

6 Ästhetische Sprachreflexion

6.1 Schwierigkeiten einer sprachlichen Annäherung

Beim Thema dieses Kapitels stehe ich vor dem Wahrheitsproblem der Verständigung: Ich weiß nicht sicher, ob es das, worüber ich schreiben will, überhaupt gibt. Vielleicht kann man ästhetische Reflexion ja nur ahnen, und sie verflüchtigt sich vor sprachlicher Annäherung! „Spricht die Seele, spricht, ach, die Seele schon nicht mehr“, klagte Schiller, und Celan sah die letzte Konsequenz dichterischer Bemühungen im Verstummen, im Tod.

Theoretisch scheint es leichter zu sein, sich dem Ästhetischen anzunähern; es gibt Ästhetiken, philosophische und phänomenologische; doch die geistige Tätigkeit ist dabei stets die *Analyse*, also ein rationales Verfahren auf dem Boden einer Theorie. Selbst wenn in einer „Verstehenslehre“ gefordert wird, es müsse „die ‚naive‘ Einstellung, dem Text Informationen über die reale Welt zu entnehmen, ausgetauscht werden gegen die ästhetische Einstellung“ (Grzesik 1990: 110), so wird diese bestimmt durch die Tätigkeit, die Darstellungsmittel auf zusätzliche Informationen hin zu analysieren. Als Folge der Jakobson'schen Äquivalenztheorie in der Produktionsästhetik sind also im Text Analogien auf allen Sprachebenen zu suchen (vgl. die strukturalistische Analyse in 5.3). Das leuchtet ein; doch in theoretischen Analysen mache ich keine ästhetischen Erfahrungen!

Hören wir genauer hin: Umberto Eco bestimmt die ästhetische Wirkung eines Textstückes als entstanden durch den „symbolischen Modus“ der *Bedeutungsvervielfältigung*; das aber ist „eine Modalität des *Textgebrauchs*“ (Eco 1985: 240), und zwar des Produzenten und des Rezipienten! Der Produzent „gebraucht“ diesen Modus zum Schreiben von Kunst, aber wie „gebraucht“ ihn der Rezipient?

Als Analysant stellt er Äquivalenzen heraus, aber warum gerade Gleichartiges? Wie soll theoretisch zu beweisen sein, dass Äquivalenzen einem Text ästhetische Qualität verleihen? Hören wir mal genau hin: Roman Jakobson zeigt an dem Beispiel vom „*horrible Harry*“, dass sofort jedem klar ist, warum gerade dies Adjektiv aus den Varianten *ugly, bad, terrible, horrible* ausgewählt wurde: Jeder *spürt* den Gleichklang, der eine starke rhythmische Bindung der Wörter und dadurch eine besonders schreckliche Charakterisierung von Harry ergibt (vgl. Jakobson 1966, 1968 und 1969). Oder den Slogan „I like Ike“ im Präsidentschaftswahlkampf Eisenhowers nennt Jakobson „ein paronomastisches *Bild eines Gefühls*, das seine Objekte völlig umschlingt“. Er definiert die „*emotionale* Funktion der Sprache“ mit dem „direkten Ausdruck der Haltung des Subjekts“ gegenüber dem Bezeichneten, und die *poetische* Funktion „zielt auf die Botschaft als solche“, sie macht „die greifbare Seite der Zeichen“ evident. Und die besondere Beziehung zwischen beiden macht das Künstlerische aus (Jakobson 1966).

Sprachmittel werden *auf den entstehenden* Text hin ausgewählt; die lautlichen, graphischen, semantischen, syntaktischen Äquivalenzen erzeugen *Eindrücke* der Stimmigkeit. Ästhetische Reflexion scheint nicht zu haben zu sein ohne *Erleben*, ohne das Gespür, ohne die *körperliche Gewissheit*: Ja, hier liegt ein Mehr an Erkenntnis!

Besonders stark habe ich das vor Jahren zusammen mit einer Gruppe Studierender erfahren, als wir den schon vorgestellten Text von Erich Fried szenisch spielten:

Die Jungen / werfen / aus Spaß / mit Steinen / nach Fröschen. / Die Frösche / sterben / im Ernst.

Die „Jungen“ standen auf Tischen und bewarfen die am Boden kriechenden „Frösche“ stumm mit „Steinen“, so lange bis Ruhe war. Einer der Spieler der Frösche hob den Kopf, um zu sehen, ob das Spiel aus sei. Da holte einer der „Jungen“ besonders kraftvoll zum Wurf aus und „zerschmetterte“ den Frosch endgültig. Nach einer als sehr lang empfundenen Pause versicherten alle, die das miterlebt hatten, noch nie hätten sie die Form eines poetischen Textes so stark begriffen: Die zweite Hälfte des Gedichts läßt die 4. und 5. Zeile frei für die Empfindung der Wucht des „im Ernst Sterbens“.

Die Tätigkeit des *begreifenden Empfindens* bezeichne ich als *ästhetische Reflexion*, das ist der Prozess, in dem eine sinnliche Erfahrung formulierbar werden soll.

Das Eigenartige ästhetischer Reflexion Es fällt uns nicht leicht, ästhetischen Umgang mit Sprachlichem gleichwertig mit praktischen, theoretischen und kritischen Tätigkeiten zu sehen; zu sehr sind wir Erwachsenen dem Spiel entwöhnt, das nicht „von außen“ zweckbestimmt werden kann. Und doch ist jeder überzeugt von der Notwendigkeit ästhetischer Reflexion für Bildungsprozesse und in einem humanen Leben überhaupt (vgl. etwa zur Lippe 1987, Grassi 1979, Gumbrecht/Pfeiffer 1988, Schumacher-Chilla 1955, Noetzel 1992).

Auch ästhetische Prozesse sind Teil einer Lebenspraxis, haben also ein Vorher, Dabei und Nachher, sind belastet mit Gewohnheiten, gespeist aus allen bisherigen Erfahrungen und Wünschen, begleitet von Gedanken ... Sie werden vorbereitet, reflektiert und kritisiert. Und deshalb können wir also auch versuchen, das Spezifische ästhetischer Reflexion zu beschreiben. Nähern wir uns ihr **alltagspraktisch**, können wir feststellen, dass in jeder Gesellschaft *ästhetische Konventionen* gelten, die die Menschen in ihrer Sozialisation lernen. Daraufhin *wissen* sie, dass sie in bestimmten Situationen bzw. bestimmten Produkten gegenüber andere Werte, Normen und Bedeutungsregeln anlegen sollen als sie es alltagspraktisch gewöhnt sind: Wertungen sind freier, form- bzw. materialbezogen, lustbestimmt, persönlich; die gemeinte Wirklichkeit ist unreal, nicht festgelegt, kontrafaktisch vieldeutig; aber weil die Situationen offen sind, bedeuten sie mehr Risiko und erzeugen Furcht und Unsicherheit. Solche Situationen können signalisiert werden durch die Umgebung (Museum), eine Person (Zauberer), das Material (Buch), Eröffnungsfloskeln (Es war einmal), spezifische Formen (Reim) u.a. Sie können aber auch von jedem Menschen geschaffen werden, indem er Nicht-Wirklichkeit und Nicht-Normativität unterstellt und sich spielend oder beobachtend

verhält (vgl. Schmidt 1980: 89). Werturteile sind jetzt nicht „wahr, angemessen, brauchbar“ usw., sondern etwa: „interessant, ergreifend, toll ...“, beziehen sich also auf die subjektive Empfindungsweise jedes Beteiligten. Weil aber solche Verhaltensweisen nicht mehr als alltagspraktisch selbstverständlich gelten, bedürfen sie besonderer Rechtfertigungen, sei es ritualisiert („ist ja nur ausgedacht“ oder „macht eben Spaß“), sei es theoretisch fundiert.

Aber *Theorien* über ästhetische Empfindungen und Vorstellungen, über das also, was mit unserer Körperlichkeit, unserem kreatürlichen Leben zu tun hat?

Die immanente Reflexivität der poetischen Sprache Ich hatte die ästhetische Erfahrung als eine sinnliche, spielerische, phantasierende definiert. So braucht sie als Mitspieler Materialien, von deren Form unmittelbare Wirkungen auf die Körperlichkeit des Erfahrenden ausgehen können. Ästhetische Erfahrungen mit Texten müssten also von sprachlichen Formen ausgelöst werden, die aus einer poetischen Sprache, besser: einer poetischen Schreibweise resultieren.

Zur wissenschaftlichen Beschreibung dieser poetischen Sprache erscheint mir deshalb eine Theorie angemessen, die das Spezifikum poetisch-künstlerischer Formgebung in dem sinnlich/ körperlich erfahrbaren Material der Sprache sucht; und das ist der Fall in der „*Semiotischen Ästhetik*“, wie sie von Charles W. Morris, Juri M. Lotmann, Umberto Eco u.a. entwickelt wurde.

Ein Zeichen repräsentiert einen Sachverhalt in einer bestimmten Hinsicht für mindestens 2 Menschen. Es besteht aus einem sinnlich wahrnehmbaren Zeichenträger (Laut/Schrift) und einer Bedeutung; beide gelten in einer Verständigungsgemeinschaft. Das Zeichen ist „ikonisch“, wenn sein Zeichenträger Eigenschaften des von ihm Bezeichneten selbst besitzt (*valsch*). Morris definiert das ästhetische Zeichen als ein „ikonisches Zeichen, dessen Designat ein Wert ist“. (a.a.O.: 97)

Einen Wert erhält ein Zeichen „im Verhältnis zu einem Interesse“ (94), – so wie ich bei Hunger am Apfel den „Nährwert“ wahrnehme. Den Wert nehme ich also nicht auf jeden Fall wahr, sondern nur wenn mein Interesse daran geweckt ist. So kann etwa ein Maler einen Fruchtkorb so darstellen, dass bei mir die Mitwahrnehmung „lecker, reinbeißen!“ entsteht. Und ich weiß, dass andere Menschen dies nicht oder gar nichts sehen. Also, sagt Morris weiter, dienen die Zeichenträger im Kunstwerk als Mittel, ästhetische Wahrnehmungen zu erreichen, und zwar dadurch, dass sie Werte unmittelbar verkörpern.

Solche „Mitaussagen“ an sprachlichen Zeichen können sich in einem Text summieren zu einem *Code*. Der Weg, diesen Code zu finden – der ja schließlich jeder einzelnen Mitwahrnehmung einen „Sinn“ gibt! – ist der der *Deutung* der Merkmale in Bezug zum Textinhalt. Dieser Code kann das bisher nicht Sagbare der künstlerischen Form formulierbar machen, die Deutung wird im hermeneutischen Prozess erarbeitet und ihre Überzeugungskraft vor anderen erprobt. Hierbei kann eine individuelle ästhetische Erfahrung verallgemeinerbar werden; ihre Objektivität liegt in ihrer Plausibilität. Und im ästhetischen Urteil ist höchstens zu entscheiden (vgl. Morris a.a.O.: 113), wie angemessen ein ästhetisches Zeichen seine besondere Funktion erfüllt, durch die Verkörperung in einem geeigneten Zeichenträger Werte zu präsentieren.

Indem uns ein Text also die multiple Aussagefähigkeit sprachlicher Mittel erkennen lässt, werden wir wieder aufmerksam auf die *Erzeugung* sprachlich vermittelter Erfahrung. „Die Sprache rückt sich selbst ins Zentrum des poetischen Vorgangs.“, sagt Silvio Vietta (1970: 100) von Gedichten Paul Celans. Vietta arbeitet die poetolo-

gische Entwicklung dieses Prozesses seit der Frühromantik heraus, bis hin zu Helmut Heißenbüttel, in dessen Lyrik „das Ich gänzlich in Sprache verschwindet. Hier ist nur noch die Sprache Subjekt des Sprechens.“ (a.a.O.: 199). In der linguistischen Poetologie stellte Roman Jakobson (1969) die künstlerische Formulierung als einen Prozess dar, in dem Auswahl und Anordnung der Sprachmittel nicht von der auszudrückenden Intention gesteuert werden, sondern auf einen herzustellenden Kontext hin: Auf „Harry“ hin ist „horrible“ die angemessene Eigenschaft.

Im poetischen Text läßt sich dieser Herstellungsprozess rekonstruieren, so dass zu erkennen ist, wie der Text sein Gewordensein reflektiert. Es kann uns aber auch klar werden, dass es eine „poetische Sprache“ als Phänomen gar nicht geben kann; eine Formulierung *wird* erst durch eine ästhetische Erfahrung zur poetischen Sprache. Ebenso wenig kann es eine „ästhetische Erfahrung“ ohne sinnliche, ja körperliche Anregung geben; sie wird erst durch ihre sinnliche Substanz zur ästhetischen. So wie Poesie Körper und Geist zum Ausdruck nutzt, entsteht ästhetische Erfahrung erst in der gedeuteten Wahrnehmung sinnlicher Eindrücke.

Ästhetiken Als Baumgarten 1750 eine erste „Ästhetik“ vorlegte, löste er den Balanceakt, die Vernunft auch auf den Bereich der subjektiven Empfindungen auszudehnen, durch die Idee: Ästhetische Tätigkeiten vermitteln Erkenntnisse sensitiv aus einer „verworrenen Vorstellung des Guten“ heraus, indem sie neue konkrete Wahrnehmungen dem Denken zuführen, an die es rational nicht herankäme. So vermittelt ästhetische Erkenntnis zwischen den besonderen Einzelheiten der Sinne und den Allgemeinheiten der Vernunft. Sie steht also nicht als das Un-Vernünftige, das Körperlich-Fremde der Vernunft gegenüber, sondern ist Teil der Vernunft, Teil der vernünftigen menschlichen Lebensführung, bedarf aber deshalb auch der Ausbildung!

