um meine Teilnehmer theatral arbeitsfähig zu machen?

Ich selbst benote ausschließlich schriftliche Einzelleistungen in Klausuren und praktisches Vorspiel nach Probenphase, im Rahmen der Aufführung oder im Rahmen einer Aufführung vor dem Kurs. Das aber kann noch nicht der Weisheit letzter Schluss sein.

Verfechte ich nach wie vor die Meinung, Benotung sei, zumindest im ersten Jahr Theaterunterrichts, fehl am Platz, so stechen doch auch mir spätestens nach einer extensiven Einarbeitungsphase, in der sich Teilnehmer an die Arbeitsprozesse und die spezielle Vorgehensweise des Faches und des Spielleiters gewöhnt haben, Verhaltensweisen ins Auge, die der gemeinsamen Selbsterweiterung, Ideenfindung, der vertrauensvollen Improvisation und Kunstschaufung förderlich oder hinderlich sind, und es ist

hier, wo sich alle Beteiligten die Fragen stellen müssen: welche Rolle hat Kunst in unserem System? Welche Rolle spielt das Theater und ich in ihm? Und der Spielleiter: wie kann ich dem Prozess der Entwicklung meiner Kursteilnehmer zu einem kunstschaftenden Ensemble/zu kunstschaftenden Individuen förderlich werden? Kunst im System? Echogestalter oder Angebotssteller?

## **2. Kunst im System: „Spur“ gegen „Aura“**

Warum eigentlich Kunst in unserer Gesellschaft? Warum eigentlich Unterricht in den Schönen Künsten in jenem (oben beschriebenen) System Schule? Kommt ein gesellschaftliches System, Makrokosmos Europa oder Mikrokosmos baden-württembergisches Gymnasium, nicht ohne Kunst aus?

### **2.1 Wirkung der Kunst nach Walter Benjamin und im Beispiel von Wagner und Faust in Johann Wolfgang von Goethes „Faust“**

Walter Benjamin fängt ein, was der Anblick des „Kunstwerkes im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit“ im Betrachter auslöst: durch „Apperzeption“, also durch „die Aneignung eines Gegenstands durch das Zusammenspiel von sinnlicher und geistiger Wahrnehmung“, empfängt er die Ausstrahlung des Werkes in seiner Aura; die aber ist ein „sonderbares Gespinst aus Raum und Zeit: einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag“<sup>8</sup>.

Spricht man nun Kunstwerken diese Aura zu, so geht man also davon aus, dass in ihrer Betrachtung der Mensch jenes Größere, als er selbst ist, erfährt, das ihn in Relation zu sich selbst setzt und ohne dessen Erfassung er sich selbst für allmächtig hielte: die Erfahrung einer „Ferne“, einer dem betrachtenden Menschen übergeordneten, vielleicht verheißungsvollen, vielleicht warnenden, vielleicht hoffnungsvollen Entfernung, die ihrerseits ihn anblickt und in der er, sich verlierend, findet, oder finden kann, ordnet die Betrachtenden gleich und sie sich ein: dem politischen Diktator zeigt das Stück auf der Bühne die gleichen Abgründe und Tiefen des menschlichen Seins wie seinen Kritikern; das Kunstwerk ordnet die Menschen gleich. Doch hört und sieht der Diktator den grübelnden Helden und findet in ihm die Bestätigung für die Erhabenheit seiner Kultur über die anderer Völker, während die oppositionellen Kritiker in der Tiefe der Ferne, die ihnen im Kunstwerk verheißend wird, die Warnung vor der Bedrohung des Menschen durch den Menschen als Menschheitsmotiv sehen, wiederkehrend durch die Epochen. So sehen sie sich vom Helden angestachelt, ihren eigenen Gegner in der realen

---

<sup>8</sup> Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Das\\_Kunstwerk\\_im\\_Zeitalter\\_seiner\\_technischen\\_Reproduzierbarkeit](https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Kunstwerk_im_Zeitalter_seiner_technischen_Reproduzierbarkeit); zuletzt eingesehen am 28.8.2020

Welt zu bezwingen, um die Welt vor dem Untergang zu schützen, oder sehen im grübelnden Helden, im Selbstekel befangen, den erkennenden Untätigen, der den Betrachter vor Menschen wie sich warnt. Kunstwerke werden so in ihrer Funktion und ihrer Sprache gedeutet, genossen, sich angeeignet, sich zu eigen gemacht, ausgeschlachtet, missbraucht; nie aber, und das fängt Benjamin mit dem Begriff und seiner Beschreibung der „Aura“ ein, können sie ‚ent-eignet‘ werden, ihrer selbst verlustig gehen: erneut will ich mithilfe einer Benjamin’schen Sichtweise erklären: „Dem Blick wohnt aber die Erwartung inne, von dem erwidert zu werden, dem er sich schenkt. [...] Die Aura einer Erscheinung erfahren, heißt sie mit dem Vermögen belehnen, den Blick aufzuschlagen.“ Weil das Kunstwerk für jeden Betrachter im Moment, flüchtig, gültig ist und sich in seiner Bedeutung öffnet, scheint es im Augenblick der Betrachtung einen seinerseits den Betrachter erkennenden Blick zurückzusenden. Der Betrachter fühlt sich erkannt, gesehen, bespiegelt, verkleinert und vergrößert zugleich. Thomas Mann äußerte sich erhellend zu der Rolle, unter anderem, des „Faust“ für die Deutschen und die deutsche Politik und wie er instrumentalisiert wurde, und weiter, wie sich das musikalische Kunstwerk zur Wahrnehmung des Lauschenden und seiner Empfindung der „Aura“ verhält; das will ich hier beispielhaft anführen, um den Begriff des Kunstwerks in seiner Macht, seinem Ausgeliefertsein, seiner überdauernden Präsenz und überhöhten Unantastbarkeit, in der wir uns gespiegelt, verkleinert und erhöht sehen wollen, zu umreißen:

„Unser größtes Gedicht, Goethes ‚Faust‘, hat zum Helden den Menschen an der Grenzscheide von Mittelalter und Humanismus, den Gottesmenschen, der sich aus vermessenem Erkenntnistriebe der Magie, dem Teufel ergibt. Wo der Hochmut des Intellektes sich mit seelischer Altertümllichkeit und Gebundenheit gattet, da ist der Teufel. Und der Teufel, Luthers Teufel, Faustens Teufel, will mir als eine sehr deutsche Figur erscheinen, das Bündnis mit ihm, die Teufelsverschreibung, um unter Drangabe des Seelenheils für eine Frist alle Schätze und Macht der Welt zu gewinnen, als etwas dem deutschen Wesen eigentümlich Naheliegendes. Ein einsamer Denker und Forscher, ein Theolog und Philosoph in seiner Klause, der aus Verlangen nach Weltgenuss und Weltherrschaft seine Seele dem Teufel verschreibt, - ist es nicht ganz der rechte Augenblick, Deutschland in diesem Bilde zu sehen, heute, wo Deutschland buchstäblich der Teufel holt?

Es ist ein großer Fehler der Sage und des Gedichts, dass sie Faust nicht mit der Musik in Verbindung bringen. Er müsste musikalisch, müsste Musiker sein. Die Musik ist dämonisches Gebiet – Sören Kierkegaard, ein großer Christ, hat das am überzeugendsten ausgeführt in seinem schmerzlich-enthusiastischen Aufsatz über Mozarts ‚Don

Juan'. Sie ist christliche Kunst mit negativem Vorzeichen. ... Soll Faust der Repräsentant der deutschen Seele sein, so müsste er musikalisch sein.“<sup>9</sup>

-Thomas Mann

Ob in der Musik, Religiosität, Literatur oder Verheißung des Theaters, oder gar ihrer Zusammenführung, der Mensch kann aber eben nicht allein durch Wissenschaft und Erkenntnis physikalischer Zusammenhänge existieren, und wenn, nur auf einem Niveau, das die Menschheit nicht trägt, nicht weitertragen wird, nicht erhellen und keine verdunkelten Seelen erleuchten wird: ein Gespräch zwischen Wagner, dem pedantischen Wissenschaftsbegeisterten, und Faust, dem Lebenshungrigen, der strebt und sucht und verzweifelt am Menschenschicksal, zeigt dies. So reißt Faust Unschuldige mit sich hinab, trotzdem ist er der, der das eigentliche Menschendilemma verstanden hat und ist so dem Zuschauer näher: die Erkenntnis seines Daseinssinns entzieht sich ihm immer wieder und so ganz und gar, obwohl er so darum kämpft, zu verstehen, was ihm auf dieser Welt als Aufgabe beschieden ist, dass er sich zuletzt in die Selbstaufgabe an den Teufel gibt, die genussüchtige Sinnenbefreiung, an der alles zugrunde gehen muss. Wagner aber, nicht imstande zu derartigem Selbstekel, vielmehr angefüllt vom Stolz übers Menschheitsgeschlecht, begreift nicht Fausts tiefe Erschütterung.

FAUST: Das Pergament, ist das der heil'ge Bronnen, / Woraus ein Trunk den Durst auf ewig stillt? / Erquickung hast du nicht gewonnen, / Wenn sie dir nicht aus eigener Seele quillt.

WAGNER: Verzeiht! Es ist ein groß Ergetzen/ Sich in den Geist der Zeiten zu versetzen, / Zu schauen wie vor uns ein weiser Mann gedacht, / Und wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht.<sup>10</sup>

-Johann Wolfgang von Goethe

Faust fordert aber, als höchstentwickelter der wissenschaftlichen Menschen im Stück, „Erquickung“ möge aus „eigener Seele“ quellen, wohingegen Wagner sich an den Auren der Kunst- und Wissenschaftswerke erbauen muss. Er will sich aber nicht selbst finden, als sich vielmehr selbst besonnen. Das Kunstwerk ist im Benjamin'schen Sinne an beiden insofern verloren, da sich der eine der Ferne stets schmerzlich bewusst ist und ihr entfliehen will, der andere, der Scholar, sich mit Begreifbarem begnügt, dem „Vorgewussten“, und die unfassbare Verheißung der Ferne nicht erfasst.

---

<sup>9</sup> Thomas Mann: Reden und Aufsätze II.; Fischer, Frankfurt a. M. 1965; S. 318

<sup>10</sup> Johann Wolfgang von Goethe, „Faust. Der Tragödie Erster Teil“; „Nacht“, V. 566 ff.; Reclam XL, Text und Kontext, Stuttgart 2019; S. 18f.

Beide Menschen, diese Bilder zweier Menschenarten, erscheinen dem Zuschauer im Theater oder dem Leser als defizitär. Warum sind sie nicht ganz? Warum können sie beide nicht das Leben in seiner Gänze wahrnehmen und genießen, es auch **handelnd** benutzen, um die Welt oder die Handlung auf der Bühne zum Besseren zu wenden? Goethe benutzt, um Wagners Defizite zum ganzen Menschen zu erklären, seine mangelnde Empathie wahren menschlichen Konflikten und Empfindungen und ihren künstlichen Ausgeburten, also Kunstwerken gegenüber („zu schauen [...] wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht“). Er verharrt in der andächtigen Betrachtung der Menschenwerke, ohne ihnen handelnd gegenüberzutreten und seinerseits in die Gesellschaft oder Kunst hineinzuwirken. Dadurch ist er eigentlich als ‚Bildungsmisserfolg‘ dem entgegengesetzt, was sich der Pädagoge in seinem Handeln und Denken zum Ziel gesetzt hat, allen voran der Theaterpädagoge: den Menschen auf seinen Wegen anzuleiten, ihm solche Weichen in seiner Entwicklung anzubieten oder zu stellen, dass er sich zum handlungsfähigen, formenden Glied der ständig zu formenden Gesellschaft bilden kann, nicht zum betrachtenden.

So stellt auch Faust eine Antithese zu dem dar, was gerade der Theaterpädagoge in seinem Tun bewirken will: Faust verharrt solange in der klagenden Passivität und in seinem Selbsthass, bis er sich auf die der Moral ganz entgegengesetzte Seite schlägt, auf die teuflische, die die funktionierende Gesellschaft und das rücksichtsvolle, gedeihlich menschliche Miteinander untergraben muss, wobei selbst da die teuflische Kraft mit ihm verfährt und er selbst nicht aktiv gestaltet. Genau das Gegenteil ist aber täglich Brot und Ziel des Theaterpädagogen: im aktiven Miteinander schaffend und produktiv zu wirken, die entstehenden Kräfte zu reflektieren und sie gegebenenfalls in ihrem gesellschaftlichen Wirken zu variieren oder zu verstärken (das Wirken aus dem entstandenen Kunstwerk heraus in die Betrachter hinein beispielsweise oder auch das soziale Wirken, das im Ensemble gegenseitig entstanden ist). Diese Unfähigkeit zu handeln, verarbeitet Goethe in jenem „größten Gedicht der Deutschen“ im Kunstwerk des Theaterstücks. Das Kunstwerk wirkt seinerseits wiederum auf den Rezipienten: er kann jene Benjamin'sche „Ferne“ wahrnehmen, die Verheißung des Guten, Wahren, ebenso wie die Warnung vor der Verkehrung ins Gegenteil. Er kann sogar eine Brecht'sche Handlungsaufforderung fühlen, die in der Benjamin'schen Postulation erklärt werden kann, der Rezipient verleihe dem Angesehenen einen eigenen Blick, fühle sich also zurück angesehen. Der nun seinerseits Beobachtete (Zuschauer im Theater) fühlt sich erkannt und ermahnt, bestätigt oder auch nur gesehen.

So ist aber noch nicht im ausreichenden Maße erklärt, warum die Gesellschaft, und mit ihr der Mikrokosmos Schule, der Kunst bedarf. Bedarf er der Kunst, so lebt er ebenso von Individuen, die sie schaffen, sie rezipieren und durch eine ästhetische Bildung, die ihnen angedeiht, sie in die Lage versetzt, das Rezipierte zu verarbeiten und nutzbar zu machen, sich oder der Gesellschaft.

Wie also entsteht die notwendige Interdependenz Kunst – funktionierende, also gedeihliche, Gesellschaft? Um das zu beantworten und damit darzulegen, warum eine ganzheitlich-moralisch bildende Schule Kunst- und ästhetische Bildungsangebote machen muss, möchte ich im Folgenden weitere Darlegungen zu diesem Thema untersuchen.

Damit soll de facto Antwort auf die Frage gefunden werden, wie der Mensch sich so bilden, er so gebildet werden kann, dass er seiner selbst Genüge tut: wie er lernen kann, sich zu erkennen, sich zu bessern und sich und die Welt zu genießen, und der Welt und ihren Mikrokosmen zuträglich sein kann. Denn das muss ja der Auftrag an jeden Pädagogen sein; besteht dieser Auftrag auch an den Kunst- oder Theaterpädagogen und setze ich voraus, dass Theater- und Kunstunterricht, also ästhetische Bildung, in der Schule wichtig und unerlässlich sind, so gilt es nun zu erklären, was ästhetische Bildung, Kunstschaffung und -rezeption bewirken und warum sie für die Schule existentiell sind.

### **2.1.1 „Spur“ gegen „Aura“: wie fehlende ästhetische Bildung zur Gefahr werden kann**

Walter Benjamin kontrastiert den Begriff der „Spur“ mit dem der „Aura“. Sei die „Aura“ eine vom Rezipienten wahrgenommene „Ferne“, wengleich das Betrachtete doch so nah am Auge sei, so mache der Betrachter sich die „Spur“ zu eigen, indem er ein vom Auge und von seiner Erkenntnis weit Entferntes in einem Bruchteil seines gewesenen Dasein wahrnimmt und es als Ganzes für sich in Anspruch nimmt:

„Die Spur ist Erscheinung einer Nähe, so fern das sein mag, was sie hinterließ. Die Aura ist Erscheinung einer Ferne, so nah das sein mag, was sie hervorruft. In der Spur werden wir der Sache habhaft; in der Aura bemächtigt sie sich unser [...].“<sup>11</sup>

-Walter Benjamin

Ich möchte damit einige Gedanken zum Kunstwerkbegriff untermauern und dazu, wie fehlende ästhetische Bildung meiner Meinung nach nicht einen ‚Kunstbanausen‘ produziert, sondern zur Gefahr werden kann.

Wer sich der Macht des Kunstwerks nicht bewusst ist, erkennt in seinem offenen Gewähren-Lassen nicht die eigene Seele, versucht sich nicht in der Selbsterkennung, während er Kunst rezipiert. Im Angesicht der Säulen von Paestum sieht der bloß Schauende aufeinanderstehende Steine in parallelen, stabilen Formen, der (sich) Suchende erkennt die Verheißung der

---

<sup>11</sup> Vgl.: [https://de.wikipedia.org/wiki/Das\\_Kunstwerk\\_im\\_Zeitalter\\_seiner\\_technischen\\_Reproduzierbarkeit](https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Kunstwerk_im_Zeitalter_seiner_technischen_Reproduzierbarkeit); zuletzt eingesehen am 28.8.2020

eigenen Herkunft und des eigenen Ziels in nicht erklärbaren Fernen. Er kann das, weil er um die Erhabenheit dessen weiß, was sich ihm, zurückblickend und ihn erkennend, zeigt, weil er in seiner Ausbildung und Bildung die Erkenntnis gewonnen hat, dass Kunst ein Blick der Ferne auf ihn ist, in dem er sich selbst gespiegelt oder verändert sieht.