Seitdem sind viele Ästhetiken geschrieben und unüberschaubar viele ästhetische Tätigkeiten erprobt worden (vgl. Eagleton 1994); um das Feld in unserem Rahmen besser überblicken zu können, übernehme ich eine Gliederung von **Reflexionsebenen ästhetischer Tätigkeiten** (Oldemeyer 1976):

1. Vorformen: triebgesteuerte Tätigkeiten

- a) ästhetische Primärerfahrung durch eine eigenaktive Rhythmik von Bedürfnis und Befriedigung; dazu gehört:
 - das Neugierverhalten aus selbstinitiiertem Spannung,
 - das nachahmende Verhalten,
 - der spontane Ausdruck.
- b) Greifen diese ersten spontanen, triebgesteuerten Tätigkeiten in die Umwelt ein, entsteht ein geformtes „Material“, das als Resultat formender Tätigkeit als „schön“ erfahren werden kann.

2. Ästhetisch erlebte Tätigkeiten und „Werte“ werden innerhalb einer Kultur versprochen und in vorhandene Kategorien eingeordnet. Auf der ersten Sekundärebene wird als „schön“ erfahren, was in einer sozialen Gruppe als „wohlgefällig“ gilt. Verschmelzen die subjektiven Erfahrungen mit diesen „Bräuchen“ unreflektiert (wie üblich), so ergibt sich ein „naives“ Verständnis ästhetischer Erfahrung. Die nicht kulturell integrierbaren Erlebnisse sind nur zu verdrängen ins Unbewusste und gelten als „verschüttet“, gleichwohl wirksam („hinter dem Rücken“, im Traum ...).

3. Auf der tertiären Ebene werden unterschiedliche Wohlgefälligkeitsnormen in der Gesellschaft erfahren, so dass Bewertungen kritisiert und gerechtfertigt werden können; der Weg ist die Interpretation auf der (theoretischen) Grundlage einer Schön-

heits- bzw. Kunstdefinition. Das daraus abgeleitete Konzept legt dogmatisch fest, was warum als „schön“ akzeptiert wird.

4. Erst aufgrund einer offenen philosophischen *Theorie des Ästhetischen* lassen sich die unterschiedlichen Definitionen vergleichen und auf ihre Geltungsansprüche reflektieren (etwa Kants, Hegels, Adornos Ästhetik).

5. In wissenschaftstheoretischen Reflexionen können alle Konzepte *sprachkritisch* reflektiert werden auf ihre Voraussetzungen, Interessen und Fach-Bindungen.

Dieser weitausgelegte Begriff ästhetischer Reflexion ergibt sich aus dem Ansatz, sie nicht auf das körperliche Empfinden zu beschränken, sondern sie als Teil der Vernunft zu verstehen. „*Begreifendes Empfinden*“ muss eben die Gründe des Deutens der Erlebnisse mitreflektieren, kommt also erst im Miteinander der ersten vier Ebenen zur vollen Entfaltung. In der 5. Ebene allerdings tritt der Reflektierende in die ethisch-politische Dimension sprachkritischer Analyse und Wertung hinüber.

Aber **was erfährt man in ästhetischer Reflexion**, im „begreifenden Empfinden“? Ästhetiker schlagen Antworten vor, je nach ihrem Deutungssystem und Interesse (vgl. Schmidt 1980: 118ff.) Ich ordne diese Vorschläge den vier Gegenstandsbereichen der Sprachreflexion zu:

- a) „*Sprache*“: Man erfährt eine Form, eine Gestalt, eine Gestaltung; man erlebt, wie ein neuer Inhalt durch die Form erfahrbar wird, man genießt den Prozess der Formung des Inhalts, noch mehr: man wird darauf aufmerksam, wie überhaupt „Welt“ in der Sprache, in Kommunikation, in Medien entsteht: „Sinn-Konstitution“.
- b) „*Sachverhalt*“: Man erfährt eine neue mögliche Wirklichkeit, fremd und doch vertraut; eine Variante, Alternative der erfahrenen Wirklichkeiten, die aber auch als Modell für lebbarere Wirklichkeit stehen könnte; eine Welt, die den geheimen Wünschen näher ist als dem Faktischen.
- c) „*Gesellschaft*“: Herrschende Normen werden aufgebrochen, verlieren ihre Geltung, alternative Beziehungsformen werden möglich; andererseits stiften die Spielregeln des ästhetischen Prozesses selbst eine stützende soziale Identität, die Teil-Nahme an ästhetischer Kommunikation schafft freiwillige „peer-groups“ – gleichrangige Gleichgesinnte – also eine ersehnte Lebensform.
- d) „*Innenwelten des Ich*“: Ich genieße mich, der ich
 - eine Form entdecke,
 - die Form durch eigene Deutung zum Sprechen bringe,
 - eine mögliche Wirklichkeit entdecke,
 - frei bin zum Erzeugen möglicher Welt mit eigenen Lebensformen,
 - mich selbst in diesem Prozess als sinnlich-geistige Einheit erlebe,
 - verschüttete Wünsche wiederentdecke und sie als meine anerkenne.

Und wenn nun dies oder das „empfunden“ ist, wie soll es zu begreifen sein? Die entscheidende Frage ästhetischer Reflexion und ihres Sinns im menschlichen Leben war und ist immer die, wie denn die Brücke geschlagen werden soll vom konkret erlebten Besonderen zum Allgemeinen, wie denn ästheti-

sche Erfahrung in der geltenden Sprache formulierbar werden soll. Ihre Inhalte sind ja, so heißt es, „anders als ästhetisch“ nicht erfahrbar. Wenn sie nun doch übersetzbar sein sollen, warum formuliert sie der Künstler nicht gleich diskursiv?

Vergegenwärtigen wir uns, dass Produzent und Rezipient grundsätzlich vor derselben Aufgabe stehen: zu verstehen, was da „gemacht“ wird. Auch der Künstler weiß „es“ vorher oder beiläufig nicht; auch er wird es nur in ästhetischer Reflexion erfahren können. Wie aber formulieren? Einen Weg zu einer Antwort fand ich in der sozialpsychologischen Theorie der „ästhetischen Situation“ und der „Übergangsobjekte“. (Vgl. zum Folgenden: Lorenzer 1986, Kristeva 1978, Belgrad 1992)

Poetische Texte als Übergangsobjekte Das Kleinkind lernt zunächst sensumotorisch: es bildet „sinnlich-symbolische Interaktionsformen“ (Lorenzer) aus: analoge mentale Schemata, in denen die Umwelt begriffen und mit denen in der Umwelt gehandelt wird. Das heißt, das Kleinkind *muss* – weil es nicht anders kann – neue Situationen, auch Ängste, mit sinnlich-symbolischen *Handlungsformen* bewältigen. Freud beschreibt das Garnrollenspiel, in dem ein Kleinkind durch Wegstoßen und Heranziehen einer Garnrolle die Trauer über das Weggehen der Mutter bearbeitet, indem es sich selbst die alternative Wirklichkeit vorspielt, es könne die Mutter herbeiholen. Auf dieser Grundlage entwickelte D.W. Winnicott (1974) den Begriff des Übergangsobjekts weiter für Objekte, die dem Kind dazu dienen, sich aus der symbiotischen Beziehung zur Mutter zu lösen.

Sinnliche Interaktionsformen werden vom 2. Lebensjahr an überformt von den „sprachsymbolischen Interaktionsformen“. Sie gehen als individuelle darin nicht auf, sondern werden sozialisiert; der Rest gilt als nicht-gesellschaftsfähig und wird „desymbolisiert“: aus den reflektierbaren Praxisformen ausgeschlossen: verdrängt uns Unterbewusste.

Die sinnlichen Interaktionsformen repräsentieren die Erfahrungen mit sinnlichen Auseinandersetzungen mit der Umwelt, sehr nahe, gefühlvolle, unmittelbare Erfahrungen. Gesellschaftlich zugelassen sind sie in den Domänen des Spiels, der Sinnlichkeit und Erotik, der Phantasie, der Kunst. „Funktion der Künste, d.h. auch der Literatur ist es, die unbewussten Praxisfiguren und Erlebniserwartungen in sinnlich-unmittelbare Symbole zu überführen, um so neue Lebensentwürfe in der sinnlichen Erfahrung zur Debatte zu stellen.“ (Lorenzer 1986: 60)

Das gilt nicht nur für den Produzenten, sondern genauso für den Rezipienten, der ja auch den künstlerischen Prozess *in sich* produzieren muss! Beide spielen auf einer analogen Ebene mit sinnlich-symbolischen Interaktionsformen, die zwischen den unbewussten Erlebnissen und den Sprachsymbolen – und damit dem Bewusstsein – vermitteln können. Folglich brauchen wir in der ästhetischen Praxis sinnlich-praktische Methoden, die diese Ver-

mittlung zum sprachlichen Ausdruck des Erlebten ermöglichen, lebbar, ausführbar machen.

Julia Kristeva weist darauf hin, dass die sensumotorische Deutung den ursprünglichen Wunsch *umlenkt*: von der geliebten Mutter über die herbeigezogene Garnrolle zum tröstenden, befriedigenden Spiel. Das Spiel ist also „nur Ersatz“ und kann zum Fetisch verkommen, wenn darin bereits das Ziel gesehen wird. Deshalb sind die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen als *Übergänge* bewusst zu halten, als notwendige, gottseidank lustvolle Zwischenstationen auf dem Weg zur wahren Erkenntnis.

Wenn Kunstwerke als Übergangsobjekte genutzt werden, entsteht allerdings die Gefahr, sich dabei an anerkannten Kunstwerken zu orientieren, d.h. an dem Kanon gesellschaftlich etablierter Kulturprodukte. Diese „affirmative Kultur“ sollte emanzipierend wirken zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen? (Vgl. Marcuse 1979) Dabei kann doch wohl höchstens Versöhnung im Sinne von Anpassung herauskommen!

Werkästhetisch orientiert mag diese Gefahr bestehen, obwohl niemand auf den Kanon anerkannter Kunstwerke beschränkt bleibt; Kunstwerke können schließlich alle Kulturprodukte sein, die nach hermeneutischen Prozessen in ihrer Form einen positiven Gegenentwurf zu einem Inhalt erfahren lassen, der schlechte Verhältnisse kritisiert. Sie beseitigen die Konflikte nicht, machen ihre Überwindung aber denkbar. Genausowenig kann das Kind durch Übergangsobjekte und -handlungen die bestehenden Konflikte selbst lösen oder aus der Welt schaffen; aber es kann sie besser ertragen.

Prozessästhetisch gesehen entsteht also im Spiel wie in der künstlerischen Realisation eine alternative Praxis: Das bisher Unbewusste wird gespürt, geahnt und in seiner schwierigen Formulierbarkeit erfahren, – und es bleibt das „Heterogene“ zum gesellschaftlich Zugelassenen, das „Fremde in uns“ (Kristeva). Auch wenn wir es uns sprachlich aneignen, – wir werden es immer einseitig, unvollkommen und vorläufig auslegen. Wie?

Ästhetische Tätigkeiten Offenheit der ästhetischen Situation, nicht festgelegte Bedeutung und fehlende Handlungszwänge ermöglichen das *Erproben* als spezifische Interaktionsweise: Man muss kein fertiges Produkt vorzeigen, man kann alles auch anders oder noch mal machen, abrechnen, neu anfangen ... Es gibt nichts Falsches, keine Fehler, nichts ist zu entschuldigen, ... aber es gibt Gelingen, mehr oder weniger, es gibt Gutes; Faszination wird spürbar, Begeisterung ... – Helmut Hartwig zeigt, in welchen Formen ästhetische Reflexion realisiert werden kann – diesseits von Kunstansprüchen:

- a) *die ästhetische Situation*: ein Licht-Musik-Tanz-Raum wird intensiv ganzheitlich empfunden und mit lustbetonten Ausdrucks- und Verständigungsversuchen erfüllt.
- b) *das Übergangsobjekt*: was dem Säugling der Schnuller, die Garnrolle, der Kissenzipfel, das ist dem Jugendlichen das erste Fahrrad an der

Wand des eigenen Zimmers, die alten Turnschuhe, das ist dem Erwachsenen der (auch religiöse) Fetisch, das Spiel-Zeug, das „Hobby“...

- c) *ästhetische Tätigkeit im Alltag*: verqueres Modeverhalten, Graffiti, Party, Fernsehen, Sprachspiele mit Werbe- oder Politikersprüchen, ...
- d) *Inszenierungen*: spontane, improvisierte, knapp vorbereitete Spiel-Aktionen, Happenings, szenische Erfindungen, szenische Interpretationen ...

Franz Koppe (1977) sucht als Literaturwissenschaftler die „Übergangsobjekte“ in der poetischen Sprache, also symbolische Verfahren, in denen Mittler zwischen Unsagbarem und Gemeintem eingesetzt werden. Den „Überschuss“ über die Mitteilung eines Textes produzieren nach Koppe vier Gruppen poetischer Mittler:

- a) *Konnotationen* sind kulturelle, intersubjektiv geltende Mitbedeutungen von Sprachelementen; indem die poetische Schreibe wertbesetzte Wörter auswählt, vermittelt sie Konnotationen (Köter, weilen).
- b) Ein Wort, dessen Kontext anzeigt, dass es als *Metapher* zu verstehen ist, bringt ein „Bild“ in einen ungewohnten Zusammenhang, das eine zusätzliche Bedeutung und dadurch eine emotionale Stimmung erzeugt. Wenn „die Sonne lacht“, scheint sie nicht nur, sondern strahlt in Heiterkeit, so dass eine freudige Stimmung miterlebt werden kann.
- c) *Allegorie*: Ein Textelement wirkt allegorisch, wenn es bildlich verstanden wird, syntaktisch frei ist und deshalb mit einer tieferen Bedeutung auf die gesamte Situation bezogen werden kann (Tauben – Frieden). So leistet die Allegorie eine anschauliche Bedürfnisinterpretation der Situation, die als friedlich erlebt werden soll.
- d) Der *Mythos* ist eine Erzählung, die buchstäblich für wahr gehalten werden soll; Bedürfnisvorstellungen anderer, Fremder werden von uns als Mythen bezeichnet. Um ihnen eine uns – als Aufgeklärte! – betreffende Bedeutung abzugewinnen, müssten wir sie als Allegorien verstehen.