Überhaupt kann er sich nur suchen, oder etwas Anderes nur suchen, weil er um diese „Ferne“ weiß, die da sein muss, weil die Kunst sie ihm verheißt.

Fehlt ihm diese Erkenntnis, so wird er in den Tempeln von Paestum die „Spur“ erkennen: er wird, wie „Wagner“ aus Goethes „Faust“, das eigene Dasein als das Höchste gegenwärtig existierende sehen, das keiner „Ferne“ bedarf, sondern zu dem hin nur die „Spur[en]“ führen, egal von welchen Orten: aus der griechischen Antike und aus den Zeiten der Schaffung der Demokratie führen die Spuren zu ihm, weil er sich ihrer in seiner urteilenden Betrachtung bemächtigt. Aus der Zukunft führen die Spuren zu ihm, wenn er von der Möglichkeit liest, binnen seiner Existenzzeit ins Weltall zu reisen. Aus dem Ausland führen die Spuren sich untertänig gebärend zu ihm, wenn er in den Aussagen seiner Mitmenschen die Politik ihres Herkunftslandes zu erkennen glaubt, in steigenden Infektionszahlen führen die Spuren zu ihm, weil er in ihnen zu erkennen glaubt, dass seine europäischen Nachbarn sich der Infektion förderlicher verhalten als er, aus Appellen an sein eigenes Sozialverhalten führen die Spuren zu ihm, weil er sie, als einziger sie durchblickend, die Verschwörungen dahinter ermittelt hat: von überall führen Spuren zu ihm, bieten sich Kleinstteile des Anderen ihm dar, und er nimmt nicht die Ferne wahr, die dahinter, unergründlich und unfassbar steht: die Ferne würde ihn klein machen, ließe ihn verschwindend gering erscheinen; die Ferne hinter der Spur lüde ihn ein zum Nachwandern, zur Erforschung und zur Erkenntnis, denn sie bedeutet zugleich Unvollständigkeit und gänzliche Auslieferung des Individuums, das handelnd sich auf die Fährte bewegen muss, um das Ganze zu erkennen. Nimmt der Rezipient aber die „Spur“ wahr anstatt der verheißungsvollen Ferne, die ihn auf sein handelndes Selbst zurückwürfe, so macht er sich die Erkenntnis blind und ungefragt, auch unbefugt, zu eigen: wie der Fährtenleser, der auf der Jagd die Bärenspur erkennt und deutet, genau weiß, wohin, woher und wozu der Gejagte sich bewegt, so wird der Betrachter, der im Gegenüber, im Kunstwerk, in der fremden Sprache nur die „Spur“ wahrnimmt, sich anmaßen zu wissen, wozu, woher und wohin sich das Gesehene oder Wahrgenommene bewegt. Die Steine aus Paestum müssen dann auch nicht mehr in Paestum stehen bleiben, wenn sie nurmehr die Spur dessen sind, was wir längst überholt zu haben scheinen. Dann passen sie vielleicht auch als Schmuck in den eigenen Garten, und schöne Faust-Zitate auf Grußkarten. Aber so leichtfertig kann ich dieses Problem nicht abtun: Wie leicht können sich faschistische Systeme diese Einschränkung des Individuums zunutze machen! Wie leicht kann man den Geist des Menschen an der Suche hindern und ihm die Richtung vorgeben oder wie leicht kann man dem suchenden Geist eine Antwort liefern, die

ihn satt macht und befriedigt, weil er in dem Ding, das vor Augen ist, die Antwort gefunden zu haben scheint, die Spur sich angeeignet hat, weiß, was hinter der Spur steht, Welt erkannt hat. Das Problem ist nur, dass der so Blickende nicht Welt erkennt, sondern das, was sein Geist ihm zur Welt macht. Solches muss der Ursprung aller faschistischen Politik sein: die „Aura“ des Betrachteten, auch die „Aura“ des Fremden, Unergründlichen, somit die „Aura“ fremder Kulturen und Kulturschätze, muss verlorengehen und muss ersetzt werden mit der Empfindung des nur ‚Spurhaften‘, also Verständlichen, Deutbaren. Eine Existenz, die eine Spur hinterlässt, ist körperlich, weltlich, begreifbar, vernichtbar, auch unvorsichtig, minderwertig, flüchtig, nicht das Ewige überdauernd, wie der Bär, der, auf der Wanderung oder Flucht seine Spur im Schnee hinterlassend, dem Jäger die Möglichkeit gibt, ihn als Gegner einzuschätzen, ihn zu durchblicken und ihn zu erjagen und seiner habhaft zu werden.

Dabei muss sich der die Spur Wahrnehmende als der Stärkere, der Überlegene sehen, denn er nimmt ‚wahr‘, versteht ein Anderes und seine Richtung und Größe; er appliziert Wahrheit auf das, das die Spur hinterlassen hat, weil er es zu durchblicken glaubt. Weil es seine eigene Wahrheit ist, muss er sich selbst im Gegensatz zu dem, das die Spur hinterlässt, das erjagt werden kann, als das überdauernde Ewige sehen; gestünde er sich sein Unverständnis dessen ein, was dort seinem Blick entfleucht ist, zeigte ihm die Spur auf vernichtende Weise seine Winzigkeit. So muss also das Bestreben des Faschismus, fremdenfeindlicher, eindimensionaler Politik, aller derer, die Angst haben vor dem ‚Anderen‘, Fremden, aller separatistischen Handlungsweisen und Bestrebungen sein, im „Fernen“ nicht das ferne Größere, sondern das flüchtende Schwächere zu sehen. Eine solche Sichtweise strebt nicht nach Verständigung und Verständnis in der Diversität, sondern nach der einen richtigen Wahrheit, der Aufrechterhaltung einer leicht durchschaubaren Ordnung mit einfachen Regeln: Stanislaw Jerzy Lec, kommunistischer Widerständler und Lyriker, illustriert die Gleichmacherei in Diktaturen als „[...] Regierung[en], bei de[nen] man in Gefahr ge[rate], sitzen zu müssen, wenn man nicht hinter ich[nen] stehen w[olle]“<sup>12</sup>. So macht er uns verstehen, warum eine Gesellschaft, die die Polyvalenz des Daseins, Diversität der gleichberechtigten Lebensformen und vor allem den Wert des Erhabenen, Richtungsgebenden (Moralischen) nicht leugnet, Instanzen braucht, die ihren Mitgliedern außerhalb klarer Regelwerke auch Augenblicke bietet, in denen die Freiheit des Menschen zum Großen sich manifestiert; eine Gesellschaft, die zum besten gebaut ist und sich die moralischsten aller Grundsätze auf die Fahnen schreibt, kann nicht bestehen, wenn in ihr der Einzelne die eigene Freiheit nur als Joch der Arbeit, des Broterwerbs und der ständigen Aufforderung zum Respekt vor dem Anderen erfährt. Er muss auch Gelegenheit haben, das Entrückte Verheißungsvolle wahrzunehmen, was ihm nur die Kunst und die Offenbarung jener „Ferne“ zeigen kann. Moralisches Handeln am anderen wird sich unter den Augen dieser

---

<sup>12</sup> Vgl.: <http://zitane.net/diktatur-zitate>; zuletzt eingesehen am 28.8.2020

Herrlichkeit von selbst erklären: *Entgrenzung* des Individuums durch die Erfahrung von Kunst ist hier das Zauberwort. Dem entgegen stehen Abschätzigkeit, Hassparolen, Trennung und Krieg, die allein aus einer *begrenzten* Erfahrung der Wirklichkeit geboren werden können.

„Die Zertrümmerung der Aura ist die Signatur einer Wahrnehmung, deren Sinn für alles Gleichartige auf der Welt so gewachsen ist, daß sie es mittels der Reproduktion auch dem Einmaligen abgewinnt.“<sup>13</sup>

-Walter Benjamin

Und nur mit einer Bildung hin zur Fähigkeit, das Ästhetische wahrzunehmen, es zu betrachten, kann dem entgegengewirkt werden, dass das Individuum solchen Bestrebungen und ‚Gehirnwäschen‘ nicht ausgeliefert ist. Benjamin beschreibt, wie politische Systeme absichtlich ihre Individuen in ihrer Fähigkeit, „Aura“ wahrzunehmen, lähmen, damit ein Krieg sich selbst rechtfertigt: die „Unnahbarkeit“, „Echtheit“ und „Einmaligkeit“ der Aura wahrgenommener Gegenstände oder Kunstwerke oder Personen geht verloren und so fällt es dem Staat anheim, den leeren Raum der „Ferne“ mit Verheißung und Ästhetisierung einer Zukunft oder eines Gefühls zu füllen, das nur er und sein politisches Bild vom Anderen ausfüllen kann. Als Beispiele können Propagandafilme im Dritten Reich ebenso dienen wie Hitlers Selbstinszenierung inmitten perfekt ausgerichteter marschierender Soldaten, Wladimir Putins Ritt durch Russlands wilde Natur mit barem Oberkörper oder Trumps Inszenierung seiner demonstrativ machtvollen Auslandspolitik durch Errichtung körperlicher Barrieren, Zäune und Mauern. All diese vereinfachenden Wahrheiten füllen die Leerstelle, die entsteht, wenn nicht große Geister in Wort und Schrift, Architektur und Musik, Theater und Bildender Kunst das Eigene beleuchten, sondern das, was ehemals die Erfahrung der „Aura“ besorgte, nun die Erfahrung der Verheißung einer machtvollen Existenz unter einem starken Führer ist.

„Der Krieg, und nur der Krieg, macht es möglich, Massenbewegungen größten Maßstabs unter Wahrung der überkommenen Eigentumsverhältnisse ein Ziel zu geben. [...] So steht es um die Ästhetisierung der Politik, welche der Faschismus betreibt. Der Kommunismus antwortet ihm mit der Politisierung der Kunst.“<sup>14</sup>

-Walter Benjamin

Schockierend oft begegnet uns aber auch im Alltag, außerhalb des Ausnahmezustands, den der Krieg oder politische Bedrohung bringen muss, trotzdem eine Zwietracht des Individuums

---

<sup>13</sup> Vgl.: [https://de.wikipedia.org/wiki/Das\\_Kunstwerk\\_im\\_Zeitalter\\_seiner\\_technischen\\_Reproduzierbarkeit](https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Kunstwerk_im_Zeitalter_seiner_technischen_Reproduzierbarkeit); zuletzt eingesehen am 28.8.2020

<sup>14</sup> Ebenda.; zuletzt eingesehen am 28.8.2020

zu seiner ihm vom Staat angetragenen (toleranten, rücksichtsvollen, dabei freiheitlichen) Existenz: eine hilflose, da verstiegene Verdrehung der Wahrheit und dessen, was moralisches Handeln wäre, aus einer Wahrnehmung der eigenen Situation heraus, die sich nicht im größeren Kontext verortet.

Ich möchte erläutern, worin ich diesen unheilbringenden, begrenzenden Bewusstseinszustand begründet sehe und meine Gedanken auf die größerer Geister stützen:

### **2.1.2 Wirkung der Bildung zur Kunst: Schiller, Brecht, Abramovic und die ästhetische Bildung**

Friedrich Schiller legt in Teilen seiner philosophischen Schriften und Briefe einfach und klar dar, wie die ästhetische Bildung, die -und ich verwende den Begriff absichtlich in seiner doppelten Bedeutung- die *Erbauung* -Ergötzung und Errichtung- des Individuums zum „ästhetisch verfeinerten Gemüt“ zum Inhalt hat, es zum moralischen Handeln befreit; ziehe ich hier seine Gedanken zu Rate, so setze ich voraus, dass es meine Aufgabe als Pädagoge, insbesondere als Theaterpädagoge, sein muss, die von mir Angeleiteten so zu einer moralischen Reflexion ihres Handelns oder des Dargestellten zu befreien, dass Horizonte sich öffnen und neue Gebiete sich erschließen. Der Einzelne kann, so meine ich, aus einer reichhaltigen ästhetischen Empfindung heraus, die aus reicher ästhetischer Bildung rührt, gesellschaftliche und menschliche Prozesse und sich selbst in ihnen aufmerksamer erfahren und beurteilen. Ästhetische Bildung wirkt verfeinernd, sublimierend, sodass Handlungen im Alltag *und* auf der Theaterbühne, auch die Schaffung von Bildern und Eindrücken im Probenraum, stärker das eigentlich Menschliche in seiner Widrigkeit in den Blick nehmen. Dabei wird der ästhetisch Gebildete den Idealzustand der Gefühlswelt und des handelnden Menschen nicht aus den Augen und dem Theaterbild verlieren, weil ihm anezogen und dadurch Teil seiner Person geworden ist, selbigen Idealzustand auf der Bühne und in seinem eigenen alltäglichen Handeln offenbar werden zu lassen.

„Der natürliche innere Feind der Moralität ist der sinnliche Trieb, der, sobald ihm ein Gegenstand vorgehalten wird, nach Befriedigung strebt und, sobald die Vernunft etwas ihm Anstößiges gebietet, ihren Vorschriften sich entgegensetzt. [Dabei ist dafür jenes Individuum ein allgegenwärtiges, in Verschwörungstheoretikern, politisch Rechten und Linken, Aussteigern und Systembefürwortern, in *jedem* präsent, Beispiel, das ständig im Anderen die Gefahr der Herabsetzung seiner eigenen Bedürfnisse erkennt, das ohne Kenntnis der Umstände aus der eigenen begrenzten Position so urteilt, wie es seine Angst um den eigenen Freiheits- und Vergnügensverlust gebietet, das sich der

Verwerflichkeit seiner eigenen Handlungen wohl bewusst ist, aber die sittlichere Handlungsweise der eigenen Lustmaximierung unterwirft („Ach, nur dies eine Mal...!“). Anm. d. Verf.] [...]

Der sinnliche Trieb aber erkennt kein sittliches Gesetz [...] Diese Tendenz unserer Begehrungskraft [...] ist der stärkste Gegner, den der Mensch in seinem moralischen Handeln zu bekämpfen hat. Rohen Gemütern, denen es zugleich an moralischer und an ästhetischer Bildung fehlt, gibt die Begierde unmittelbar das Gesetz, und sie handeln bloß, wie ihren Sinnen gelüftet.

**Moralischen Gemütern, denen aber die ästhetische Bildung fehlt, gibt die Vernunft unmittelbar das Gesetz, und es ist bloß der Hinblick auf die Pflicht, wodurch sie über Versuchung siegen.**<sup>15</sup>

-Friedrich Schiller, „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“

Wir sind uns einig, dass keiner der oben genannten Typen unserem Idealbild von uns selbst und ebenso nicht dem Idealbild dessen entspricht, was wir als Theaterpädagogen im zu Unterrichtenden zu erreichen erhoffen. Handelt der (ästhetisch ungebildete) **moralische** Mensch (siehe Fettung oben) nach seiner ihm gebietenden Vernunft, so genügt er dem Kant'schen Prinzip des kategorischen Imperativs nach außen hin. Was mehr kann der demokratisch regierte, liberale Staat von seinen Bürgern erträumen: moralisches Verhalten an sich, an der Natur, am andern allerorten?

In der Tat drängt sich aber nicht nur die Freudlosigkeit dessen auf, was sich da vor dem inneren Auge entspinnt, sondern auch die Unmöglichkeit dessen, den Menschen zu einem solchen Wesen zu erziehen: einer pflichterfüllenden Maschine, vernichtend gebietend über seine Triebe das Rechte schaffend, aber zu einem Zweck außerhalb seiner selbst.

Ich als Theaterpädagogin will aber versuchen, die, mit denen ich arbeite, aus dem *Bewusstsein* für das Geschmackvolle, *Schöne, handeln* zu lassen, ich will, dass sie den Moment fühlen, in dem sie innehalten in der Wahrnehmung des anderen, und in der nächsten Arbeitsphase dann *noch* gesteigert, noch verfeinert, jetzt schon witternd wahrnehmen, was noch hinter und über der Begegnung mit dem anderen zu schweben scheint. Theaterunterricht ist beständige Übung der Empfindung und Gewöhnung zum Ungewöhnlichen, sodass das Neue und Ungewöhnliche endlich selbstverständlich und bereichernd wirken muss, und das, das immer vor Augen ist, in seiner Außerordentlichkeit wahrgenommen werden kann. Theaterunterricht ist somit ständige Gewöhnung an gesteigerte Toleranz, an gesteigerte Selbstreflexion, an einen permanent sich vergrößernden Bereich dessen, was als schön und wahr empfunden wird; und

---

<sup>15</sup> Vgl.: Friedrich Schiller: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“; in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S. 117 ff.; meine Fettung

dabei auch eine Vergrößerung des Bereichs, der als unästhetisch, unwahr, unrichtig, unmoralisch, unmenschlich empfunden wird.