6.2 Ästhetische Reflexion in Übergangs-Methoden

Es gehört zur Eigenart dieser Reflexionsweise, dass sich ihre Realisationsmöglichkeiten nicht erschöpfend vorstellen lassen, schon gar nicht rubriziert. Was folgt, ist also als Andeutung zu verstehen, in welche Richtungen weiter zu suchen sei. Wer das Prinzip verstanden hat, Empfindungen in freien Gestaltungsprozessen erst mal probeweise zu versprachlichen, um sie annähernd zu begreifen, wird auch weitere Erlebensformen finden und versuchen.

6.2.1 Sprachspiele, Sprech- und Schreibspiele

Die normalste Weise, ästhetische Prozesse gesellschaftsfähig zu machen, ist wahrscheinlich die, sie in *Spielregeln* einzubetten. Das persönliche Risiko ist

genommen, Spaß wird dennoch erzeugt, wenn auch begrenzt; aber jede Spielregel ist zu variieren!

- a) Finde in vereinbarten Kategorien Namen/Wörter mit vorgegebenem Anfangsbuchstaben (Stadt – Land – Fluß)
 - Bildet eine Wortkette mit gemeinsamen Buchstaben/Silben/Wörtern (Enzian – Nelke – Edelweiß/Kuchenteig – Teigwaren – ...)
 - Verändert Wörter regelmäßig (Hast – Hase – Hose/Neger – Regen)
 - Bildet Sätze/Verse/Geschichten nach dem ABC, ohne R, ohne der, mit vereinbarten Wörtern ...
- b) Die Spielregel wird als Muster vorgegeben:
 - Widersinnig ist es, wenn ein Dichter sich dünne macht.
 - Er schlug die Fensterscheibe, dann den Weg zum Bahnhof ein.
 - Klinsmann machte die meisten Tore als Abstauber. Er mag eben keine schmutzigen Bälle.
 - Herr Lehrer, kann man für etwas bestraft werden, was man nicht gemacht hat? – Nein, Fritzchen. – Also, ich hab' meine Hausaufgaben nicht gemacht.
 - uNorDunG
 - Reden ist Silber, Schweigen ist Gold, Denken ist Dynamit.
 - (Konkrete Poesie)
- c) Offene Spielregel
 - Schreibe auf ein großes Blatt (in bunten Farben) Wörter an beliebige Stellen und verbinde sie zu Geschichten (Cluster).
 - Schneide aus Zeitungen Schnipsel und klebe sie auf ein großes Blatt.
 - und alle möglichen Schreibspiele.

Materialsammlungen bieten eine Fülle von Spielhandbüchern.

6.2.2 Interaktionsspiele

Spiele bieten in vertrauter Umgebung aufregende Erfahrungen, bauen auf Bekanntem neue Erlebnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten auf, bringen eine starke innere Aktivität nach außen, lassen erholsam üben und erlauben sowohl viel Selbstdarstellung als auch unübliche soziale Beziehungen.

Interaktionsspiele sind szenische Darstellungsformen für menschliche Verhaltens- und Handlungsweisen: Eine Gruppe sitzt im Kreis, einer steht auf und geht durch den leeren Raum, andere folgen langsam, jeder sucht seinen eigenen Weg, schließlich alle, es wird eng; eine Spielregel wird eingeführt: „Gehen ohne anzustoßen“ oder „stiller werden“.

Interaktionsspiele können aufgefasst werden als internationale Übungen für Schauspieler, als schulischer Kurs zur Einführung in die Spielfähigkeit und Spielbereitschaft, aber auch als anschaulich erlebbare Situation für soziale und Ich-Erfahrungen. Der „Einzel-Gänger“ kann seinen Weg noch allein bestimmen, je mehr dazukommen, desto mehr Rück-Sicht ist zu nehmen; je-

der muss Verantwortung für alle übernehmen, wenn aus der Interaktion werden soll, was er sich vorstellt.

Der Körper reflektiert die Situation, und in der Erfahrung des eigenen Körpers der Geist. Sinnliche Empfindung wird als eigene erlebt und muss beantwortet werden. Was durch den Körper geht, geht durch den Kopf – und ich reagiere: Was mach ich hier? Will ich das? Wie geht es mir? Wie mag's den anderen gehn? Formulierungsversuche nur für mich; später, im Kreis oder in Gruppen am Boden sitzend, gemeinsame Versuche, das Empfundene zu begreifen, auszusprechen, zu akzeptieren, zu vertreten.

Wilfried Noetzel (in Ingendahl 1981) entwickelte aus theaterpädagogischer Praxis einen systematischen Grundkurs, in dem die Teilnehmer über immer komplexere Interaktionsspiele fortschreiten:

- *Körper- und Raumerfahrungen:* Alle gehen durch den Raum, ohne sich zu behindern. Wer eine andere Gangart wünscht, tut es, sagt es; Tempo verändern, Bewegungsspielräume erproben ...
- *Erfahrung der aktuellen Außen- und Innenwelt:* Schweigend stehen, liegen ..., nach außen horchen, schauen ..., in sich selbst herumwandern, sich spüren. Jemand anderen lange betrachten, auf einen Punkt sehen ...
- *Partnererfahrungen:* In der Gruppe einen eigenen Rhythmus, Ton ... durchhalten; zwei stehen voreinander und legen die Handflächen zusammen, bewegen sich gemeinsam; einer führt einen „Blinden“ nur über die Fingerspitzen, über Stäbchen ... Was kann man alles aus den Fingerkuppen herauslesen?
- *Gruppenerfahrungen in geschlossenen Systemen:* 3–8 Spieler berühren sich an den Fingerspitzen oder durch Stäbchen und bewegen sich als Gruppe vorwärts, seitwärts, in der Hocke, durch andere Gruppen hindurch. Wie kann ein Einzelner den Gruppentrend beeinflussen?
- *Fiktionsspiele:* Alle spielen gleichzeitig mit einem früheren Lieblingsspielzeug, riechen vorgestellte Düfte, begegnen alten Bekannten, gehen über Sand oder Moos, tragen eine Schlange zum Nächsten, spielen einen Tagesablauf ...
- *Assoziationsspiele im Kreis:* reihum eine Geschichte erzählen, jeder einen Satz, ein Satzstück, ein Wort; Reizwörterkette; vier treffen sich mitten im Kreis und erkennen sich, reden, holen andere aus dem Kreis dazu, gehen ab ...
- *Szenische Improvisation:* Die Gruppe sitzt vor dem leeren Spielraum, gestaltet ihn nach und nach mit mitgebrachten Gegenständen, arrangiert sie um ... Schließlich hält einer den Raum für bespielbar, geht hinein, agiert als jemand; ein anderer, mehrere kommen hinzu, interagieren, sprechen, eine Szene entsteht ... oder läuft schnell aus. Dann beginnt alles von vorn. Szenenfolgen können sich entwickeln, ein Drama ... Spielregel: Wer die Szene beeinflussen will, darf es nicht von außen tun, sondern muss in die Szene hineingehen und von dort aus mitwirken; wer nicht weiter weiß, steigt „sinnvoll“ aus; nicht mehr als 4–5 Spieler sind auf der „Bühne“.

Interaktionsspiele wechseln mit Ruhephasen des Sprechens, Besprechens; Gemeintes und Gesagtes wird bedacht, formuliert. Alle spüren es, wenige können es sagen: da waren erstmalige Erfahrungen, neu und doch uralte, mal froh entdeckt, mal peinlich erlebt. Aber viele kommen ins Gespräch, die Spiele wirken als Übergänge ...

6.2.3 Literarisches Lesen

Dafür kann ich keine Beispiele vorführen; ästhetische Reflexion beim literarischen Lesen ist immer nur selbst zu erfahren. Ich kann hinweisen auf Ähnliches, auf Orte, Gelegenheiten, auf Gefühle und Stimmungen ... um anzudeuten, was ich meine.

Verführerisch ist es, die Spitzenleistungen zu beschreiben, die literarisches Lesen garantieren: Dramatisierungen von poetischen Texten durch Schauspieler; Dichterlesungen; Rezitation durch professionelle Sprecher; künstlerische Drucke von Texten auf großen Flächen ... Präsentationen von Texten also, die kraft Medium die Form primär vorstellen, die Form zu ihrem Ziel haben, die Form durchkauen und durchkaut werden lassen. Da aber solche Beispiele eher von eigenen Versuchen literarischen Lesens abschrecken, weil man „das ja doch nicht kann“, gehe ich lieber von der Gegenseite des Spektrums aus.

Schauen Sie zu, lange und aufmerksam, wie Kinder mit ihren Versen und Sprüchen umgehen: wie sie sie immer wieder wiederholen (!Kauen Sie mal diesen Satz!), wie sie sie singen, lachend und tanzend darstellen und vorführen, sich freuen an den doch so herrlich dummen Wortverbindungen und Klapperrhythmen:

*Auf einem Gummi-Gummi-Berg
da wohnt ein Gummi-Gummi-Zwerg,
und der Gummi-Gummi-Zwerg
hat eine Gummi-Gummi-Frau,
die ...*

Oder wenn sie nach der Schule unter sich sind und die Lesebuchtexte mit abstrusen Veränderungen einander vorlesen, unter steigendem Gelächter. Im Unterricht stört es natürlich, wenn sie beim Lesen eines auffallenden Wortes erst mal damit spielen, bevor sie nach der geltenden Bedeutung fragen.

*Ein Sperling, der von ungefähr
zu einem Schulhof kam,
erstaunte über das ...*

Die Lehrerin kann nicht weiterlesen, weil Leo aus „ungefähr“ erst mal „Bundibär“ machen muss, woraufhin seinem Nachbarn „Bundeswehr“ einfällt und die Kette sich durch die Klasse fortsetzt. Da fängt literarisches Lesen als sinnliche Erfahrung ästhetischer Form an. Oder schauen Sie mal nicht indigniert weg, wenn Jugendliche ihre Pop-Lieder wiederkauen oder ihre Graffiti zelebrieren: Da treffen wir auf Begeisterung für die ästhetische Form, die wir ihnen doch sonst meist absprechen!

Wenn uns die „Lust am Text“ nicht ausgetrieben ist, empfinden wir Erwachsene sie noch beim Lesen von „Stellen“, von Zeilen, die uns verwirren und uns sie wiederholen lassen, bei denen es uns den Rücken hinunterrieselt, von Büchern oder Geschichten, die wir immer wieder lesen wollen, in die

wir uns „reinlegen“ könnten, oder bei Schriftstellern, von denen wir wegen ihrer Schreibweise immer mehr lesen wollen¹.

Texte mit Brüchen, mit Löchern, mit Unverständlichem, mit Mehrfachbedeutungen ... Texte, die Wohl-Empfindungen auslösen oder Zerstörungswut, die Irres auslösen, Idiotisches in dem Sinne, dass ich beim Empfinden schon weiß, dass es mich außerhalb der Reihe stellt. Im „widersprüchlichen Spiel der (kulturellen) Lust und der (nichtkulturellen) Wollust“ weiß ich mich als „ein gegenwärtig schlecht plaziertes, zu spät oder zu früh gekommenes Subjekt“ (Roland Barthes, a.a.O.: 92). Und wenn ich die ästhetische Erfahrung zur Sprache bringe, so ist es nicht sie selbst, sondern eben diese Spanne zwischen meiner körperlichen Lust und dem Sagbaren.

In der Literaturwissenschaft sind Äußerungen zu diesem Thema spärlich, in der Didaktik so gut wie unauffindbar. Selbst eine so gründliche Leselehre wie die von Jürgen Grzesik stellt den ästhetischen „Überschuss“ immer als denkend und sprechend schnell einholbare Information vor (S. 118ff.). Begriffliche und bildhafte Elemente des Textes „generieren“ ästhetische Informationen, die in Urteilen wie „gespannt, vollklingend, streng ...“ gefasst werden. – Karlheinz Daniels und Ingeborg Mehn haben sich 1985 des seltenen Themas „Emotionelles Lernen“ angenommen, stellen aber unter dem vielverheißenden Titel vor allem „interaktionell konzipierte Seminare“ (149) vor. Im Umgang mit Literatur kennen sie auch nicht mehr als Analysen von Texten auf Sprachmittel, die Emotionen auslösen; sie propagieren Erklärungen und Kritik ausgelöster Gefühle (s. Liste S. 194) sowie „vielfältige Formen operativen Umgangs mit Literatur“ (ebd.). Nun, ihnen geht es vor allem um soziale Erfahrungen und ihre Versprachlichung; ästhetische Erfahrungen scheinen auch in ihren Seminaren zum „authentischen Schreiben“ keine Rolle gespielt zu haben.

Methoden bewusster ästhetischer Reflexion Literarisches Lesen ist nicht zu befehlen, es stellt sich ein oder nicht. Es kann *unterrichtlich nur vorbereitet* werden, dadurch dass

- Texte sinnlich zum Ausdruck gebracht werden,
- mit Texten gespielt wird,
- Sensibilität für die Form angeregt wird,
- die evozierten Gefühle mit ausgedrückt und ernstgenommen werden.