Bertolt Brecht fordert, im Gewöhnlichen das Ungewöhnliche im epischen Theater kenntlich zu machen, sodass der Betrachter, der im Gewohnten einen Missstand erkennt, handeln will, um diesen zu bekämpfen:

„Alle Regungen und Handlungen eurer Figuren / durchsucht / Nach Neuem und Altem!  
/ **Die Hoffnungen der Händlerin Courage / Sind den Kindern tödlich**; aber die Verzweiflung / Der Stummen über den Krieg / Gehört zum Neuen. **Ihre hilflosen Bewegungen** / Wenn sie die rettende Trommel aufs Dach schleppt / Die große Helferin, **sollen euch / Mit Stolz erfüllen**, die Tüchtigkeit / Der Händlerin, die nicht lernt, mit Mitleid. / Lesend eure Rollen / Forschend, bereit zu staunen / **Erfreut euch des Neuen, schämt euch des Alten!**“<sup>16</sup>

-Bertolt Brecht, „Suche nach dem Neuen und Alten“

Ästhetische Erziehung führt dazu, dass das Individuum diese Falschheit im „Alten“ wittern kann, und stattdessen neue Ausdrucksformen finden will, neue Formen des Zusammenseins von Menschen und theatrale Bilder dafür. Dann entsteht, was Schiller die „ästhetisch verfeinerte Seele[...]“ nennt:

„In ästhetisch verfeinerten Seelen ist noch eine Instanz mehr [als die Pflichterfüllung zu Moral; Anm. d. Verf.], welche nicht selten die Tugend ersetzt, wo sie mangelt, und da erleichtert, wo sie ist. Diese Instanz ist der Geschmack.

Der Geschmack fordert Mäßigung und Anstand, er verabscheut alles, was eckig, was hart, was gewaltsam ist, und neigt sich zu allem, was sich leicht und harmonisch zusammenfügt. Dass wir auch im Sturm der Empfindung die Stimme der Vernunft anhören und den rohen Ausbrüchen der Natur eine Grenze setzen, dies fordert schon bekanntlich der gute Ton, der nichts anderes ist als ein ästhetisches Gesetz, von jedem zivilisierten Menschen. Dieser Zwang, den sich der zivilisierte Mensch selbst auferlegt, [...] erwirbt ihm wenigstens eine Fertigkeit, den bloß leidenden Zustand seiner Seele durch einen Akt von Selbsttätigkeit zu unterbrechen und den raschen Übergang der Gefühle in Handlungen durch Reflexion aufzuhalten.

---

<sup>16</sup> Vgl.: Bertolt Brecht: „Suche nach dem Neuen und Alten“; in: Bertolt Brecht: „Schriften zum Theater“; Bibliothek Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1957; S. 277f.

[...] Nun regiert aber der ästhetische Sinn den Willen bloß durch Gefühle, nicht durch Gesetze.“<sup>17</sup>

-Friedrich Schiller, ebda.

Schiller erklärt also, wie der ästhetisch gebildete Mensch dem nur moralischen überlegen ist, und zwar insofern, dass er aus sich *selbst* heraus, aus einem gebildeten feinen Geschmack heraus, handelt, und nicht nur zur Pflichterfüllung. Man stelle sich vor, als Theaterpädagoge durch seine Arbeit bewirkt zu haben, dass ein Mitarbeiter (also jemand, mit dem man eine Weile theatral zusammengearbeitet hat) durch all die Wahrnehmungsübungen, Empfindungsübungen, Ausdrucksübungen sich in seinen Ansichten oder Verhaltensweisen erkennbar verändert hat, und man selbst sich verändert hat mit ihm (das passiert in der theaterpädagogischen Arbeit ja die ganze Zeit, man muss es sich einmal ins Gedächtnis und vor Augen rufen)! Dass wir, er und ich selbst als Anleiter, offener geworden sind, Schönheit in mehr als dem entdeckt haben, was wir vor der Zusammenarbeit als schön/ästhetisch empfunden haben, dass wir länger aushalten, um mehr zu entdecken und dann *geschmackvoller*, um es mit Schiller zu sagen, reflektieren. Meines Erachtens muss das das Ziel des Theaterpädagogen (wie sicherlich auch des Musik- oder Kunstpädagogen) sein, und darin sondert er sich vom Pädagogen in den nicht-ästhetischen Fächern ab: gilt es in Englisch oder Mathematik, das Mindset im zu Unterrichtenden zu entwickeln, dass dem Verständnis für die Gesetzmäßigkeit des Faches zuträglich ist und dann die Gesetzmäßigkeiten, also die Sprache, des Faches, zur Anwendung zu bringen, geht es dem Theaterpädagogen darum, zwar sehr wohl die Gesetzmäßigkeiten der Sprache des Faches, die Theatersprache, zu unterrichten und einen Geisteszustand, der dafür empfänglich ist, herzustellen, aber er darf zusätzlich noch solche Anreize bieten, die ihn und die anderen Lernenden für die Mitmenschen, die Gesellschaft, ihre Missstände und Schönheiten empfänglich machen und sie in die Lage versetzen, in ihnen wirkmächtig performativ zu handeln.

Der *Pädagoge* möchte also die Entscheidungen des Individuums innerhalb des *Faches* zu Lösungen hin beeinflussen, ihn in *seinem* Fach wirkmächtig machen. Der *Künstler* möchte, je nach Blickrichtung und Schwerpunktsetzung, das Individuum in Bezug auf die eigenen Empfindungen oder das gesellschaftliche Handeln oder beides wirkmächtig machen; der Theaterpädagoge möchte das Individuum aber in Bezug auf sich, auf andere und auf die Gesellschaft wirkmächtig machen **und** dabei bewirken, dass zu solcher Wirkweise auch der Lernende befähigt wird, und zwar durch Kunst. Der Theaterpädagoge richtet seinen Blick auf das Ziel des ästhetisch handelnden und wahrnehmenden Menschen.

---

<sup>17</sup>Friedrich Schiller: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“; in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; ebenda.

Adrian Heathfield, Kurator von Performances und anderen künstlerischen, auch szenischen, Arbeiten, äußert, wenn er 2017 Marina Abramovic interviewt, über eine ihre Arbeiten, „The Generator“ eine Ansicht von (Performance)Kunst, die meiner Ansicht vom Theaterpädagogen sehr nahe kommt. Vielleicht muss der Theaterpädagoge dem performenden Künstler in manchen Bereichen gleichen: Abramovic schloss im „Generator“, wie in vielen ihrer anderen Arbeiten, insbesondere das am Künstler/Kunstwerk tätige, handelnde Publikum mit ein, thematisierte also dessen Handlungen, teils mehr als sich selbst, so geschehen zum Beispiel in „Rhythm 0“ oder „The Artist is Present“. Sie macht dem einzelnen seine eigene Verhaltensweise erfahrbar und gleicht so in ihrem Tun dem Theaterpädagogen, indem sie ein Handlungsangebot macht (freilich bietet sie sich selbst als Handlungsfläche, was der Pädagoge im Unterschied zum Performancekünstler nicht tun wird).

„[H]ere the spectator signs a contract, gives over all of their possessions and enters an unknown, unseen and silent space, blindfolded and wearing headphones. [...] so you realize that the artwork is nothing but this deeply sensuous experience, which *your* body produces. It's a space of invention within constraints, and a complex sensuous encounter in a void space with others. In a virtual way, you are everywhere in that work, but also in practice, you are nowhere.“<sup>18</sup>

-Adrian Heathfield im Interview mit Marina Abramovic, 2017

Das Individuum erfährt sich genialerweise also in Abramovics Kunst selbst als Kunst Produzierendes. Auch hier gleicht sie dem Theaterpädagogen.

Der Unterscheid liegt freilich darin, dass Abramovic sich selbst zur Handlungsfläche macht, selbst das Kunstwerk ist, wodurch jegliches Handeln an ihrem Körper oder an ihrer Seele durch den Rezipienten zur Kunst erhoben wird, und die Reflektion bleibt aus. Abramovic stellt somit sogar die Handlungen der an ihr Handelnden aus und gibt sie, also die Individuen der Gesellschaft, die sie rezipieren, der Diskussion und dem Urteil preis, was der Künstler darf und soll, der Theaterpädagoge aber nicht darf: nicht die Individuen darf der Theaterpädagoge ausstellen, außer, es ist mit mündigen Teilnehmern ein solches Agreement getroffen worden, wenn sie sich beispielsweise zu einem Kursus in ‚provokanter und revolutionärer Performance‘ angemeldet haben. Ansonsten schützt der Theaterpädagoge seine Schützlinge durch das Kunstwerk und ihr eigenes ästhetisches Empfinden, egal, wie wenig oder stark es zum Zeitpunkt der Aufführung ausgeprägt sein mag.

Was aber Abramovic selbst zum Leben und zu ihrer Kunst äußert, geht konform mit Schillers Forderung zur Entwicklung von Geschmack zur Befähigung zum moralischen Handeln:

---

<sup>18</sup> Moderna Museet Stockholm (Hrsg.): „Marina Abramovic: The Cleaner“; Hatje Cantz, Berlin 2017; S. 26ff

„[...]first, have a good bullshit detector. Everything that's bullshit: cut it out of life [...]. Third: be tender. [...] For me, inner freedom is the most important thing. We are the prisoners of ourselves. We imprison ourselves in situations we can't take ourselves out of, in habits, in repeated bad decisions, in things we think we are obliged to do, but are not. Actually, *you* make all these decisions and *you* can also break them. So to me [...] making theater pieces, [...] exhibitions, curating my own death – it's a way to freedom.“<sup>19</sup>

-Marina Abramovic im Interview mit Adrian Heathfield 2017

In Anlehnung an Schiller ist das: Erstens: Beurteile dein Bestreben mit Geschmack. Dann: Handle nach deinem geschmackvollen Urteil! Und dann, drittens: Handle nach moralischen, geschmackvollen, aber vor allem ästhetischen (also aus sich selbst geborenen guten, nicht nur pflichtschuldig guten) Gesichtspunkten am anderen („Be tender.“). „Der Geschmack fordert Mäßigung und Anstand, er verabscheut [...], was hart, [...] gewaltsam ist [...].“<sup>20</sup>. Und: die *Befreiung* des Individuums zu sich selbst („[...] *you* make all these decisions and *you* can also break them [...] – it's a way to freedom“), erfolgt auch bei Schiller durch die ästhetische Bildung und dadurch die ästhetisch-geschmackvolle Handlung:

„[...] auf das moralische Leben hat ein reges und reines Gefühl für Schönheit offenbar den glücklichsten Einfluss [...]. Wenn ich dem Geschmack das Verdienst zuschreibe, zur Beförderung der Sittlichkeit beizutragen, so [darf das Sittliche] nie einen anderen Grund haben als sich selbst. Der Geschmack kann die Moralität des Betragens *begünstigen* [...], aber er selbst kann durch seinen Einfluss nie etwas Moralisches *erzeugen*.

Es ist hier mit der inneren und *moralischen* Freiheit ganz derselbe Fall, wie mit der äußeren, *physischen*. Frei in dem letzteren Sinn handle ich nur alsdann, wenn ich, unabhängig von jedem fremden Einfluss, bloß meinem Willen folge. Aber die Möglichkeit, meinem eigenen Willen uneingeschränkt zu folgen, kann ich doch zuletzt einem von mir verschiedenen Grund zu danken haben [...]. Ebenso kann ich die Möglichkeit, gut zu handeln, zuletzt doch einem von meiner Vernunft verschiedenen Grund zu danken haben [...].

---

<sup>19</sup> Moderna Museet Stockholm (Hrsg.): „Marina Abramovic: The Cleaner“; Hatje Cantz, Berlin 2017; ebenda.

<sup>20</sup> Schiller, Friedrich: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“; in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; ebenda.

Wie man also gar wohl sagen kann, dass ein Mensch von einem andern Freiheit erhalte, obgleich die Freiheit selbst darin besteht, dass man überhoben ist, sich nach Andern zu richten: ebenso gut kann man sagen, dass der Geschmack zur Tugend ver helfe, obgleich die Tugend selbst es ausdrücklich mit sich bringt, dass man sich dabei keiner fremden Hilfe bediene.

Eine Handlung hört deswegen gar nicht auf, frei zu heißen, weil glücklicher Weise Derjenige sich ruhig verhält, der sie hätte einschränken können. [...]

Es kann uns schwerer oder leichter werden, als freie Menschen zu handeln, je nachdem wir auf Kräfte stoßen, die unserer Freiheit entgegenwirken und bezwungen werden müssen. [...] Ebenso mit der Moralität. [...] Unsere Moralität [wie unsere Freiheit; Anm. der Verf.: Schiller setzt hier die Anstrengungen des Individuums zur Moralität mit denen zur Freiheit gleich] ist größer, wenn wir, bei noch so großen Antrieben zum Gegenteil, unmittelbar der Vernunft gehorchen; [...] Der Geschmack befreit [aber; Anm. der Verf.] das Gemüt bloß insofern von dem Joch des Instinkts, [...] indem er d[iesem] ersten und offenbaren Feind der sittlichen Freiheit entwaffnet, bleibt er selbst nicht selten als der zweite noch übrig, der unter der Hülle des Freundes nur desto gefährlicher sein kann. Der Geschmack nämlich regiert das Gemüt auch bloß durch den Reiz des Vergnügens, eines edleren Vergnügens freilich, weil seine Quelle die Vernunft ist, aber, wo das Vergnügen den Willen bestimmt [das Vergnügen, moralisch und geschmackvoll, ästhetisch, am anderen zu handeln als vielmehr roh und instinkthaft tierisch; Anm. der Verf.], da ist noch keine Moralität vorhanden. [Nichtsdestotrotz] sind durch den Geschmack [rohe Begierden] aus dem Gemüt verwiesen und [...] edlere, sanftere Neigungen angepflanzt darin worden. [...]

Wenn also jetzt die Begierde spricht, so muss sie eine strenge Musterung vor dem Schönheitssinn aushalten; und wenn jetzt die Vernunft spricht und Handlungen der Ordnung, Harmonie und Vollkommenheit gebietet, so findet sie nicht nur keinen Widerstand, sondern vielmehr die lebhafteste Beistimmung von Seiten der Neigung. [...]<sup>21</sup>

-Friedrich Schiller, ebenda.

Schiller legt also dar, wie der anerzogene Geschmack den Menschen geschmackvoller handeln lässt und damit auch das Geschmackvollere, das Ästhetisch-Verfeinere entdecken und verstehen lässt. Der ästhetisch gebildete Mensch wird so nicht nur zum tragenderen Mitglied der funktionierenden Gesellschaft durch die Entwicklung eines rationalen und sublimierenden

---

<sup>21</sup> Schiller, Friedrich: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“; in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; ebenda.

Erspürens der anständigeren Handlungsweise, des feineren Verhaltens, des schöneren, ästhetischeren Ausdrucks; er wird auch, sofern er sich selbst künstlerisch auszudrücken wünscht, sich so offenbaren, dass das ästhetisch Erlebbar in seinem Kunstwerk seine eigenen Ideen von der ästhetischen Gesellschaft manifestiert. Der Künstler muss so zum Teil der sich selbst korrigierenden Gesellschaft werden, wird zum Korrektiv, und der ästhetisch Empfindende hört seine Botschaft und versteht.

„Ordnung, Harmonie und Vollkommenheit“ stärken nicht nur im Alltag das soziale Leben, sondern haben auch auf dem Theater lange Tradition, beispielsweise im Nô-Theater als die Bezwungung der Triebe zur vollkommenen Harmonie und Gleichmut als höchste Kunst des großen Schauspielers, oder bei Michail Tschechow „Leichtigkeit“, „ease“, als eines der absoluten, also allem übergeordneten Stilprinzipien.

Die Befreiung des Individuums zu der Macht, über seine eigenen Begehrlichkeiten zu urteilen, schreibt Schiller der ästhetischen Erziehung zu und findet in Joseph Beuys ein Echo:

Only on condition of a radical widening of definition will it be possible for art and activities related to art [und damit verbinde ich *auch* das Feld der Theaterpädagogik; Anm. d. Verf.] **to provide evidence that art is now the only evolutionary-revolutionary power ... . A SOCIAL ORGANISM IS A WORK OF ART.**<sup>22</sup>

-Joseph Beuys, 1973

Gleichermaßen setzt zweihundert Jahre zuvor Schiller in seinen Briefen „[ü]ber die ästhetische Erziehung des Menschen“ den „Bau einer wahren politischen Freiheit“ mit dem „vollkommensten aller Kunstwerke“<sup>23</sup> gleich und muss selbst auch die Kunst und die Schaffung von Kunst in einer Gesellschaft verteidigen, die ihrer aufgrund dringlicherer Wünsche nicht zu bedürfen scheint. Gleichzeitig aber charakterisiert er die Gesellschaft, die sich von der Kunst abkehrt als „gesunkene“, weil er ja zuvor erklärt hat, wie die Bildung des ästhetischen Empfindens den Umgang der Menschen miteinander und mit ihren Begehrlichkeiten und Ansichten justieren kann; die Menschheit ohne Kunst und ohne den Wunsch nach Kunstrezeption ist also eine, der nach und nach auch das ästhetische Empfinden im Miteinander verloren gehen muss, und sie muss in den Zustand des „Notstaates“ zurückkehren, einer Organisation der Gesellschaft, die sich nicht Verfeinerung des Miteinanders und verfeinerte Existenz aller in ihr zum Ziel setzt, sondern die sich gebiert aus der schieren Notwendigkeit zur Organisation, also eine Hackordnung darstellt, ähnlich der Orwell'schen „Animal Farm“, eine Dystopie („Jetzt aber herrscht das Bedürfnis und beugt die gesunkene Menschenheit unter sein Joch. Der Nutzen ist das große

---

<sup>22</sup> Joseph Beuys zitiert in: Moderna Museet Stockholm (Hrsg.): „Marina Abramovic: The Cleaner“; Hatje Cantz, Berlin 2017; S. 8; meine Fettung

<sup>23</sup> Friedrich Schiller: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Zweiter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S143ff.