In meinen 12 Stufen des hermeneutischen Prozesses (Ingendahl 1991b) habe ich dafür zu Beginn der Objektivierungsphase fünf Gruppen von Tätigkeiten vorgeschlagen, die ästhetische Reflexion bewusst zu erleben helfen sollen:

¹ R. Barthes, Lust am Text, Frankfurt 1974: „Die Lust am Text: wie der Simulant von Bacon kann sie sagen: sich niemals entschuldigen, sich niemals erklären“ (S. 7). „Lust/Wollust: terminologisch schwankt das noch, ich stolpere, ich verheddere mich. Auf jeden Fall gibt es da immer eine Spanne der Unentschiedenheit; die Unterscheidung wird nicht zu sicheren Klassifizierungen führen, das Paradigma wird knirschen, der Sinn wird prekär, revozierbar, reversibel, der Diskurs wird unvollständig sein“ (S. 8/9).

1. *künstlerische Ausdrucksformen* wie:
 - den Körperausdruck der ersten Lektüren: gelangweilt, unsicher, gespannt ...
 - begleitende Musik oder Musikinstrumente,
 - lautliche Variation vom Flüstern bis zum Schrei, einzeln, in Gruppen,
 - szenisches Sprechen in einem Rahmenbild, bildliche, collagierte Gestaltung,
 - automatisches Schreiben von Fortsetzungen im gleichen Stil.
2. *Spiele mit dem Material*, wie:
 - Wechsel von Tonlagen, Rhythmen, ...
 - Wechsel von Sprecher-Rollen und Situationen, Adressaten,
 - Einbau von rhetorischen Figuren,
 - Zerschneiden und Teile nach Klangfarbe, Wortarten ... neu ordnen,
 - Zeilen mit den „Proben“ verändern,
 - Personen, Orte, Zeiten in der Geschichte verändern,
 - sich selbst in die Geschichte hineinschreiben,
 - die Textform als Muster für ein eigenes Produkt nutzen.
3. *Leerstellen ausfüllen*:
 - Stützpunkte durch Sprechblasen und Randbemerkungen ergänzen,
 - Sprünge im Handlungsverlauf, Umwelten, Gedanken, Biographien ausfüllen und hinzuerzählen,
 - Fußnoten zu Auffälligem setzen,
 - Briefe, Kommentare, Glossen, Anfragen adressieren.
4. *Textkonstituenten verändern*:
 - inhaltliche oder sprachliche Merkmale werden verändert,
 - Perspektivenwechsel,
 - Verfremdungseffekte einfügen: Spielleiter, Spruchbänder, Songs ...
 - unerwartete Ereignisse einschreiben,
 - in Alltagssprache, Soziolekt, Amtsdeutsch, ... umschreiben
 - Erzählungen in Dialoge auflösen,
 - Wörter, Satzteile weglassen ...
5. *Komplexe Umformungen*:
 - Genre, Gattung, Stil verändern,
 - zu größerem Handlungszusammenhang erweitern,
 - Gegengeschichten,
 - multimediale Darstellungen,
 - Inszenierungen (s. nachfolgend),
 - Szenen-Collagen und Features komponieren ...

Den Einfällen sind natürlich keine Grenzen gesetzt, je ausgefallener desto verwunderlicher! Was irgend das „pointdriven“ literarische Lesen zur lieben Angewohnheit werden läßt, auf „points“ aufmerken läßt und von ihnen den „drive“ bekommt, ist willkommen. Hier kann die Sensibilität geschaffen werden, die zum literarischen Lesen führen kann, auch der Mut zu sich selbst und den eigenen Empfindungen.

Denn allermeist ist man ja beim literarischen Lesen allein und freut sich stillvergnügt an Erlebnissen der ästhetischen Form. Und gerade darauf nicht mehr verzichten zu wollen, darin zeigt sich die arrogante Wirkung emotiona-

len Lernens. Es ist eigentlich eine Einstellung zum poetischen Text, die der Literaturunterricht voraussetzt, die er aber nicht lehrte. Verständlich, aber nicht entschuldigbar; ästhetische Reflexion ist brisant, subjektiv, aufständisch: „das knirscht, das knistert, das streichelt, das schabt, das schneidet: Wollust!“ (Barthes 1974: 98)

Anfügen muss ich noch meine Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen beim Filmesehen: Die „Kinder des Fernsehzeitalters“ sehen in Filmszenen mehr als ich. Wenn sie uns einführen in ihre Kunst filmischen Sehens, sprechen sie über die Faszination der Farbkomposition, des Bildaufbaus, der Schnittranz, der Beleuchtung, der Gesichtsausdrücke, der Gestik ... lauter Formelemente, die ästhetische Reflexionen auslösen. All diese Irritationen, in der gemeinsamen Rezeption in der Klasse als „Stützpunkte“ markiert, sind mit literaturwissenschaftlichem Vokabular nicht zu erfassen, wie gerade ein Buch beweist, das dies versucht (Lohmeier 1996). Die vielfältigen Bild- und Tonzeichen, die der komplexen Filmrezeption als filmpoetische Merkmale auffallen, die sich zu „Codes“ oder zu „Tiefenstrukturen“ inhaltlich zusammenschließen lassen, sie müssen erst noch in allgemeinen Begriffen begriffen werden, sind einzelnen theoretischen Beschreibungen überlegen. Dafür können wir vieles von Kindern und Jugendlichen lernen. Und ich kann mir vorstellen, dass die heutigen Schüler von ihren Fähigkeiten zum Filmerleben auch zum Abenteuer literarischen Lesens verführt werden könnten.

6.2.4 Inszenierungen

Um einen poetischen Text szenisch darzustellen, kann man nachspielen, was drin steht; man kann spielen, was er konnotativ oder allegorisch andeutet; oder man kann spielen, was überhaupt nicht im Text erwähnt wird. Viele sog. „produktive Arbeitsformen“ für den Literaturunterricht regen dazu an.

Noch sehr textnah sind Methoden der Stil-, Gattungs-, Genre- oder medialen Veränderung: ein Märchen wird zum trivialen Kiosk-Roman, zum Gedicht oder zum Fernseh-Krimi. Auch innerhalb eines Textes lassen sich Szenen ausgestalten, die aus den Materialien der Geschichte konstruiert werden. Das alles wird recht objektiv möglich sein, denn die Gruppe kann immer kontrollieren, ob die entstehende Szene mit dem Text übereinstimmt. Dies kann unterschiedlichen didaktischen Zielen dienen.

In jeder Phase des hermeneutischen Prozesses – in der ersten Textbegegnung, der objektivierenden Auslegung, der individuellen Aneignung und der Anwendung – stellen sich aber auch subjektive Gedanken und Bilder ein, Erinnerungen, Wünsche und Vorstellungen. Die kann man aufschreiben, erzählen – und damit gut und vorbei. Eine „Inszenierung“ aber kann aus persönlichen Einfällen Übergangssituationen machen, in denen sonst Unsagbares „zur Sprache kommt“.

Als ihr Fontanes Gedicht „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ vorgelegt wurde, dachte eine Studentin gleich an ihre Schulzeit, da sie es auswendig lernen

musste. Ihr fällt ein, wie langweilig es damals war und wie sehr sie sich gewünscht hatte, etwas Lustiges daraus zu machen. Sie erzählt davon und hört, dass andere ähnliche Erfahrungen haben. Gemeinsam inszenieren sie folgende Situation:

Eine Schulklasse mit ordentlichen Bankreihen; die Schülerinnen sitzen mit dem Rücken zum Zuschauer. Eine wird aufgerufen und trägt den „Ribbeck“ leiernd und gelangweilt vor. Doch ab der Zeile „kam die goldene Herbsteszeit“ wird ihre Stimme lebhafter, begeisterter; die Schulkinder laufen auseinander und stellen die Figuren der Geschichte pantomimisch dar. Auf, unter, neben den Schultischen spielen die Schulkinder das dörfliche Geschehen um den alten und den neuen Ribbeck und die Jungen und Deernen.

Eine Analyse des Textes auf die gesellschaftlichen Verhältnisse im Havelland zur Zeit des alten und des neuen Ribbeck ließ in einer Gruppe die Frage aufkommen, wie denn wohl die Kinder den Feudalismus erlebt hätten. Es entstand diese Szenenfolge:

Der alte Ribbeck steht hinter einem Zaun unter einen Birnbaum; auf dem Feld arbeiten die Bauern in gebückter Haltung. Mittags kommen die Kinder an den Zaun, lügen längere Zeit hindurch. Ribbeck schenkt ihnen je eine Birne, die die Kinder hastig verschlingen. Sie gehen, der alte Ribbeck stirbt, die Tore des Gutsherrn öffnen sich, die Bauern tragen den Leichnam hinaus und singen, starr geradeaus blickend: „Jesus, meine Zuversicht“. – Zwei Kinder wollen über den Gutshofzaun klettern, der neue Ribbeck kommt und verjagt sie: „Gesindel!“ Als die Kinder nach Hause kommen und davon erzählen wollen, nimmt die Mutter sie vor lauter Arbeit kaum zur Kenntnis, winkt resigniert ab und fordert die Kinder zur Hausarbeit auf.

Klischees? Pauschalurteile? Meinetwegen! Aber wieviel – auch gegenwärtige – Kinderängste werden hier greifbar und begreifbar! An solchen Szenen kann ja auch weitergearbeitet werden: Wie ist denn der neue Ribbeck so geworden? Er wurde doch schließlich von dem alten erzogen! Eine Szene läßt die beiden gemeinsam unterm Birnbaum auftreten:

Der alte Ribbeck winkt vorbeigehenden Arbeitern zu, spricht mit ihnen; der Sohn ärgert sich, schimpft auf die „Schmarotzer“. Der Alte wirft mißtrauische Blicke auf ihn, spricht aber nur kurz und knurrig zu ihm, geht nicht auf dessen Argumente ein, kanzelt ihn schließlich ab: „Du wirst noch den Ruf unseres Hauses ruinieren!“

Bei der Form-Analyse des Textes fiel einigen Teilnehmern der mystische Schluß unangenehm auf: Wieso läßt Fontane das Problem sozusagen von Geistern lösen: „Es“ flüstert im Baume. – Zunächst sahen wir uns die Aussagestrukturen im ganzen Text an: Am Anfang ist die Natur Handlungssubjekt; nach der vierten Zeile handeln nur Menschen – außer den Birnen, die lachen! –, und ab „Und im dritten Jahr“ handelt wieder die Natur, Es spricht und eine Hand spendet Segen. Folgende Szene entstand:

Der tote Ribbeck liegt auf dem Boden, eine Birne in den gefalteten Händen. Um ihn herum tanzen vier Feen mit weit schwingenden Armen und flüstern immer wieder: „und aus dem stillen Haus ein Birnbaumsprößling sproßt heraus.“ Bald hört man nur noch „Sprößling“ und „sproßt“; Ribbeck erhebt sich langsam und wächst, wird zum Birnbaum, an dessen einem Zweig eine Birne hängt. Ein Kind legt sich unter den Baum schlafen, die Geister verschwinden dahinter und flüstern: „Wiste ne Beer?“ Als die Birne klatschend vom Baum fällt, wacht das Kind auf, lacht und läuft weg.

Gleich Fontane spielt diese Szene mit dem Traum von besseren Zeiten, in denen die Kinder es nicht mehr nötig haben, auf Birnengeschenke älterer Herren zu warten. Eine Aneignung „relevanter Überzeugungen“ in ästhetischer Reflexion.

Die offenste Art, in der Applakationsphase mit einem poetischen Text umzugehen, ist die freie Improvisation. Die Lerngruppe hat vielfältige Erkenntnisse aus dem Text gewonnen, theoretische und ästhetische Methoden angewandt, unterschiedliche relevante Überzeugungen gebildet. Wie werden sich die Teilnehmer nun unabgesprochen in einer fiktiven Situation verhalten, wenn sie sich auf der anderen Seite des Zaunes mit dem neuen Ribbeck und seiner Frau konfrontiert sehen?

Der Raum ist durch eine hohe Barrikade aus Stühlen in zwei Hälften geteilt, auf der einen Seite sitzen Ribbeck jun. nebst Gattin in Liegestühlen, auf der anderen Seite steht das Volk in Erwartung. Einzelne, Paare und Gruppen treten an den Zaun, bitten um Birnen oder Arbeit. Das Ehepaar unterhält sich über die einsame Lage des Hofes, den Mangel an Freunden. Er bescheidet die Bittenden kurz. Seine Frau weist ihn auf die bittere Not, besonders der Kinder hin, er sagt: „Die arbeiten für mich, wenn ich sie brauche. Wie's deren Blagen geht, interessiert mich doch einen Scheißdreck!“ Zwei Männer bewerben sich um die Förster-Stelle, Ribbeck will nur einen, sie schlagen ihm time-sharing vor, er winkt ab: „Macht nur Mehr-Arbeit.“ Mehrere Kinder scheinen plötzlich den Zaun zu erstürmen, Ribbeck steht nur auf, schon lassen sie ab. U.v.a.m.

In der Nachbesprechung waren die Spieler unzufrieden mit dem einlinigen Verlauf. Man hätte die Situation verändern müssen, entweder mystisch oder revolutionär, vielleicht sogar argumentierend. „Die Aussage des jungen Ribbeck, dass er ja den Birnbaum, die Katzen, das Haus und seine Frau hat, war ja schon gut,“ sagte eine Teilnehmerin, „aber dann sagte er, dass er nicht nur aufgrund seiner Birnen gemocht werden will. Das wäre ein guter Ansatzpunkt für Veränderungen gewesen.“ Warum raffte sich keiner dafür auf? Anscheinend war man an dem Gutshofbesitzer gar nicht interessiert, höchstens an seiner Frau – einer völlig neu eingeführte Figur. Erst ein radikaler Perspektiven- und Zeiten-Wechsel kann jetzt neu motivieren, etwa Friedrich Christian Delius' Erzählung: „Die Birnen von Ribbeck“ (1991).

Inszenierungen können sich formal unterscheiden:

- Die Darsteller spielen pantomimisch, der Text wird im „Off“ gesprochen, entweder im normalen Lesetempo oder verzögert, je nach Spielfortgang.
- Die Darsteller sprechen bei ihrem Spiel den Originaltext, entweder in der vorgegebenen Reihenfolge oder verändert nach szenischem Bedarf.
- Die Darsteller spielen stumm/mit eigenen Äußerungen eine Szene, an deren Schluß – als Höhepunkt/Clou/Quintessenz/... – der poetische Text gesprochen wird.
- Die Darsteller sprechen zu den Szenen des Originals auch weitere, verbindende/kontrastierende/... Äußerungen.
- Eine Inszenierung ändert sich natürlich, wenn man den Darstellern nicht nur den poetischen Text, sondern weitere Informationen gibt. Texte über die Entstehungszeit, die Situation des Autors, aus der Rezeptionsgeschichte ...

Der fliegende Robert

*Eskapismus, ruft ihr mir zu,
vorwurfsvoll.
Was denn sonst, antworte ich,
bei diesem Sauwetter!-,
spanne den Regenschirm auf
und erhebe mich in die Lüfte.
Von euch aus gesehen
werde ich immer kleiner und kleiner,
bis ich verschwunden bin.
Ich hinterlasse nichts weiter
als eine Legende,
mit der ihr Neidhammel,
wenn es draußen stürmt,
euern Kindern in den Ohren liegt,
damit sie euch nicht davonfliegen.*

Eine Lerngruppe liest den Text (aus: H. M. Enzensberger, Der fliegende Robert, Frankfurt 1992: 337) still, einer liest laut vor, alle reihum, gliedern dabei, fassen Abschnitte inhaltlich zusammen, klären das Fremdwort mit Hilfe mehrerer Wörterbücher:

Eskapismus 1: neurotische Haltung, die vor der Realität in wahnhafte Illusion oder Vergnügungen ausweicht. *Eskapismus 2*: ...

Die unterschiedlichen Inhaltsangaben werden herumgereicht. Und an wen denkt jeder konkret beim „Robert“? Die hermeneutische Stufe der „Konkretisation“ fördert die Vielfalt persönlicher Assoziationen zu Tage: „Bahnbrecher“ – „Poet“ – „Aussteiger“ – „negative Person“ – „jeder“ – „Unerzogener“ – „Zigeuner“ – „Blaumacher“ – „die bösen, unpolitischen Jugendlichen“ – „DDR-Flüchtling“ – „Politiker“ ...

Gruppen stellen die konkreten Situationen, die ihnen bisher eingefallen sind, in Spielszenen dar. Vergleichbar ist, welche Personentypen dabei jeweils gegeneinandergestellt wurden:

<i>Masse</i>	<i>Einzelne</i>
<i>großer Haufen Schafe</i>	<i>schwarzes Schaf</i>
<i>die „fertigen“ Erwachsenen</i>	<i>das Kind in jedem</i>
	<i>„du junger Spund, Knirps“</i>
<i>ihnen gefällt alles total gut</i>	<i>unzufrieden, unruhig</i>
<i>immer derselbe Kram</i>	<i>etwas lesen</i>
<i>Erfahrungen</i>	<i>Überzeugungsarbeit</i>
<i>Realität</i>	<i>Ideen, Träume</i>
<i>Bewährtes, beim Leisten bleiben</i>	<i>Leichtsinn</i>
<i>fertige Sätze, Sprüche</i>	<i>Spaß, albern, spinnen</i>
<i>„man kann nicht mit einem Regenschirm fliegen“</i>	<i>„Siehst du doch!“</i>
<i>stricken, fernsehen</i>	<i>fliegen</i>
<i>„Flieg doch!“</i>	<i>„Ihr tut mir leid!“</i>

In der objektivierenden Auslegung wird der Text mehrmals neu geschrieben: bunt, nach Umstellproben, aus der Gegenposition der „sie da unten“; dann analysiert: syn-

taktisch nach der Glinzschen Verstehenslehre (Glinz 1973), inhaltlich nach der pragmatischen Stilanalyse (Ingendahl 1988): Was erfahren wir über:

<u>sie</u> <i>rufen vorwurfsvoll</i>	<u>die Umstände</u> <i>Sauwetter es stürmt draußen</i>	<u>ich</u> <i>Eskapismus-Vorwurf „Was denn sonst?“ spannt Regenschirm auf erhebt sich wird kleiner und kleiner ist verschwunden hinterläßt Legende</i>
<i>sehen liegen ihren Kindern in den Ohren, damit sie ih- nen nicht davonfliegen</i>		

In der Stufe der Konfrontation stellen wir dem Enzensberger-Text das Original aus dem „Struwelpeter“ von Dr. H. Hoffmann (1848) gegenüber und vergleichen:

	<u>Hoffmann</u>	<u>Enzensberger</u>
Wer spricht?	<i>ein belehrender Erzähler</i>	<i>Robert</i>
Wer wird angesprochen?	<i>Kinder</i>	<i>Eltern</i>
Sichtweise des Sachverhalts	<i>Wegfliegen ist schlimm</i>	<i>Wegfliegen ist das einzig Mögliche, aber Legende hin- terlassen</i>
Sprache	<i>traditionelles Lehrge- dicht, gereimt</i>	<i>Umgangssprache, freie Rhythmen</i>
Zweck	<i>Kinder sollen brav sein</i>	<i>erkennen: mit Legenden kann man auch anders um- gehen</i>

Bei diesem Kenntnisstand sollte eine erste Interpretation versucht werden, und zwar diesmal auf der Basis der poetologischen Theorie von Herbert Marcuse: Der Inhalt eines poetischen Textes kritisiert die gesellschaftlichen Verhältnisse; in der Form zeigt er einen positiven Gegenvorschlag.

Der Inhalt war – auch in der Vielfalt seiner Konkretisierungen – klar: Eine ehemals zur Abschreckung erfundene Figur – ein „typischer Junge“ –, mit dessen Hilfe Millionen bürgerlicher Familien ihren Nachwuchs bei der Stange zu halten versucht hatten, war flügge geworden, hatte sprechen gelernt, kritisierte nun diese miesen Verhältnisse und hinterließ ihnen, den Neidischen, beim Flüchten seine Geschichte als Legende. – Die Form des Textes war noch zu erschließen. Ihr war nicht – wie beim „Raben, dem alten Knaben“ durch strukturalistische Verfahren beizukommen; überhaupt scheinen sprachbezogene Methoden hier zu versagen. Also versuchten wir, durch szenische Reflexion die spezifische Form zu finden, – auch die bisherigen Erkenntnisse berücksichtigend.

In Gruppen wurden verschiedene Szenen vorbereitet, die die spezifische Form darstellen sollten. Im Plenum wählten wir einige aus, an denen weitergearbeitet wurde. In einer noch sehr formalen Szene stand Robert auf einem Stuhl und sprach seinen Text; nach jeder Zeile wurde er unterbrochen von einer Repräsentantin des angesprochenen „Volkes“, die am Boden saß und sich mit fertigen Sätzen gegen Roberts Aussagen wehrte:

- *Schon wieder'n Fremdwort!*
- *Ich bin nicht vorwurfsvoll.*
- *Es gibt kein Sauwetter, es gibt nur schlechte Kleidung.*

- *Du solltest hierbleiben und uns helfen!*
- *Flieg doch, flieg doch. Flieg doch nach drüben!*
- *Man muss Kinder auch erziehen.*
- *Das wär ja noch schöner, wenn jetzt auf einmal alle davonfliegen!*

In dieser Szene sagt die Form: Dieser Robert spricht; aber er spricht von oben herab. Er geht nicht auf die Nöte der Angesprochenen ein, sondern rechtfertigt und rühmt sich monologisch. Das Volk, das im Text nur zitiert vorkommt, hat Gelegenheit zum Widerspruch; aber – wie erwartet – spricht es in Stereotypen, ist zur Reflexion seiner Handlungen, wie sie Robert anregen will, unfähig. Die Haltungen sind unvereinbar, Gespräche – und damit gesellschaftliche Veränderungen – sind ausgeschlossen.

Eine andere Szene thematisierte die Gedichtform, durch die hier die Reflexion über den üblichen Umgang mit der Tradition, mit Literatur und mit Erziehungspraktiken angeregt werden soll: Ein Junge kommt von der Schule nach Hause; auf die Frage der Mutter: „Wie war’t?“ drückt er zunächst herum, legt schließlich den Gedichttext auf den Tisch: „Das mussten wir auswendig lernen! Aber ich versteh’ das doch gar nicht.“ Die Mutter liest: „Eskapismus.“ Er fragt: „Was ist das?“ – „Das ist ’ne gute Frage, das weiß ich auch nicht.“ Sie liest weiter: „Sauwetter, Regenschirm, Neidhammel...“ Sie beginnt zu ahnen, um was es hier geht. „Das müssen wir bis morgen lernen.“ – „Was, mit so ’ne Wörter drin, das kann doch nicht sein!“ Der Junge will die Nachbarstochter nicht anrufen, weil die blöd ist. „Du musst jetzt erst mal wissen, was das Wort heißt!“ – „Kann ich nicht sagen, du hättest das auch nicht gewusst?“ – „Ne, dann handelst du dir den Vorwurf ein, du hättest ja nachschlagen können. Aber wir haben eben kein Wörterbuch im Haus.“ Schließlich rät die Mutter ihrem Jungen, noch mal nachzufragen und das Gedicht dann morgen zu lernen. „Und du hast ja bald Geburtstag, dann kriegst du von mir ein Fremdwörterbuch!“

Diese Szene deprimierte uns sehr, trotz der launigen Darstellung. Wir erkannten: Die Wirkung von Literatur bleibt an formalen Kleinigkeiten schon hängen; zum Inhalt, gar zum Sich-Angesprochen-Fühlen dringen die gemeinten Leser gar nicht vor. Auf der formalen Ebene wird das Problem unter dem Schein seiner Lösung möglichst schnell weggedrängt. Das fremde Wort aus dem Text zu erschließen haben beide Generationen nie gelernt. Aber im Text ist es doch das Volk, das den „Eskapismus“-Vorwurf erhebt! Die großen Werke scheint Enzensberger also den Bürgern zuzutrauen, nicht aber die Fähigkeit, den „Struwelpeter“ als Legende zu durchschauen, die lange genug Emanzipation verhindert hat.

Eine andere Szene stellte in mitreißendem Spiel dar, wie die Legendenbildung praktisch funktioniert hat, wie ihre Tradition immer wieder zur Beruhigung aufstrebender Intentionen führte. In Spielfreude und Radikalität ragte diese Szene hervor und stand quer in ihrem Eigensinn (Ich bezeichne die weibliche Darstellerin mit F und den männlichen mit M):

F: (hampelt herum mit zusammengeklemmten Beinen) Eska-piss-piss-piss-muss-muss-muss!

M: (tanzt mit weitausholenden Bewegungen und singt:) Was denn so-honst bei diesem Sau-wetter?

(beide gleichzeitig:)

Scheiße ist es, auf der Welt zu sein, sagt der Robert zu den Kinderlein, ... ich und du ...

*F: (singt) Schlaf, Kindchen, schlaf ...
Schwarzbraun ist die Haselnuss...*

- M: (wird zum Embryo, zum Baby, wächst, kommt zur Mutter:)
Das finde ich aber ungerecht, Mama, ich will auch raus! Der Robert ist schon weggeflogen, nur ich darf nicht raus bei Regen!*
- F: Setz' dich mal schön hin, Schätzchen, und mach deine Hausaufgaben. Du weißt doch (singt:) Schön ist es, auf der Welt zu sein!" (Beide schunkeln gemeinsam)*
- M: (geht mit gefalteten Händen nach vorne und wiederholt begeistert:)
Es ist nirgendwo so schön wie zu Haus, es ist nirgendwo so schön wie zu Haus.*
- F: (streichelt ihn voller Bewunderung)*

Diese Inszenierung hat uns ganz besonders anschaulich vorgeführt, wie spielerisch, sinnlich und phantasierend künstlerische Tätigkeit mit tradierten Vorlagen umgeht, und wie sie so genau das erreicht, was jene verhindern wollen: die Materialisierung, die Verkörperung einer das Faktische überwindenden Lebensform, zwar fiktiv gemeint, aber doch praktisch hier und jetzt gelebt!

In einer dritten, langen und komplexen Szene verarbeiteten wir Ansätze aus mehreren Gruppen zu folgenden Form-Merkmalen:

- Titel-Zitat: „Der fliegende Robert“;
- dieser Robert wird selbst lebendig und spricht;
- die Zeit-Dimension: Das durchgehende Präsens bezeichnet mal Gegenwart – Vergangenheit – Zukunft – Zeitlosigkeit; die Erzählzeit ist sowohl das 19. Jahrhundert als auch heute, es erzählen Hoffmann und Enzensberger;
- Enzensberger nutzt die Vorlage nicht zur Indoktrination, sondern zur Kritik an der Indoktrinierungspraxis;
- dabei verzichtet er auf die metrisch und durch Reime gebundene Form und spricht in „gehobener Umgangssprache“.

Die Szene beginnt in einem Vortragssaal, eine Dame kündigt der „Schiller-Gesellschaft“ einen besonderen Gast an: „Herrn Dr. Hoffmann, der aus seinem neuesten Werk lesen wird.“ Der Autor beginnt: „Meine Damen und Herren: die Geschichte vom fliegenden Robert:

*Wenn der Regen niederbraust,
wenn der Sturm das Feld durchsaust,
bleiben Mädchen oder Buben
hübsch daheim in ihren Stuben.
Robert aber dachte: Nein!
das muss draußen herrlich sein!
Und im Felde patschet er
mit dem Regenschirm umher.*

*Hui, wie pfeift der Sturm und keucht,
dass der Baum sich niederbeugt!
Seht! den Schirm erfaßt der Wind,
und der Robert fliegt geschwind
durch die Luft, so hoch, so weit.
Niemand hört ihn, wenn er schreit.
An die Wolken stößt er schon,
und der Hut fliegt auch davon.*

*Schirm und Robert fliegen dort
durch die Wolken immerfort.*

*Und der Hut fliegt weit voran,
stößt zuletzt am Himmel an.
Wo der Wind sie hingetragen,
ja, das weiß kein Mensch zu sagen.*

Während des Vortrags erhebt sich vom Boden der lächelnde Robert und stellt alles pantomimisch dar, was sein Autor vorliest. Im heroischen Stil der Wagner-Inszenierungen der Kaiser-Zeit verkörpert Robert pathetisch seine Tat, nein sagend zu den Normen des vor ihm sitzenden Bürgertums, dafür gen Himmel fliegend; er schreit noch einmal wie Jung-Siegfried als Tarzan, dann verschwindet er in den Wolken.

Doch die Hörerschaft ist nur mit einem Ohr bei der Sache des Vortrags; jeder ist mit alltäglichen Verrichtungen beschäftigt: Schuhe putzen, bügeln, frisieren, kochen, tuscheln, schaufeln ... Dr. Hoffmann wird leiser und leiser, den Schluß hört kaum einer mehr, das Publikum ist schon in eigenen Träumen entschwunden, singt: *Maikäfer flieg – Butterfly – Ikarus – Über den Wolken – Möwe Jonathan – Kleine Möwe, flieg nach Helgoland – Wenn ich ein Vöglein wär ...*

Währenddessen ist Robert im Himmel angekommen, schaukelt auf einer Wolke und ruft hinunter: „Eskapismus, ruft ihr mir zu, vorwurfsvoll ...“ Die Leute bemerken ihn, hören allmählich auf zu singen und beginnen, Robert ihrerseits zu beschimpfen: „*Egoist – Verräter – Du machst es dir leicht! – Halt doch lieber die Klappe! – Lächerlich, so'n Gedicht! – Verantwortung willst du wohl nicht übernehmen. – Du spinnst doch! – Nimm erst mal die rosarote Brille ab!...*“ Dabei erheben sie sich allmählich, gehen auf Robert zu, zwischen Angst und Aggressivität steigern sie gemeinsam ihre Lautstärke: „*Spar dir deinen Zynismus! – Du hast uns gar nicht zu sagen! – Kämpft, Männer! – Hinweg, hinweg, hinweg!*“

Nachdem sie ihn „abgeräumt“ haben, klopfen sie sich auf die Schultern: „*So, das hat gut getan.*“ Im inzwischen chaotisch verwüsteten Vortragssaal sammeln sie die Blätter auf, auf denen Herr Dr. Hoffmann ihnen seinen Text hinterlassen hat. Mehr und mehr lachend lesen sie laut Teile des Textes vor, durcheinandergehend deklamieren sie die schönsten Zeilen, zeigen sich gegenseitig „Stellen“, singen und spielen dazu, verändern das Original, machen ihre eigenen Texte daraus. Robert geht mit seiner Wolke mitten durch sie hindurch, unbeachtet. Die Menschen falten die Blätter zu Schiffchen und Fliegern, zerschneiden sie und puzzeln sie wieder zusammen; einzeln und in Gruppen lesen sie besinnlich, gestalten Szenen, lassen Blätter durch die Luft wirbeln, lachen ... es herrscht eine fröhliche, ausgelassene Stimmung. Herr Dr. Hoffmann sitzt immer noch unter ihnen, schaut ratlos zu oder auf seinen Text, sagt schließlich: „Aber was hier passiert, das ist nicht mein Text.“ – „Nein, nein,“ beruhigt ihn jemand.

In dieser etwa 20 Minuten dauernden Szene haben wir erlebt, wie die Form des Gedichtes eine Gegenwelt erschafft, in der Utopisches geschieht. Menschen lassen sich durch Literatur zu eigenen Träumen verführen, beginnen sich zu wehren und beginnen, gemeinsam neue Formen des Umgangs mit Texten und miteinander auszubilden; eine Welt, in der Kunst als das Besondere, Feiertägliche nicht mehr nötig ist, weil ästhetische Lebensformen allenthalben erfunden werden, und in der der Einzelne nicht in ein privates Glück fliehen muss, weil er sich in dieser Gesellschaft aufgehoben fühlen kann.

Utopischer Kitsch? Immerhin hat diese Szene in einem universitären Seminar tatsächlich stattgefunden. Und wohin sie einen Übergang bedeuten könnte, haben sich alle Teilnehmer anschließend gefragt, in Gesprächen, Diskussionen, schriftlichen

Texten: Bei einigen deutete sich ein neues Verhältnis zur Literatur an, zu Dichtern, zu Autoritäten, bei anderen wohl mehr zum Studieren, zum Lehrerberuf, zu Kommilitonen, bei vielen aber sicher ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu ihrem Mut, ihrem Zaudern, ihrer Fähigkeit, den Mund aufzutun.

6.2.5 Schreiben: Freie Texte

Ästhetische Reflexion als Übergangshandlung kann im Schreiben ankommen. Einigen gelingt es hier und da, in wohlgesetzten Worten lustvoll Erfahrungen zu formulieren. Max Frisch ging darin wohl am weitesten, er schrieb gegen Ende seines Lebens: „Ich mache Erfahrungen nur noch, wenn ich schreibe.“

Doch ich will nicht Literatur als Ziel ästhetischer Reflexion proklamieren; überhaupt sollten dieser Denkweise so wenig Formvorschriften umgelegt werden wie möglich. „Freie Texte“ heißt nicht nur, dass Anlass, Zeitpunkt, äußere Form, Zweck und Medium frei sein sollten, sondern auch dass diese Texte frei von literarischem Anspruch formuliert werden sollten. Sie werden lediglich von der Suche nach ästhetischer Erfahrung im Hinterkopf geleitet. In kollektiven hermeneutischen Prozessen, also etwa in Schule, Hochschule oder Fortbildung, werden solche Texte meist in der Aneignungsphase möglich. In der Auslegungsphase hatten wir den „Fliegenden Robert“ u.a. konfrontiert mit Enzensbergers Aufsatz „Bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ (in: Enzensberger 1991: 23–41), in dem er den Lehrern vorwirft, in der Interpretation „aus einem Gedicht eine Keule zu machen“ und durch ihre verordneten Deutungen den Schülern jeden eigenen Zugang zu verbauen. Daraufhin schrieb ein Seminarteilnehmer nach den Inszenierungen folgenden Aneignungstext (Brief Roberts an H. M. Enzensberger):

Lieber Erzeuger,

Dir haben Deine Eltern ja schon im Namen vorausgesagt, dass Du ein ganz Große wirst! Aber ich kleiner Robert! Mich nimmst Du da aus einer vertrauten Geschichte heraus und läßt mich sprechen. Da hast Du mir was Schönes aufgehalst: Ich verschwinde als bekannte Figur in den Augen der Leute, komme aber als Neuer wieder, der jetzt aber die Leute beschimpft und ihnen die Meinung geigt. Wie soll ich denn das aushalten? Zudem in einer Welt, in der dann noch mehr Jugendliche das Fliegen lernen! Meinst Du mit dem Fliegen das Sprechen? Auch vielleicht das freie Umgehen mit Texten und Äußerungen? Das Querdenken?

Ja, gut, aber dann kann ich Dir den Vorwurf nicht ersparen, nur ein Gedicht darüber geschrieben zu haben, Du lehnst Dich dann zurück und läßt uns mal machen! Die Lehrer z.B. haben es da schwerer (natürlich nur die, die Dir folgen!). Sie führen Kinder in die Freiheit und müssen die befreiten Kinder dann täglich aushalten! Vielleicht sehnen die sich dann bald wieder zu den angepaßten Schülern zurück und behandeln nie mehr ein Gedicht von Dir. Und dann sitzt Du da in Deinem Dichterthron, – wer liest Dich dann noch?

Das hast Du wohl nicht genügend bedacht, als Du in Deinem Essay die Lehrer so pauschal beschimpfst: Die Lehrer – wer sonst – müssen doch die Vermittler sein zwischen Dir und den Leuten! So wie ich: ich fliege jetzt immer hin und her zwischen Dichtelhimmel und irdischem Sauwetter und verkünde neue Umgangsformen! Trotzdem, mein Großer, schönen Dank, dass es mich gibt. Dein Robert.

Aus demselben Seminar ein Anwendungstext:

Ein Student sitzt im Seminar und protokolliert den Verlauf, vor allem die Handlungsanweisungen des Profs. Befragt, was er mache, sagt er: „Ich schreibe eine Arbeit zum Thema ‚Das germanistische Seminar als Kulturform. Umgangsformen im akademischen Alltag‘.“ – „Damit bist du fein raus und selbst draußen. Du setzt dich ab, beschreibst uns zynisch! Was haben wir davon?“ – „Erzählt euren Kindern meine Untersuchungsergebnisse.“

Einige Teilnehmerinnen formulierten in „Nachdichtungen“ persönliche Erfahrungen, über die sie sonst nicht gesprochen hätten. Eva hatte in den 70er Jahren schlimme Erfahrungen mit der DKP und der Gewerkschaftsbewegung gemacht; sie schrieb:

Der fliegende Robert

*Eskapismus, ruft ihr mir zu,
vorwurfsvoll.
Was denn sonst, antworte ich, bei diesem Sauwetter,
spanne den Regenschirm auf
und erhebe mich in die Lüfte.
Von euch aus gesehen
werde ich immer kleiner und kleiner
bis ich verschwunden bin!?
Doch da, dort hinten
am Horizont
erblicke ich Menschen, die fliegen mit!,
erst holpernd, stolpernd kommen wir voran
aber – wir fliegen
noch nicht ganz frei blicken wir uns an –
hilfesuchend, beifallheischend
doch alles bleibt stumm vor ungläubigem Staunen.
Welche Lust, welche Freude,
doch da, – die Angst – sie fängt uns ein.
Was hält uns ... Vater, Mutter, Kind und Freunde?
Flieg doch mit, so flehen wir
doch sie schauen uns verwundert an.
Ob sie mitfliegen – so fragen wir uns ängstlich –
können doch nur sie entscheiden.
Wie gut, dass man nur vorwärts fliegen kann!*

Wir sprachen lange darüber, hier nur soviel: Der Schlusssatz „*Wie gut, dass man nur vorwärts fliegen kann!*“ ist überraschend. Kann man wirklich nur vorwärts fliegen? Eva meint, dass sich aus dem Wissen, dass der Gedanke an seine Mitmenschen einen vom Flug abhalten könne, die Erkenntnis ergibt, dass es nach dem gefassten Ent-

schluss zum Fliegen nur noch ein Flug nach vorne sein kann. Schließt man tatsächlich ein Rückwärts- oder zur-Seite-Fliegen aus, bliebe als Alternative immer noch der Absturz. Im Seminar wurde die Frage noch einmal im übertragenen Sinne gestellt, nämlich, ob eine Umkehr im Prozesshaften möglich sei. – Sie blieb allerdings unbeantwortet.

Zu ihrer letzten Zeile merkte Eva an, dass ein Aneignungstext immer in einer bestimmten Situation geschrieben sei. Sie habe in diesem Fall an die Figur „Yentl“ aus dem gleichnamigen Film vor Augen gehabt. Ein junge jüdische Frau, die beschließt, als Mann verkleidet eine Talmudschule zu besuchen. Ein Weg, der gegen alle religiösen und gesellschaftlichen Konventionen verstößt, den sie aber um jeden Preis fortsetzen will.

Diana zeigt auf, dass Arroganz unsere Seminar-Perspektive ist, weil wir uns mit Robert als dem Fliegenden identifizieren. Sie liest ihre Robert-Paraphrase auf den Seminarleiter vor:

Der fliegende Ingendahl

*Eskapismus, ruft ihr mir zu,
vorwurfsvoll,
was denn sonst, antworte ich,
ihr habt keine Umgangsformen,
und,
bei diesem Gefühl von Fremde,
spanne den Regenschirm auf
und erhebe mich in die Lüfte
zu neuer Heimat.
Von euch aus gesehen
werde ich immer kleiner und kleiner,
bis ich verschwunden bin.
Ich hinterlasse euch nichts weiter
als ein Legende vom Lob der Kritik, der Tätigkeit,
des handlungsorientierten Unterrichts,
mit der ihr,
wenn es draußen stürmt,
vive la France,
interkommunikative Zellen bildet,
dass es nur so wettet,
oder weiter in den Himmel starrt,
mit verklärtem Blick und tiefer Melancholie
im Herzen,
leise Seufzer der Veränderung ausstoßend (stoßweise!)
bis ihr dann endlich eines glücklichen Tages
euren eigenen Kindern scheinbar befriedigt
hinterherrufen könnt
Eskapismus,
und ihr sie sackesgleich erster Klasse
gen Himmel zieh'n laßt
und mit dem guten alten Ofen vis a vis
ihre modern anmutenden Betrachtungen des Menschen*

*an und für sich
studiert wie einst Hoffmann –
die Enkelchen schlafen bei jedem Märchen,
wißt ihr das nicht?*

Kunstanspruch hin oder her – der letzte Text verlässt, besonders im Schlussteil – den Bedeutungsraum des Privaten und nähert sich dem allgemeinen Niveau des Originals sicher an. So gelang es, über Aneignungstexte nicht nur sonst unaussprechbaren Erfahrungen Stimme zu geben, sondern auch den besonderen Kunstcharakter der modernen Kunst zu ahnen, wie ihn etwa Dieter Henrich schon 1964 definiert hatte:

„Moderne Kunst enthält ein evozierendes Element, das nur vollzogen werden kann in einem Bewusstsein, das auch über andere Orientierung als die durch Kunst verfügt. Deshalb läßt sie sich leicht mißverstehen. Solches Mißverstehen liegt vor allem dann vor, wenn sie sich selbst als Raum der Freiheit versteht, der jenseits alles Wirklichen und seiner Zwänge eine Welt des Spiels einräumt und genüßliche Kennerschaft ermöglicht, die sich aus der Reflexion von Wirklichkeit herausreflektiert. ...Sie ist nicht mehr als das Gegenbild einer Gesellschaft, die gegen die Evokation der Kunst gleichgültig bleibt, und, was die Eigenart der Moderne betrifft, nicht gleichgültiger als diese.“ In der Diskussion ergänzte Henrich: „Für die Moderne gilt, dass das Subjekt auf sich selbst und sein Betrachtendsein zurückgewiesen ist.“ (Henrich 1966: 32 und 527)

6.3 Ästhetisches Lernen

Seitdem Hartmut von Hentig 1969 (wann sonst?) das ästhetische Lernen für die Schule wiederentdeckte, legten Didaktiker immer wieder Methoden für den „Lernbereich Ästhetik“ (vgl. Bergmann u.a. 1985) vor. Dass sie sich trotz großer Anerkennung nicht allgemein durchsetzten, liegt primär an der lächelnden Reaktion von Lehrern: „Das kann ich nicht.“ Ästhetische Tätigkeiten werden hier als Reflexionen beschrieben; in sinnlicher Erfahrung wird Gewohntes und Geahntes neu wahrgenommen und wahrnehmbar geschaffen. Was da wahrgenommen wird, steht quer zur Konvention, denn es wurde bisher nicht zugelassen, nicht gewollt, ist in der Sozialisation „verschüttete Erfahrung“ (Kreft); es muss durch eigene Anstrengung, ja Mitgestaltung erst hervorgebracht werden, bedarf der Distanz zu den eigenen Gewohnheiten, und man weiß: wenn man's formuliert, erzeugt's Konflikte.

Wie sollen wir medienkonsumierende Kinder und Jugendliche zum ästhetischen Lernen motivieren, wo Anstrengung und langer Atem gefordert wird? Gunter Otto identifiziert ästhetisches Lernen in allen Fächern „als durch Spannungsfiguren bestimmt“ (S. 223), nämlich den Spannungen zwischen bekannt – unbekannt, vertraut – beunruhigend, alt – neu, regelgeleitet – frei, nachmachen – selber schaffen. Es wird wahrscheinlich kaum einer bestreiten,

dass solche Spannungen in unseren Kindern und Jugendlichen immer noch da sind, trotz aller zur Schau gestellten Lustlosigkeit und trotz aller medialen Kanalisierung. – Wer diesen Spannungen im Sinne ganzheitlicher Erziehung in der Schule wieder Raum geben will, wird es nicht ernsthaft tun mit Angeboten nachmittäglicher Arbeitsgemeinschaften, Projektwochen oder *laissez-fair*-Stunden; glaubhaft gegenüber den Schülern werden Angebote ästhetischen Lernens nur dann, wenn wir sie genauso wichtig nehmen wie theoretisches Lernen und also ästhetische Lernprozesse in den normalen Unterricht hineinnehmen.

Um dies didaktisch zu planen, gehen wir aus von dem reflexiven Grundzug des Ästhetischen, worauf Ästhetiker seit Baumgarten und Kant schon aufmerksam machten: Ästhetische Erkenntnis wird versuchend angestrebt, spielerisch, erprobend, phantasierend, mit sinnlich-symbolischen Ausdrucksformen; das heißt nicht frei und beliebig, nur müssen die Wege, die Codes des Erkennens erst gefunden werden. Und das führt uns auf den methodischen Grundzug ästhetischer Tätigkeiten: das Interpretieren. Interpretation aber verlangt das Miteinander affektiver und rationaler Tätigkeiten. Vom ersten Wahrnehmen des Textes über auslegende und auswertende Prozesse wechseln spielerische und analytische Tätigkeiten ab und fördern miteinander Erkenntnisse und Lust².

Wahrnehmung Individuelle sinnliche Erfahrungen der Umwelt oder eigener Gedanken können ästhetische Reflexionen auslösen, wenn wir die Lust über die Kontrolle siegen lassen. Dann nehmen wir Bilder wahr, Szenen und Geschichten, nicht nur visuell, sondern mit allen Sinnen und körperlichen Empfindungen, so wie man schockartig einen Schwindel erlebt beim Blick in einen Abgrund oder beim Betreten einer stillstehenden Rolltreppe.

Was wir dabei primär wahrnehmen, das sind wir selbst und unsere Wahrnehmung, die Leiblichkeit unserer Erfahrungen und Erkenntnis. (Vgl. Merleau-Ponty 1966) Ästhetische Erfahrung ist spezifisch selbstreflexiv: sie macht uns den Wahrnehmungsprozess selbst bewusst: „Du nimmst jetzt etwas wahr!“ – „Ich werde gewahr.“ (vgl. Holz 1996: 19) Mit unserem „Sinnenbewusstsein ... entdecken wir jedesmal neu die Verwandtschaften zwischen den beobachteten Formen und etwas, das in unserer sinnhaften Existenz selbst ihnen entspricht.“ (zur Lippe 1987: 33)

Wir entdecken also uns selbst im Wahrgenommenen, aber uns selbst als Irritierte, freigesetzt und aus der Bahn geworfen; eine Bedeutung des Wahrgenommenen ahnen, spüren wir vielleicht, wissen sie aber noch nicht. Von „Sinnesvermutung“ spricht Wolfgang Welsch (1993: 49): Das könnte so aus-

² Hartmut v. Hentig hat die Diskussion um den Kreativitätsbegriff gründlich aufgearbeitet und kommt zu dem Ergebnis: Kreativität ist nicht an sich ein positiver Wert; es müssen Erkennen, Prüfen, Verstehen, Durchhalten hinzukommen. H. v. Hentig, Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München 1998.

sehen, dass ich beim Wort „Aufklärung“ zunächst einer zunehmenden Helligkeit gewahrwerde und eine Frage entsteht: Ist Erkenntnis genaueres Sehen, näher dran zu sein, gern aus dem Dunkel herauszukommen?

Exploration Ästhetische Wahrnehmungen zünden Funken für Bilder und Geschichten, Gefühle und Ideen, Mythen und freie Phantasien. „Signaturen“, Anzeichen dafür finden wir in Lauten, Schriftzeichen oder Wörtern, Alltags- wie theoretischen Texten. Die bildliche, auditive, haptische ... Wahrnehmung bereitet Sprache vor: metaphorische Sprache, vorbewusst, tastend: Ein Gedanke wird als „schal“ oder „erfrischend“ empfunden, bevor er so genannt wird. Ästhetische Wahrnehmung ist „Inspirationsquelle“ (Welsch) für unnütze, vielleicht verdrängte Erfahrungen, deren Sinn für mich mir erst aufgehen muss; sie macht neugierig. Und wenn dann im Monitoring die reflexive Kontrolle einsetzt, bin ich hoffentlich so eingelassen aufs Spiel, dass ich das Vorläufige als vorläufig gelten lassen, seine Erschließungskraft zunächst erproben kann. Ich muss mir schon vornehmen, die Rätselhaftigkeit, die Fremdheit des ästhetischen Erlebens auszuhalten, ja zu genießen, sonst – so weiß ich aus Erfahrung – „bringt sie nichts“. Und wenn ich nicht dazu stehe, werde ich niemanden überzeugen. Kein Wunder, dass Außenstehende – Theoretiker etwa – ästhetische Wahrnehmungen als „subjektiv bedeutsam“ beschreiben, die „kaum kommunikabel“ sind. Sie beobachten, dass der ästhetisch Wahrnehmende andere Schwerpunkte im Laufe einer Situation setzt, andere Details segmentiert, mehr von formalen Eigenschaften ausgeht, körperlich reagiert durch nachahmende Bewegungen und in seinem Verhalten angesteckt wird zu eigenen Produktionen (vgl. Hommel/Stränger 1994: 564). Auch welche Inhaltseinheit dann ins Wort gefasst wird, ist unvorhersehbar eigenwillig.

Für eine Exploration in Richtung aufs Bewusstwerden müssen die Assoziationen *verkörpert* werden, ins Bild gefasst: Anstatt zu denken ist etwas zu machen: Poetisch ein Spiel mit dem Angebot erfinden, möglichst kindlich unbefangen. Eine Szene gibt den Rahmen, eine Geschichte den Verlauf, Phantasie den Stoff, die Idee stellt sich spielend heraus. Darauf kann man nur vertrauen, denn zu erzwingen ist hier nichts.

So sind wir auf dem Wege zum Bewusstsein, die Bilder und Szenen sind „Übergangsobjekte“ (Winnicott) zur sprachlichen Formulierung. Adelheid Staudte (1980) hat überzeugende Unterrichtsbeispiele für eine ästhetische Arbeitsweise dargestellt: Alltagserfahrungen (mit Spielzeug, Fernsehen ...) werden Kindern der ersten Schuljahre durch spielerische Umgangsformen fragwürdig; die gesamte „Kinderkultur“ steht als Themenrepertoire zur Verfügung (vgl. z.B. Bauer/Hengst 1978, Lenzen 1978, Hartwig 1980). „Machen hilft Denken!“, Rezipierend, reflektierend und vor allem produzierend arbeiten die Kinder im entdeckenden, problemorientierten Lernen an Materialien ihrer Lebenswelt, die Lehrerin bringt Ergänzendes mit. Es entstehen Spiellandschaften, neue Kinderwelten, Geschichtensammlungen, Zeitschriften und Filme, auch zu Themen wie Angst, Unsicherheit oder Neugier, um den Umgang mit solchen Gefühlen zu erleichtern. Die Praxis-Zeitschriften für alle Schulstufen sind voll von ermutigenden Berichten über solche Aktionen. Die Lehrerinnen können oft

feststellen, dass sich schon durch solch vorsprachliches Lernen Einstellungen und Gewohnheiten ändern: Selbstgerechtes, borniertes Verhalten wird aufgelöst, ein verfeinertes Gespür zeigt an, welche Massen-Erzeugnisse mehr und mehr unerträglich werden.

Interpretation Schon die erkundenden Spielszenen interpretieren den ästhetischen Anlass: Sie statten ihn mit Stoffen aus der eigenen Erfahrung und den Träumen aus, sie formen neuen Sinn. Imitationen von Vorgefundenem und Klischees wechseln mit überraschenden Einfällen, Geplantes mit Improvisiertem. Helga Jud-Krepper (1997) erzählt, wie sie mit Grundschulkindern Fernsehserien nachspielte und dabei erstaunliche Variationen evozierte. Gruppen wählen sich eine Serie und eine Thematik, planen kurz die Rollenverteilung und den groben Verlauf, dann improvisieren die Kinder (manchmal in mehreren Anläufen) die Szenen eigenständig. Dabei wird natürlich gesprochen, mit dem ganzen Körper und mit der Sprache. Erkennbar wird, was von den Serien bei den Kindern angekommen ist, was sie daraus machen, wie sie die „Welt“ der Serie verstehen. Hans Dieter Erlinger (1997) weist den Mythencharakter der Handlungen und der Sichtweisen in Fernsehserien nach. Zugrunde liegen also dieselben Grundmuster, die wir aus Märchen und Erzählungen kennen. So wird es leicht, literarische Texte zum Vergleich heranzuziehen, die Bilder durch Sprache zu ergänzen, die Versprachlichung der eigenen ästhetischen Erfahrungen beispielgebend vorzubereiten.

Auch der Meta-Reflexion werden die ästhetischen Erlebnisse so zugänglich: Das zunächst Singuläre der ästhetischen Wahrnehmung ist durch die gemeinsamen szenischen Interpretationsversuche zur Objektivierung geführt worden. Jetzt kann man kontrastieren, vergleichen: nämlich das, was in der künstlerischen Form drinsteckt und was sprachliche Ausformulierung daraus macht. Entscheidend für den Erfolg dieser Phase ist, dass die Lernenden erfahrungsbezogen reflektieren, dass sie wissen, worüber sie miteinander reden. Natürlich ist dabei die eigene Sprechweise bilderreich, metaphorisch; aber gerade so ist sie dem ästhetischen Erleben angemessen. Mit Hilfe theoretischer Modelle kann man nun auch genauer der Machart, der Poetik des Wahrgenommenen nachspüren; gesicherte Begriffe helfen, die eigenen Erfahrungen gültig zu verallgemeinern und andere zu überzeugen.

Identifikation In keinem Reflexionsmodus ist man so nah bei sich selbst wie im ästhetischen: Man hat ja das meiste selbst gemacht, die Anregungen sind mit eigenen Erfahrungen und Phantasien ausgestaltet, nach eigenen Motiven und Ideen. Man handelt zwar im fiktiven Raum, man spricht zwar über Fremdes, meint aber unweigerlich sich selbst.

Eine Seniorenstudentin – langjährige Lehrerin – erfuhr das in einer Seminarstunde schlagartig: Ich hatte per Video Inszenierungen aufgrund einer Filmszene vorgestellt. Am Ende der Diskussion äußerte sie ihr Unbehagen: Da werde Kunst durch platten Alltag ersetzt. Der Film sei so schön und behutsam, und nun: „Mach's gut! Pass gut

auf dich auf!“ Verflachung. Sie habe das früher auch immer gesagt. Und nie gemocht, immer habe sie sich blöd dabei gefühlt. Als sie dies aussprach, begriff sie auf einmal, dass es eben darum ging in der ästhetischen Erziehung: Mit Hilfe von Kunstwerken sich selbst auszusprechen, zu reflektieren und für sich selbst daraus zu lernen.

In einem „Burgprojekt“ (A. u. T. Knauf 1980: 77f.) verschoben die Kinder im Laufe der Erarbeitungsphase den Schwerpunkt der Thematik auf die Menschen im Mittelalter, insbesondere dann auf die starren Geschlechtnormen. Weil die Lehrer diesen Interessen der Kinder Raum ließen, ergab sich eine besonders starke Identifikation mit ihrer Lernarbeit, die sie zum großen Teil selbst steuerten.

Die wichtigsten Lerneffekte ästhetischen Lernens werden erst später bemerkbar. Dass Heranwachsende eine neue Einstellung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gewonnen haben, kann erkennbar werden u.a. daran,

- dass sie mit Pluralität rechnen, Varianten nicht ausweichen, leichter zwischen Alltag und Kunst unterscheiden;
- dass sie an absolut klingenden Behauptungen eher zweifeln, Eindeutiges in Frage stellen und nicht an einzig mögliche Lösungen glauben;
- dass sie gern Sachverhalte oder Probleme perspektivisch sehen;
- dass sie nicht unbedingt nach fertigen Ergebnissen streben, sondern auch Vorläufiges anerkennen;
- dass sie „Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte“ entdecken (vgl. Welsch 1993: 76).

Präsentation Und jetzt schau-spielen! Sich als Neuen darbieten! Man hat doch Aufsehenerregendes vorzuweisen! Daran müssten auch Unbeteiligte interessiert sein! Details aus dem Arbeitsprozess lassen sich zusammenfassen zu einer Zeitung, einer Szenenfolge, einem Feature. Zur Form eignet sich am besten die Collage: Sie zwingt nicht zur geschlossenen Form, lässt Raum für eigene Aktivitäten des Publikums. In einem Videofilm etwa lässt sich der Lernprozess aufzeichnen, mit allen Varianten, mit Kommentaren und den Kritiken. Das Band kann leicht kopiert werden, nicht nur für die Mitwirkenden und ihre Eltern, sondern auch etwa für den Autor des Gedichts oder des Films, den man szenisch interpretiert hat.

Eine szenische Collage lässt sich aus jeder Unterrichtseinheit ableiten, Nachbarklassen sind an solchen „Präsentationen“ immer interessiert: Die Schüler spielen nicht nur Inhalte (aus Texten, Aufsätzen, Unterrichtsgesprächen ...) nach, sondern auch markante Unterrichtsphasen: die Planung, die Beurteilungen, heiße Diskussionsphasen ...



Veröffentlichung des Kultusministeriums Düsseldorf: Ausprobieren, proben, spielen. Handreichungen für szenisches Spielen und Schülertheater in der Sek. I, 1992 (Stefan Koller)

Maßnahmen zur Förderung ästhetischen Lernens Wer diese Darstellungen ästhetischen Reflektierens liest und das alles noch nicht aus eigener Erfahrung kennt, wird sicher skeptisch fragen: Kann man das alles lernen? Ja! Aber beweisen kann ich das nicht.

Alle Berichte über ästhetische Lernprozesse, die ich kenne, sind Erfahrungsberichte, die zeigen, welche Möglichkeiten man bereitgestellt hat und welche Maßnahmen entwickelt wurden, sowie welche erstaunlichen Interaktionsprozesse und Produkte entstanden sind, wer würde schon gern über gescheiterte Lernprozesse berichten? Scheitern ist jedoch nicht die Negation ästhetischer Erfahrung, sondern Teil von ihr. Man kann ästhetisches Lernen fördern, aber ohne jede Garantie auf vorzeigbaren Erfolg. – Wenn man allerdings ästhetische Lernprozesse so stark an politische Praxis bindet wie das in den 70er Jahren – in der Hochzeit ästhetischer Erziehung – üblich war, programmiert man ein Scheitern über kurz oder lang schon ein. Als Ziel wurde etwa definiert, „zunächst die Aneignung und dann die Gestaltung der Le-

benswirklichkeit und Lebensumwelt zu bewältigen“ (Mayrhofer/Zacharias 1977: 11). – „Das heißt, die Veränderung der Bedingungen der Praxis ist in dieser selbst zu verankern, bzw. diese konkret – alternativ zu verwirklichen.“ (ebd.: 10). Dass das mal gelingt, wurde dann anschließend dokumentiert. Wie viele sich aber frustriert von solchen Zielen schnell abgewandt haben, weil sie dauerhaft nicht in der gesellschaftlich anerkannten Kultur zu etablieren waren, wissen wir heute erst.

Doch es gibt aus der damaligen Praxis auch sehr viel Positives zu lernen. Wir können heute sehr viel besser erreichbare Ziele definieren, und wir können vor allem Methoden zur Anleitung ästhetischer Praxis übernehmen. Wir können auch nach intensiven Erfahrungen und Untersuchungen eingestehen: Ja, eigentlich müssten Maßnahmen zur Förderung ästhetischen Denkens und Handelns im Rahmen einer Psychotherapie angeleitet werden (vgl. Hany 1993); da wir Lehrer das aber nicht leisten können, beschränken wir uns auf das im Unterricht Machbare (nach Hany, a.a.O.):

- Wir eröffnen in der Schule Räume zur Distanzierung von alltagspraktischen Gewohnheiten.
- Wir sensibilisieren die Wahrnehmungen der Schüler in offenen Lernformen (vgl. Wallrabenstein 1991).
- Wir aktivieren neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die Bild- und szenischen Vorstellungen.
- Wir lassen – v.a. in den Problemlösungsphasen – die Schüler selbst ihr Lernen steuern.
- Wir halten uns mit Beurteilungen zurück, v.a. mit Zensuren
- Wir ermuntern immer wieder zur Selbstverbalisierung, zur Versprachlichung der Lernerfahrungen.

Nun zu den Maßnahmen:

1. *Selbstbestimmtes Lernen nach eigenen Interessen* ist für ästhetische Reflexionen unabdingbar; nur: wie leite ich das an? Da ich's nicht befehlen kann, muss ich es durch geeignete Aufgabenstellungen oder durch Vormachen anregen, – in jedem Unterricht: Meine Aufgaben und Reaktionen sind nie normativ; ich nehme Vorschläge von Lernenden ernst wie die von Gleichrangigen. Ich bin erfreut über Originelles, Rätselhaftes muss nicht vereindeutigt werden ... Solche guten Vorsätze wird jeder nach eigenen Erfahrungen fortsetzen können. Doch eine zulassende Grundhaltung reicht nicht aus; hinzukommen müssen gezielte Maßnahmen zur Vermittlung ästhetischer Tätigkeiten. Die stets so gern propagierten „eigenen Interessen“ haben die Lernenden meist noch gar nicht entdeckt. Dafür ist zunächst Gelegenheit zu geben. Schlecht eignet sich dafür der total leere Raum, besser die anregungsreiche Umgebung, viele Beispiele und das Miterleben, welche Interessen andere entdecken. Da Lehrende in ästhetischen Aktionen gleichberechtigt mitmachen, erwarten die Kinder von ihnen konkrete Hinführungen zu Interessen.

Welche Vielfalt ästhetischen und poetischen Umgangs mit Texten, Filmen oder anderen sinnlichen Erfahrungen möglich ist, sollten Lernende mit Hilfe vielfältiger Angebote herauskriegen. Sie müssen es schon selbst erleben, was man mit Spielanlässen alles machen kann. Je formaler die Vorgabe, desto offener der Spielraum. Etwa die einfache Aufgabe, ein Gedicht reihum vorzulesen, löst die unterschiedlichsten Lautgestalten und Prosodien aus, woraus wiederum spontan Diskussionen um deren „Richtigkeit“ entstehen, also zur Interpretation. Oder ein Interaktionsspiel, einem Baumstumpf zu begegnen, regt – weil jeder die Szenen der anderen miterlebt – zur eigenen Erkundung von Einfällen an. Noch offener: „X kommt nach Hause, nur der Vater (die ältere Schwester ...) ist da.“ Wer da spielt, muss wissen: Kann ich nicht weiter, springt ein anderer ein, auch der Spielleiter. Safety first.

Spielregeln sind prinzipiell offen, können miteinander verändert werden; gelten sie, sind sie allerdings strikt einzuhalten. Auch sie geben Sicherheit; Ausbrüche werden gemeinsam bewertet.

Kinder, die mitbestimmen lernen sollen, müssen sich ernstgenommen fühlen und ihre Interessen als zumindest diskutabel erfahren. Oft genug wird der Lehrer Ansätze zurückweisen müssen, weil sie der Lernsituation nicht angemessen sind. Diese schwierige Balance zwischen notwendigem ästhetischen Freiraum und den Unterrichtszielen ist nicht allgemein zu bestimmen, sie muss jeder Lehrende selbst herausfinden.

2. *Selbstgesteuerte Lernformen* sind schon leichter anzuregen: Wenn man den Lernenden in einigen Wochen ein Repertoire an Möglichkeiten aufgezeigt hat und sichtbar in der Klasse verfügbar hält, braucht man darauf nur hinzuweisen. Einzelne oder Gruppen wählen sich bestimmte Vorgehensweisen, schließen sich nach Interessen zusammen und organisieren unter helfender Aussicht selbst ihre Tätigkeiten. Der Lehrer muss v.a. für Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden sorgen und darauf achten, dass jeder nach seinen Fähigkeiten beschäftigt ist. Hinweise auf zusätzliche Arbeitsmöglichkeiten, Medien und Texte werden meist gern angenommen.

In Reflexionsphasen sollte die Arbeit dabei immer wieder resümiert, beurteilt und weitergeplant werden, damit metakognitiv der Lernerfolg gesichert und für Transfers verfügbar gemacht wird. Ein Vergleich ästhetischer mit theoretischen Tätigkeiten hilft, die Besonderheiten jeder Lernform bewusster werden zu lassen.

3. *Lernen als konstruktiven Prozess* aufmerksam erfahren zu lassen halte ich beim ästhetischen Lernen für besonders wichtig. Denn Ausgangspunkt ist hier die Erfahrung: Ästhetische Tätigkeiten sind in Gesellschaft und Schule nur in strengen Rahmungen angesehen; Freiräume dafür müssen wir uns erst schaffen, ein Selbstbewusstsein für Normenverstöße erst ausbilden. Deshalb sollten ästhetische Tätigkeiten schrittweise in aktiven körperlichen Operationen eingeübt werden; am Beispiel der Interaktionsspiele habe ich ein solches Programm im Kapitel 6.3.2 dargestellt. Die Kinder lernen sich freizuspielen,

bevor ästhetische Reflexion in hermeneutischen Prozessen ihnen abverlangt wird. Sie sollten auch genau wissen, was zu einer „theaterpädagogischen Ausbildung“ gehört:

- Improvisationstechniken, Szenisches Spiel
- Rhythmik, Percussion, Tanz, Musik, Gesang
- Körper, Stimme, Atem
- Bewegung, Bewusstheit, Sinneserfahrung
- Maskenbau, Maskenspiel, Clowns-Theater
- Szenenstudium, Rollenarbeit
- Theorie, Theater, Theaterpädagogik
- Organisation, Öffentlichkeitsarbeit
- Inszenierung, Regie, Theaterprojekt
- und mehr ... (Programm der zweieinhalbjährigen Aus- und Fortbildung der Landes-AG Spiel und Theater NRW).

Solche Lehren sind den Lernenden unbequem: Man soll erst ein Handwerk erlernen, bevor man spielt? Ja, den guten Sinn können sie selbst an der täglich wachsenden Spielfähigkeit, an der steigenden Kreativität in der Gruppe miterleben: Je professioneller eine Lerngruppe spielt, desto reichhaltiger und ungewöhnlicher werden die Spielprozesse! Und uns Lehrenden erleichtert ein solcher Aufbaukurs einfach die tägliche Arbeit.

Ein Rückblick zeigt dann immer wieder die Konstruiertheit der ästhetischen Produkte: Ein Ergebnis ist von den Regeln und Methoden abhängig, unter denen es entstanden ist, oder gerade eben von den Veränderungen der gewohnten Methoden und den Regelbrüchen.

4. Die Forderung nach *Situiertheit* des Gelernten in den erfolgreichen Trainingsprogrammen gebiert bei ästhetischen Reflexionen allerdings ein spezifisches Kriterium: Ästhetische Lernprozesse werden nicht durch ihre Anwendbarkeit bedeutungsvoll wie die alltagspraktischen und die theoretischen; nicht ihre Brauchbarkeit entscheidet über ihren Lernwert. Sie sind vielmehr wie die Kunst für sich selbst wertvoll. Indem wir ästhetische Lernprozesse durchlebt haben, haben wir unsere Lebenswelt verändert und bereichert. Wir haben alternativen genormten Lebens praktiziert, wir haben einer „unterdrückten Minderheit“ zum Leben verholfen, wir haben Widerständiges, auch Nicht-Integrierbares erzeugt und stehen dazu. Und wie wertvoll das war und ist, kann nur der einzelne Beteiligte sagen, das spürt er, dabei kann er sich nichts vormachen. Wenn er damit auch andere überzeugt, umso besser!

5. Wie sehr ästhetisches Lernen auch *soziales Lernen* ist, werden gerade „Originalgenies“ bestätigen. Individuelle Eskapaden setzen Sozialität voraus, Originelles bedarf der gültigen Materialien, jeder Schöpferische wird von „den anderen“ angeregt – und wenn als Publikum. Allerdings haben soziale Regeln und Rollen hier einen anderen Stellenwert: sie grenzen nicht die Ge-

danken und Tätigkeiten ein, sondern sie sind deren Material. Alles wird „auf die Probe gestellt“. Der Schüler ist nicht mehr nur Lernender, sondern Gebieter, Mitschwimmer und Seiltänzer, der Lehrer ist nicht nur Unterrichtender und Informant, er ist auch Spielpartner und vielfacher Rollenspieler, er ist ein Mensch wie viele andere auch: er hat Vorlieben und Abneigungen, er haßt und liebt, er ist kompetent für ungeahnte Fähigkeiten und kann vieles nicht, was er gern könnte.

Soziale Erfahrungen werden hier von ihren Rändern her gesehen, umso schärfer; die so selbstverständlich erschienene Kultur wird „von außen“ betrachtet, von ihren Alternativen her, „Heimat“ und „Fremde“ sind Teil meiner selbst.