Ideal der Zeit, dem alle Kräfte und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Waage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht [...] Ich hoffe Sie zu überzeugen, [...] dass man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muss, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert.“<sup>24</sup>).

Die Situation, aus der Schiller heraus sich genötigt sah, so die Erziehung zur Kunst und ihrer Wahrnehmung zu fordern, scheint der ähnlich zu sein, in die uns heute die Schrecken der Corona-Pandemie versetzt haben: dabei geht Schillers Forderung nicht zu einer Öffnung der Theater in Zeiten der Unmöglichkeit, sondern vielmehr allgemein zu einer *den Menschen verfeinernden* Bildung in den Schulen, Universitäten und Akademien, anstatt ihn nur auf seinen ökonomischen Nutzen hin zu trainieren. Dabei setzt Schiller voraus, dass zwar die „physische Gesellschaft“ in ihren unmittelbaren ungefilterten Begehrlichkeiten stets weiter existiert. Ich will hier einmal zur Erhellung polemisch vergleichen, dass der Mensch, der das Maskentragen zum Schutz der anderen ablehnt, oder Bestimmungen der Regierung, die den gegenseitigen Schutz, besonders den der Schwächeren, bewirken sollen, absichtlich umgeht oder für eine Verschwörung gegen seine persönlichen Rechte hält, immer weiter neben oder in uns existiert. Aber, so schlägt Schiller weiter vor, kommt es eben in der sittlichen, das heißt geschmacksbildenden ästhetischen Bildung des Menschen darauf an, „die Willkür“ vom „natürlichen Charakter des Menschen“ zu trennen, sie ihm bewusst zu machen, und ihm gleichzeitig seine „Freiheit“ zu moralischen Entscheidungen vor Augen zu führen.

Wer einmal gelernt hat, dass, sich verfeinert, ‚künstlich‘, ästhetisiert auszudrücken, eine Stimme von höherer Brisanz ist, die von mehr Menschen gehört wird, der sich die Menschen Rat oder Erbauung suchend auch zuwenden; wer durch Unterricht an der Schule (und davor und danach) sein eigenes Empfinden dafür schärft, welche Stimme in seinem Umfeld Ausdruck ästhetisierten Kommentars zur Gesellschaft ist (und hoffentlich auch moralischen Gesichtspunkten genügend) als vielmehr direkter Ausdruck unreflektierter menschlicher Begehrlichkeiten; der wird stets darum bemüht sein, in seinem Leben seine Eindrücke und Gefühle, wenn er sie äußert, sich selber und dem Zusammenleben zuträglich zu machen, dem vernunftbegabten Menschen in seiner Freiheit zur Entscheidung zur Moral und zum Anstand zu Ehre zu gereichen.

Wer weiß, vielleicht kann man sogar die Maske, FFP2, FFP3 oder Stoffmaske, als ästhetischen Ausdruck des einzelnen als Kommentar zur Gesellschaft in Zeiten einer Pandemie sehen: hier bietet der Staat die Möglichkeit, sich ästhetisch zu bilden, die eigene Moral zu schulen, nicht den Naturtrieb über aufgeklärtes Wissen regieren zu lassen, und der Staat empfiehlt sogar einen ästhetischen, da sinnlich erfahrbaren, Ausdruck dafür: das Maskentragen als

---

<sup>24</sup> Friedrich Schiller: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Dritter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S145ff.

Symbol (und wie nah kommt da der Alltag während der Pandemie dem Theater seit der Antike!!!) für Zusammenhalt, gegenseitige Unterstützung und Rücksichtnahme, für Moral und Anstand eben. Am eigenen Leib und in solch geringem Ausmaß kann der Einzelne hier die Auswirkung der ästhetischen Beweggründe zu handeln für sich beanspruchen, dass es verwunderlich ist, wie wenig die Entscheidung zur Moral und Ästhetik auf Beifall zu stoßen scheint. Das Maskentragen wird von manchen mit solcher kriegerischen Vehemenz abgelehnt, dass sich die Frage aufdrängt: was beherrscht diese Entscheidungen?

Ich hoffe inständig, es ist nicht der reine Wille zur Unmoral und zur Bosheit, den Schiller übrigens im Menschen gänzlich ausschließt („Zur Ehre der menschlichen Natur lässt sich annehmen, dass kein Mensch so tief sinken kann, um das Böse bloß deswegen, weil es böse ist, vorzuziehen“<sup>25</sup>), sondern nur fehlende ästhetische Bildung, denn hier kann Abhilfe geschaffen werden; was aber **vor** der ästhetischen, sittlichen Ausgebildetheit stehen muss, ist vielleicht genau das, was sich hinter der militanten Maskenverweigerung und der Verschwörungstheorie verbirgt, und was Schiller extra als speziellen Zustand während der ästhetischen Bildung thematisiert, der dem Individuum ein Standbein entreißt, „die Leiter der Natur [unter seinen Füßen] weg[zieht]“<sup>26</sup>: dadurch, dass der „Naturstaat“ in einen „sittlichen“ umgewandelt werden soll, also das „natürlich“ handelnde Individuum in ein „mündig“ handelndes, moralisches, verliert es das, was es bis dahin kannte, wusste und, vor allem, *besaß*: ein greinender Säugling ist seines Hungers ebenso habhaft wie ein Bub, der dem Freund das Spielzeug nimmt, seinen begehrlischen Willen besitzt (und dann das Spielzeug) und wie ein Herrscher, der souveräne Staaten besetzt, weil sie seiner Machtpolitik dienlich sind, Habsucht und Willkür sein eigen nennt, die ihm beide seine Machtposition sichern (Schiller, ebenda., S. 146; vgl. zu dieser Annahme auch „Naturzustand“ bei Hobbes, Locke, Rousseau u. a.).

Nun soll der Mensch in seiner ästhetischen Erziehung, je mehr sie fortschreitet und je verfeinerter und anspruchsvoller sie wird, immer mehr sich diese Einfachheit des natürlichen Handelns (,Ich zuerst! Und dann nur Ich!') abgeben und steht, noch nicht ausgestattet mit einem greifbaren Ersatz, nackt und verletzlich da. Schiller nennt hier das, womit der ästhetisch sich Bildende sich kleiden und ausstatten soll, das „[S]ittliche“, „problematisch“, also ideell statt materiell<sup>27</sup>, weil es eben nichts ist, wessen der einzelne habhaft werden kann. Die Idee vom moralischen Zusammenleben muss als Idealbild über dem schweben, was tatsächlich stattfindet, sie muss als Richtlinie und Leitung bei der Gesetzgebung und -durchsetzung dienen, sie

---

<sup>25</sup> Schiller, Friedrich: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“; in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S. 118

<sup>26</sup> Derselbe: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Dritter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S. 146

<sup>27</sup> Ebenda.; S. 146

kann aber nicht ständig von allen Individuen gänzlich ausgefüllt werden, weil zwar der „Naturstaat“ in seiner rohen Hackordnung aufgehoben, aber der Idealstaat nicht erreicht ist; die Glieder des Staats nämlich sind die Menschen, die trotz ästhetischer Bildung ihr Wesen auf „Tierheit“ als Basis gebaut haben.

„Sie [die Existenz der Gesellschaft [als] bloß mögliches Ideal von Gesellschaft] nimmt dem Menschen etwas, das er wirklich besitzt, und ohne welches er nichts besitzt, und weist ihn dafür etwas an, das er besitzen könnte und sollte; [...] aber das lebendige Uhrwerk des Staats muss gebessert werden, indem es schlägt, und hier gilt es, das rollende Rad während seines Umschwunges auszutauschen. Man muss also für die Fortdauer der Gesellschaft eine Stütze aufsuchen, die sie von dem Naturstaat, den man auflösen will, unabhängig macht.“<sup>28</sup>

-Friedrich Schiller, ebenda.

So dient die Bildung und Verfeinerung des Geschmacks im ‚künstlichen‘, also ‚gekonnten‘ Miteinander als Standbein für den wankenden Menschen, dem das Willkürliche, Selbstsüchtige als Handlungsprämisse und „Leiter“ entrissen worden ist, und der sich mit zunehmender Bildung zum ‚Künstler‘, ‚Könner‘ im toleranten, liberalen Miteinander entwickelt.

Dabei haben weder Schiller noch der Bildungsplan 2016 des Kultusministeriums Baden-Württemberg den nurmehr schauenden und urteilenden, aber dulddenden Menschen zum Ziel, sondern vielmehr einen Menschen, der sich aktiv und gestaltend in die Gesellschaft hinein verhalten kann und verhält und dies als seine tätige Pflicht sieht. Dafür muss ihn die Bildung, die Schule, mit einer moralischen Urteilssicherheit ausstatten und einer Sicherheit im Ausdruck, sodass er wagt, sich aktiv zu äußern. Das Schulgesetz fordert, die Schule habe

„den in der Landeverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie sozialer Bewährung zu erziehen, [...] auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und

---

<sup>28</sup> Friedrich Schiller: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Dritter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S. 147

die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln, auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben [...] vorzubereiten.“<sup>29</sup>

-Schulgesetz §1, Absatz 2

Indem der Lernende sich, auch nach Schillers Forderung nicht nur inhaltlich, sondern auch ästhetisch lernend, auf das ideelle Standbein des moralischen, feinsinnigen Zusammenlebens lehnt, muss er durch seine weitere ästhetische Bildung auch die Ausdrucks- und Wahrnehmungskraft erhalten, die ihn befähigt und zwingt, sich in die Gesellschaft hinein zu äußern und sich selbst und anderen durch seinen Ausdruck und seine Wahrnehmung als Korrektiv zu dienen.

„Eigenverantwortung sowie soziale[...] Bewährung“, wie im Schulgesetz gefordert, entstehen aber nicht allein aus dem sinnlich empfindenden Individuum, das Bildung erfahren hat und nun betrachten und urteilen kann, vielmehr betrachtet auch Schiller die Pflicht, oder eher den Willen, zur Handlung als existentiell menschlich. Ganz menschlich ist der Mensch, wenn Empfindung und Handlungstrieb in ihm Vereinigung erfahren, wenn Vereinigung von moralischem und physischem (tierhaftem) Menschen aus ihm eine ästhetisierte Entität machen, die, ausgestellt, auch in die Umwelt wirken kann. Und damit untermauert Schiller innerhalb seiner Forderung zur ästhetischen Bildung noch insbesondere die *theaterästhetische* Bildung, weil nur in ihr, im „Spieltrieb“, beide Triebe des Menschen „das Gemüt nötigen“, der Mensch also auf beiden seiner Standbeine, *Naturhaftigkeit* und *Sittlichkeit*, steht:

Physis und Triebhaftigkeit und höhere urteilende Moral finden sich im Spiel insofern vereinigt, da die Darstellung und Nachempfindung des Rohen und Tierhaften sich in ihrer Ästhetisierung gleichsam auflöst: zwar durchlebt der Schauspieler die unverfeinerten Triebe dessen, den er verkörpert; gleichzeitig überhebt er sich aber auch durch sie und löst sie auf, eben weil er sie darstellt, zur Schau stellt, dem Urteil preisgibt; die Ästhetisierung gereicht dabei dem Dargestellten Menschlichen zur Überhöhung und zum moralischen Kommentar:

„Der Spieltrieb also, [...], wird das Gemüt zugleich moralisch und physisch nötigen; er wird also, weil er alle Zufälligkeit aufhebt, auch alle Nötigung aufheben und den Menschen sowohl physisch als auch moralisch in Freiheit setzen.“<sup>30</sup>

Schiller, ebenda.

Ein Lernender also, der unter Anstrengung aller moralischen und tierhaften Kräfte einmal diese Aufhebung aller Nötigung erfahren hat; der erlebt, wie es sich anfühlt, sich - über Selbstzweifel

---

<sup>29</sup> Landesrecht BW Schulgesetz; <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/163b/page/bsbawueprod.psmi>; zuletzt eingesehen am 28.8.2020

<sup>30</sup> Friedrich Schiller: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Vierzehnter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S. 180

und moralische Kritik erhaben - gestaltend und selbstbewusst in die Gesellschaft hinein verhalten zu haben, politisch tätig gewesen zu sein in der sublimen Sprache der Kunst; dieser Lernende hat das Ziel des Faches Literatur und Theater am eigenen Leib erlebt und ist seines moralischen Seins habhaft geworden, solange das Spiel währte.

Am Theaterspielenden wird offenbar, was das Schulgesetz der Schule als Erziehungsauftrag anheimstellt, und was Schiller so abschließt:

„Dem Bedürfnis nach existiert er in jeder fein gestimmten Seele; der Tat nach möchte man ihn wohl nur, wie die reine Kirche und die reine Republik, in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo nicht die geistlose Nachahmung fremder Sitten, sondern eigene schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltesten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seinige zu behaupten, noch seine Würde wegzuwerfen, um Anmut zu zeigen.“<sup>31</sup>

-Schiller, ebenda.

Dies ist also auch meine Hoffnung für die Schule in Deutschland, für die Entwicklung unserer Schwerpunktsetzung und für die Menschheit schlechthin: dass wir lernen und durch uns selbst gezwungen sein mögen, öfter uns „fein gestimmt“ untereinander zu benehmen; dass solcherlei Übung in der Darbietung der „eigene[n] schöne[n] Natur“ nicht auf Projektstage und einige spärlich besuchte Oberstufenfächer beschränkt ist; dass die „erlesenen Zirkel“ sich zumindest dort ausdehnen auf die Gesamtheit aller gemeinsam Lernenden, wo die Studentafel, die Lehrerpersönlichkeit und die Titel der Fächer (Bildende Kunst, Musik, Politik, Ethik, Religion, Geschichte) zulassen, dass Bildung zum Anstand durch Ästhetik Einzug halten darf, wenigstens projekthaft; oder dass, wenn die Bildung des Menschen hin zum Sittlich-Ästhetischen nicht durchs Theater geschehen kann, doch andere Kräfte es vermögen.

---

<sup>31</sup> Friedrich Schiller: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Siebenundzwanzigster Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S.228

## Bibliographie

### Aufsätze

-Hepp, Gerd F.: „Bildungspolitik in Deutschland“, [link.springer.com](http://link.springer.com), zuletzt eingesehen am 28.8.2020; [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93122-7\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93122-7_4)

-Lammers, Katharina: „Bildung mit (Theater)pädagogik – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbareren“?“, in: „Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur“, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6; Bischoff (Hrsg.); Merseburg 2007

### Gesetzestexte

-Bildungsplan 2016 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, online-Version, zuletzt eingesehen am 28.8.2020;

<http://www.bildungsplaene-bw.de/.Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/LUT>

-Landesrecht BW Schulgesetz; <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/163b/page/bsbawueprod.psm>; zuletzt eingesehen am 28.8.2020

### Literarische und sachliterarische Ganzschriften

-Brecht, Bertolt: „Suche nach dem Neuen und Alten“; in: Bertolt Brecht: „Schriften zum Theater“; Bibliothek Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1957

-Goethe, Johann Wolfgang: „Faust. Der Tragödie Erster Teil“; „Nacht“, V. 566 ff.; Reclam XL, Text und Kontext, Stuttgart 2019; S. 18f.

-Mann, Thomas: „Reden und Aufsätze II“; Fischer, Frankfurt a. M. 1965. S. 318

-Schiller, Friedrich: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten“; in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017; S. 117 ff.

-Derselbe: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Zweiter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017

-Derselbe: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Dritter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017

-Derselbe: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Vierzehnter Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017

-Derselbe: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen; Siebenundzwanzigster Brief“ in: „Friedrich Schiller: Philosophische Schriften und Briefe“; Suavis Verlag; Essen 2017

-Wiese, H.-J., Günther, M., Ruping, B.: „Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit“; Schibri-Verlag, Uckerland 2006

## **Interviews und Zitate**

-Interview Adrian Heathfields mit Marina Abramovic: Moderna Museet Stockholm (Hrsg.): „Marina Abramovic: The Cleaner“; Hatje Cantz, Berlin 2017

-Joseph Beuys zitiert in: ebenda.

## **Lexikonartikel im Web und Webseiten**

-Zu Benjamin, Walter: „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“, 1935:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Das\\_Kunstwerk\\_im\\_Zeitalter\\_seiner\\_technischen\\_Reproduzierbarkeit](https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Kunstwerk_im_Zeitalter_seiner_technischen_Reproduzierbarkeit); zuletzt eingesehen am 28.8.2020

-Zu Lec, Stanislaw Jerzy:

<http://zitate.net/diktatur-zitate>; zuletzt eingesehen am 28.8.2020

## **Videos**

<https://www.youtube.com/watch?v=UQXkmRYag94>

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

Ort, Datum, Unterschrift: