

Kristina Krieger & Julia Weiss

„Das ging so schnell, man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von den kleinen Momenten.“

Theateraufführungen als Lerngegenstände im Deutschunterricht

Abstract

Theateraufführungen sind als einmalige Ereignisse unverfügbar, d. h. jeder Austausch über das Erlebte bleibt auf die erinnerten Wahrnehmungen verwiesen. Für den Deutschunterricht stellt sich daher die Frage, wie ein Gespräch über die Erfahrungen, die Schüler*innen in und mit der Aufführung gemacht haben, initiiert werden kann. In unserem Beitrag stellen wir die Methode des Aufführungsgesprächs vor und diskutieren das Potential eines offenen Sprechens über Theater am Beispiel eines Auszugs aus einem Aufführungsgespräch, das mit Schüler*innen eines Oberstufenkurses geführt wurde.

Keywords

Theater, Aufführungsgespräch, Erinnerungsprotokoll, Theatersemiotik, Phänomenologie, Theaterdidaktik, Deutschunterricht

Abstract

Theater performances are unique events and therefore unavailable. If you want to talk about a theater performance, you have to refer to your remembered perceptions. For literature lessons, the question therefore arises as to how a conversation can be initiated about the experiences that students have had in and with the theater performance. In the following we present a method for follow-up communication in classroom and discuss its potential by using empirical data.

Keywords

Theater, Performance Discussion, Memory Protocol, Theater Semiotics, Phenomenology, Learning with Theater, Literature Teaching

1 | Sprechen über Theateraufführungen als zentrale Kompetenz im Unterricht

Das Sprechen über Theateraufführungen ist eine kulturelle Praxis, die viele Menschen vor eine Herausforderung stellt: Wie starte ich ein Gespräch im Anschluss an einen Vorstellungsbesuch? Wie kann ich die vielfältigen Eindrücke, die mich vielleicht überwältigen, in Worte fassen? Im Deutschunterricht erschöpft sich die Anschlusskommunikation nach einem Theaterbesuch häufig in der Frage „Wie hat es euch gefallen?“ Nur selten entsteht hier ein intensiver Austausch über unterschiedliche Wahrnehmungen, der in einer gemeinsamen Sinnsuche mündet, zu der alle Schüler*innen ihre individuellen Erinnerungen beitragen können. Dabei muss auch den Vorgaben der Kultusministerkonferenz für das Fach Deutsch, die explizit eine Beschäfti-

gung mit Theateraufführungen vorsehen, notwendigerweise ein Gespräch über das Erlebte vorausgehen (vgl. KMK, 2012, S. 20): Schüler*innen sollen auf grundlegendem Niveau in der Lage sein, sich bei der Rezeption von Theater mit ihren eigenen Welt- und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen. Auf erhöhtem Niveau sollen sie die ästhetische Qualität von Theaterinszenierungen beurteilen können. Diese Kompetenzziele setzen voraus, dass Schüler*innen einerseits regelmäßig ins Theater gehen und dass sie andererseits ihre individuellen Aufführungserfahrungen versprachlichen können. Insbesondere theaterunerfahrene Kinder und Jugendliche stellt das vor eine Herausforderung, denn Theater als Kunstform ist auf Vieldeutigkeit ausgelegt und unterläuft damit die Vorstellung eines Unterrichts, der auf die Festlegung einer einzigen Deutung zielt und andere Deutungshypothesen als richtig oder falsch klassifiziert. In der Auseinandersetzung mit Theateraufführungen geht es vielmehr um einen gleichberechtigten Austausch über individuelle Wahrnehmungen und die gemeinsame Verständigung über Irritationen und Momente des Nicht-Verstehens. Somit erfordert das Sprechen über Theateraufführungen im Deutschunterricht ein besonderes Gesprächsformat, in dessen Rahmen sich Lehrperson und Lernende auf Augenhöhe begegnen und gemeinsam Deutungen entwickeln können.

In jüngster Zeit wurde mit dem sogenannten Aufführungsgespräch ein Format eigens für das Sprechen über Theateraufführungen entwickelt (vgl. Krieger & Radvan, 2022). Unter Rekurs auf das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell sollen Teilnehmende eines Aufführungsgesprächs Mehrdeutigkeit und Kontroversen in ihrer Wahrnehmung miteinander aushandeln können. Im Folgenden möchten wir anhand eines Auszugs aus einem Aufführungsgespräch, das mit Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe im Anschluss an den Besuch von Arthur Millers „Ein Blick von der Brücke“ (Theater Bonn, Spielzeit 2021/22) geführt wurde, das didaktische Potential des Gesprächsformats diskutieren. Wir möchten aufzeigen, wie der intersubjektive Austausch ästhetisches Verstehen fördern kann. Hierzu gehen wir zunächst auf die theaterwissenschaftlichen Grundlagen ein, die dem Aufführungsgespräch zugrunde liegen – auch um deutlich zu machen, dass das Aufführungsgespräch dem Lerngegenstand Theater als Kunstform gerecht wird, indem es einen semiotischen wie auch einen phänomenologischen Zugang gleichermaßen berücksichtigt (vgl. Kap. 2). Anschließend führen wir in die Methode des Aufführungsgesprächs ein (vgl. Kap. 3), bevor wir die von uns erhobenen Daten vorstellen und diskutieren (vgl. Kap. 4). Der Beitrag schließt mit ersten Hypothesen zur didaktisch-methodischen Konzeption von unterrichtlichen Gesprächen im Anschluss an einen Theaterbesuch.

2 | Theater als Kunstform

Theateraufführungen sind *per definitionem* einmalige, örtlich und zeitlich gebundene Ereignisse, die nicht reproduzierbar sind (vgl. Fischer-Lichte, 1994). Sie verfügen über kein materiell stabiles Artefakt, das der unmittelbaren Analyse zugänglich gemacht werden kann. Und obwohl es mittlerweile unterschiedliche Formen der Dokumentation gibt, um der Flüchtigkeit von Aufführungen zu begegnen, beziehen sich Aufführungsanalysen letztlich auf die erinnerten Wahrnehmungen des Analysierenden.

2.1 | Semiotischer Zugang: Theater als Zeichensystem

Die semiotisch verfahrenende Aufführungsanalyse, die sich insbesondere in den 1980er-Jahren in der deutschen Theaterwissenschaft entwickelte, untersucht das Theater „als ein System der Bedeutungsproduktion“ (Fischer-Lichte, 1990, S. 234). Sie fragt danach, wie Bedeutung auf der Bühne hervorgebracht wird. Im Fokus steht damit die Zeichenhaftigkeit der Aufführung, d. h. die Theatersemiotik begreift das, was auf der Bühne gezeigt wird, als Zeichen – und diese Zeichen gilt es im Kontext des Aufführungsgeschehens zu lesen und zu deuten.

Theatrale Zeichen sind stets „Zeichen von Zeichen“ (Fischer-Lichte, 1994, S. 181). Sie können also dieselben sein wie die, auf die sie verweisen sollen – oder anders formuliert: „[E]in Wort kann ein Wort, eine Geste eine Geste, ein Hut einen Hut, ein Stuhl einen Stuhl usf. bedeuten. Jedes beliebige, in einer Kultur als Zeichen fungierende Objekt vermag ohne jegliche materielle Veränderung als theatrales Zeichen für dasjenige, das es selbst darstellt, zu fungieren.“ (Fischer-Lichte, 1990, S. 238). Im Vergleich zu anderen Kunstformen ist es im Theater allerdings möglich, jedes Zeichen prinzipiell durch ein beliebiges anderes Zeichen zu ersetzen. Während das Repertoire in literarischen Texten auf visuelle Zeichen begrenzt ist, kann Bedeutung im Theater durch ganz unterschiedliche Zeichenträger erzeugt werden. Theatrale Zeichen sind daher durch ein hohes Maß an Mobilität geprägt, woraus sich ihre Polyfunktionalität ergibt. Wenn jedes Zeichen im Theater durch ein anderes Zeichen ersetzt werden kann, folgt daraus, dass theatrale Zeichen – ebenso wie linguistische Zeichen – nicht auf eine Bedeutung beschränkt sind. Theatrale Zeichen sind also prinzipiell mehrdeutig. Ihre Bedeutung ist nicht festgelegt, sie variiert je nach Kontext: „[E]in Stuhl läßt sich beispielsweise nicht nur in der Bedeutung eines Stuhls verwenden, sondern auch in der eines Berges, einer Treppe, eines Autos, eines Schweres, eines feindlichen Soldaten, eines schlafenden Kindes, eines zornigen Vorgesetzten, einer zärtlichen Geliebten, eines reißenden Löwen etc. Der Stuhl nimmt die Bedeutung an, die das Agieren des Schauspielers ihm beilegt.“ (Fischer-Lichte, 2001, S. 163) Die Bedeutung des Stuhls entsteht dabei jedoch erst im Zusammenspiel von materiellem Zeichenträger und Publikum. Ganz konkret bedeutet das: Etwas ist nicht automatisch ein Zeichen, d. h. der Stuhl ist nicht aus sich selbst heraus als Zeichen beschrieben. Seine Bedeutung als Zeichen entsteht erst durch die Interpretation der Rezipierenden, die dafür grundsätzlich imstande sein müssen, theatrale Elemente auf der Bühne überhaupt als bedeutungstragende Einheiten zu begreifen und sie im Gesamtzusammenhang der Aufführung zu deuten. Welche materiellen Zeichenträger grundsätzlich Berücksichtigung finden können, zeigt die Übersicht von Fischer-Lichte (1994, S. 28).

Geräusche	akustische	transitorisch	raum- bezogen	
Musik			schauspielerbezogen	
linguistische Zeichen				
paralinguistische Zeichen				
mimische Zeichen				
gestische Zeichen				
proxemische Zeichen				
Maske	visuelle	länder andauernd		raumbezogen
Frisur				
Kostüm				
Raumkonzeption				
Dekoration				
Requisiten				
Beleuchtung				

Abb. 1: Übersicht zu theatralen Zeichen (Fischer-Lichte, 1994, S. 28)

Allerdings kann nicht alles, was Zuschauende im Theater wahrnehmen, ausschließlich auf Bedeutungen reduziert werden. Eine rein semiotisch verfahrenende Aufführungsanalyse kann den performativen Anteilen des Theaters nicht vollends gerecht werden. Sämtliche subjektiven Erfahrungen also, die sich aus dem Verständnis von Theater als Ereignis ableiten, können durch einen solchen Zugang nicht ausreichend erfasst werden. So kann etwa die Stimmung und Atmosphäre, die entsteht, wenn Zuschauende und Darstellende gemeinsam eine Aufführungssituation konstituieren, vielfältige Reaktionen bei Zuschauer*innen hervorrufen. Solche Erfahrungen und Eindrücke spielen im Rahmen einer semiotischen Analyse jedoch keine Rolle, obwohl sie geradezu charakteristisch für Theater als Kunstform sind. Sie bilden den Ausgangspunkt einer phänomenologisch perspektivierten Aufführungsanalyse.

2.2 | Phänomenologischer Zugang: Theater als Ereignis

Eine Phänomenologie des Theaters, so wie sie etwa von Kamps (2018) modelliert und für die Theaterdidaktik vorgelegt wurde, basiert auf den philosophischen Prinzipien der Phänomenologie. Ursprünglich von Edmund Husserl begründet und später von Philosophen wie Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty und Jean-Paul Sartre weiterentwickelt, fokussiert sie im Allgemeinen „das Wesentliche an Phänomenen und will diese von verschiedenen Seiten und Perspektiven aus beleuchten, um eine Wesensschau zu ermöglichen“ (Balme, 2008, S. 70). Es geht also darum, die Struktur und das Wesen menschlicher Erfahrungen zu untersuchen, indem die Erscheinungen in ihrer unmittelbaren Gegebenheit und Sinnlichkeit gesehen werden – und zwar ohne vorgefasste Annahmen und Vorurteile. Unter dieser Prämisse, den Dingen möglichst vorwissensfrei zu begegnen, geht die Phänomenologie der Frage nach, wie wir unsere Welt wahrnehmen und verstehen.

Übertragen auf das Theater folgt daraus, dass eine phänomenologisch ausgerichtete Aufführungsanalyse ihre Aufmerksamkeit auf die subjektiven Wahrnehmungen der Zuschauer*innen richtet. Anders als die Theatersemiotik widmet sie sich stärker der Performativität des Aufführungsgeschehens und zielt damit nicht auf die Zeichenhaftigkeit des Bühnengeschehens ab, „sondern auf sein phänomenales So-Sein sowie auf die Art und Weise, wie es vom Zuschauer

erfahren wird und auf ihn wirkt“ (Fischer-Lichte, 2001, S. 257). Hierdurch rückt im theaterwissenschaftlichen Kontext ein Erleben in den Mittelpunkt, das sich auf die Wahrnehmungsordnung der Präsenz, d. h. auf das unmittelbar Wahrgenommene richtet und dadurch die Subjektivität des Wahrnehmungsprozesses betont. Da jede*r Zuschauer*in andere Erfahrungen in eine Aufführung einbringt, kann Theater ganz unterschiedlich erlebt werden (vgl. Fischer-Lichte, 2010, S. 84). Hier setzt eine phänomenologische Herangehensweise an: Ihr geht es um eine ganzheitliche Wahrnehmung, die sich auf drei unterschiedliche Dimensionen (kognitiv, affektiv, körperlich) beziehen kann und damit grundlegende Aspekte menschlicher Erfahrungen und Wahrnehmungen abdeckt: Die kognitive, affektive und körperliche Wahrnehmungsdimension betreffen unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit dem Bühnengeschehen auseinanderzusetzen bzw. sich dazu zu verhalten (vgl. hierzu auch Roselt, 2008). Relevant erscheint uns an dieser Stelle, dass unter einer phänomenologischen Perspektive auch emotionale und physische Reaktionen auf das Bühnengeschehen zu einer aussagekräftigen Kategorie beim Erschließen von Aufführungen werden. Eine ausschließliche Reduktion auf die Ermittlung von Aussagen und Bedeutungen führt hingegen zur „Verdrängung all jener ambivalenten Zuschauerhaltungen, von denen die Faszination für das Theater geprägt sein kann: Aufregung, Unterhaltung, Langeweile, Spannung, Aggression, Erotik oder Aspekte wie Gefühle, Assoziationen und Biografisches.“ (Roselt, 2011, S. 71f.)

2.3 | Schlussfolgerungen für das Sprechen über Theateraufführungen

Basierend auf den Überlegungen zur semiotischen und phänomenologischen Aufführungsanalyse plädieren wir dafür, „nicht nur die Suche nach Bedeutung in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, sondern insbesondere auch die Wahrnehmungen und Reaktionen, die durch die performative Qualität einer Aufführung ausgelöst werden“ (Paule, 2013, S. 174). Wir gehen davon aus, dass gerade der Ereignischarakter den Kern des Theaters ausmacht, der nicht selten ästhetische Erfahrungen ermöglicht und zum Austausch über das gemeinsam Erlebte einlädt. Aus diesem Grund spielen auch körperliche und affektive Reaktionen, die bisher im Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielen, aus unserer Sicht eine wichtige Rolle, über die ein Zugang zur Aufführung geschaffen werden kann. Allerdings stellt sich für den Deutschunterricht die Frage, wie mit den Reaktionen der Schüler*innen in der Anschlusskommunikation im Unterricht weitergearbeitet werden sollte – vor allem auch mit Blick darauf, dass zwischen dem Theaterbesuch und der nächsten Unterrichtsstunde durchaus mehrere Tage liegen können.

Kinder und Jugendliche nehmen körperliche und affektive Reaktionen häufig nicht bewusst wahr bzw. setzen sie nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Aufführung. Gerade solche Reaktionen können aber im Unterricht zum Ausgangspunkt der nachträglichen Auseinandersetzung mit der Aufführung werden. Sie darf dabei jedoch nicht auf der Ebene der subjektiven Befindlichkeiten verbleiben, sondern muss den konkreten Reaktionen nachspüren, die zum einen an die eigene Person und zum anderen an die Begebenheiten auf der Bühne gebunden sind. Es gilt also zu fragen: Inwiefern sind meine Reaktionen auf die Aufführung zurückzuführen? Dabei spielen auch solche Aspekte eine Rolle, die Schüler*innen irritieren oder die ihnen nicht verständlich erscheinen. Solche Erfahrungen sind zwar gerade für theaterunerfahrene Schüler*innen häufig begrifflich nur schwer fassbar, sie lassen sich jedoch über wahrnehmbare Reaktionen beschreiben und damit überhaupt erst zugänglich machen. So ließe sich

in diesem Zusammenhang etwa hinterfragen, warum Schüler*innen der Aufführung stellenweise nicht aufmerksam folgen konnten oder warum sie über einzelne Szenen lachen mussten.

Damit diese individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen, die durchaus auch schamhaftet sein können, zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden können, bedarf es spezifischer Methoden, durch die die Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, ihre Eindrücke zu vertiefen, die Erfahrung zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse zu teilen. Die Lernenden erkennen dadurch, dass Zuschauende in einer Aufführung durchaus unterschiedliche Erfahrungen machen. Darüber hinaus sollte es in der Nachbereitung darum gehen, eigene Deutungen theatraler Zeichen zu entwickeln. Dieses Ziel geht, mit Blick auf die Theatersemiotik, über die reine Wahrnehmung entsprechender Zeichen hinaus: Die Schüler*innen sollen imstande sein, theatrale Zeichen als solche zu identifizieren, sie in den Kontext der Gesamtkonzeption einzuordnen und ihre Deutung durch den Verweis auf weitere Zeichen zu belegen.

Mit Blick auf diese Ziele möchten wir im Folgenden das Aufführungsgespräch als Möglichkeit zur unterrichtlichen Anschlusskommunikation nach einem Theaterbesuch vorschlagen. Aus unserer Sicht eröffnet das Gesprächskonzept einen subjekt- sowie gegenstandsangemessenen Umgang mit Aufführungen.

3 | Das Aufführungsgespräch als Methode

Das Aufführungsgespräch orientiert sich an den Zielperspektiven des literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem Heidelberger Model (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010) und es rückt einen ergebnisoffenen Austausch über Theater als ästhetischen Gegenstand ins Zentrum (vgl. für eine detaillierte Gegenüberstellung von literarischem Gespräch und Aufführungsgespräch Krieger & Radvan, 2022). Das übergeordnete Ziel des Gesprächs besteht nicht in der Herstellung einer gemeinsamen Deutung, sondern im Austausch über Erinnerungen an markante Momente der Aufführung und in der Entfaltung von Deutungsmöglichkeiten im Prozess. Gelingen ist ein Aufführungsgespräch, wenn die Teilnehmenden ihre eigenen Wahrnehmungen versprachlichen und hierbei unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten, zum Beispiel von theatralen Zeichen, thematisieren. Hierdurch vertiefen und erweitern sie ihre Erfahrung mit der Aufführung als ästhetischem Gegenstand.

Das Aufführungsgespräch geht von Erinnerungsprotokollen (vgl. Leifeld, 2012 und Steiner, 2019, S. 267 f.) aus, welche die Gesprächsteilnehmenden vor Beginn des Gesprächs anfertigen. Hierin schildern sie ihre Erinnerungen an ein bis zwei markante Momente der Aufführung so detailliert wie möglich. Durch das offene Gespräch werden die Erinnerungsprozesse an das zurückliegende Theaterereignis erneut in Gang gesetzt, sodass es inhaltlich über jene Aspekte hinausgeht, die im Erinnerungsprotokoll festgehalten wurden. Ferner lassen sich Aspekte, die z. B. aus Scham oder wegen sozialer Erwünschtheit im Erinnerungsprotokoll womöglich nicht thematisiert wurden – man könnte etwa an Nacktheit auf der Bühne denken – im Aufführungsgespräch ansprechen. Dies gelingt durch die offene und hierarchiefreie Atmosphäre, von der das Gespräch geprägt ist.

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen literarischen Texten und Theateraufführungen beleuchtet, um die Hintergründe und Herausforderungen der Adaption des literarischen Unterrichtsgesprächs für Aufführungen zu erläutern. Anschließend wird der Ablauf des Aufführungsgesprächs kurz skizziert, bevor unterrichtliche Zielkriterien umrissen werden.

3.1 | Literarische Texte vs. Theateraufführungen

Literarische Printtexte zeichnen sich durch ihre Persistenz aus, die eine wiederholte Textbegegnung ermöglichen. Als Leser*in kann ich den gesamten Text oder einzelne Passagen daraus erneut lesen, in ihm vor- und zurückspringen und mir den Text dadurch intensiv aneignen. Hierin liegt ein grundlegender Unterschied zu einer Theateraufführung, welche aufgrund ihrer Flüchtigkeit lediglich eine einmalige Begegnung ermöglicht und danach unwiederbringlich vorbei ist. Selbst ein mehrmaliger Besuch derselben Inszenierung kann dem nicht entgegenwirken, da kein Aufführungserlebnis einem anderen gleicht, immer unterscheiden sich Nuancen in der Aufführung, nie trifft dasselbe Publikum auf dieselben Schauspieler*innen.

Die Persistenz eines literarischen Printtextes bietet zudem die Möglichkeit, sich einzelne Formulierungen aus dem Text aktiv anzueignen. Durch das Wiederaufgreifen einzelner Formulierungen, die Re- und Neu-Artikulation können Leser*innen sich die Sprache eines Textes aneignen, ihren eigenen Wortschatz erweitern und den individuellen Sprachgebrauch in einem literarischen Text reflektieren. Aufführungen hingegen sind momentane Ereignisse, die Zuschauer*innen lediglich über die Versprachlichung von individuellen Wahrnehmungen erfahren können.

Während literarische Texte eine textnahe Diskussion unterschiedlicher Lesarten ermöglichen, ist der Zugriff auf Theateraufführungen lediglich über fragmentarische und subjektive Erinnerungen möglich. Deshalb ist es notwendig, vor der Durchführung eines Aufführungsgesprächs Protokolle anzufertigen, in denen diese Erinnerungen festgehalten werden. Im Rahmen des Sprechens über Erinnerungen werden diese kontinuierlich überschrieben, sodass ein Rückgriff auf die ursprüngliche individuelle Erinnerung lediglich durch das Protokoll möglich ist.

Sowohl literarische Texte als auch Theateraufführungen sind als Kunstformen mehrdeutig. Hierin liegt die große Gemeinsamkeit, da beide bei Leser*innen sowie Zuschauer*innen Verunsicherungen, Irritationen und Befremden auslösen. Dementsprechend erfordert der Austausch über literarische Texte wie auch über Theateraufführungen ein offenes Gesprächsformat, welches eine bewertungsfreie und gleichberechtigte Kommunikation über den Gegenstand ermöglicht.

3.2 | Ablauf des Aufführungsgesprächs

Vor Beginn des Aufführungsgesprächs haben alle Teilnehmenden Erinnerungsprotokolle verfasst, in denen sie ihre subjektiven Erinnerungen an zwei markante Momente der Aufführung möglichst detailliert beschrieben haben. Im Einstieg verständigen sich die Teilnehmenden über den Ablauf des Gesprächs. Wenn die Teilnehmenden mit dem Gesprächsformat noch nicht vertraut sind, gibt die Lehrperson einen Überblick über die unterschiedlichen Phasen des Gesprächs und weist auf ihre partizipierende Moderationsfunktion hin, was bedeutet, dass sie sich genauso als eine Teilnehmende ins Gespräch einbringt wie alle anderen.

Anschließend erfolgt die Erinnerungsauswahl, in deren Rahmen die Teilnehmenden ihr eigenes Erinnerungsprotokoll erneut lesen und einen relevanten Ausschnitt daraus auswählen, über den sie sich mit den anderen Teilnehmenden austauschen möchten. Auch hier ist die Lehrperson gleichberechtigt und wählt aus dem eigenen Erinnerungsprotokoll ebenfalls einen Aspekt aus, zu dem ein Austausch gewünscht ist.

In einer ersten Runde liest jede*r Teilnehmende den eigenen ausgewählten Ausschnitt für die gesamte Lerngruppe vor, sodass unterschiedliche Erinnerungen gesammelt werden und sich ggf. bereits Überschneidungen in Bezug auf einzelne Szenen zeigen, die von vielen diskutiert werden möchten.

Im offenen Gespräch erfolgt ein gemeinsamer Austausch über unterschiedliche und ähnliche Erinnerungen an die Aufführung. Diese Phase stellt die längste Phase des Gesprächs dar, da hierin einzelne Erinnerungen aufgegriffen, ergänzt, präzisiert und mit individuellen Deutungen theatraler Zeichen verknüpft werden. Der Lehrperson obliegt die Moderation dieser Phase, indem sie Gesprächsbeiträge zusammenfasst, bündelt und ggf. Impulse formuliert, welche die Diskussion weiterführen. Hierbei nimmt sie keine Lenkung des Gesprächs vor, sondern reagiert auf die Aussagen der Gesprächsteilnehmer*innen, aus denen sich Anschlussfragen ergeben. In dieser hierarchiefreien Atmosphäre können die Teilnehmenden auch Momente von emotionaler Überwältigung – z. B. durch die Darstellung von Gewalt auf der Bühne – thematisieren. Durch Fragen, welche explizit auf die körperliche Erfahrung des Aufführungsbesuchs zielen (z. B. „An welchen Stellen musste ich lachen? In welchen Momenten habe ich mich unwohl gefühlt?“), können weitere Erinnerungen wachgerufen und gemeinsam nach Ursachen für die unterschiedlichen Wahrnehmungen geforscht werden.

Optional ist es möglich, das offene Gespräch – gerade für Lernende, die noch nicht mit der Semiotik des Theaters vertraut sind – durch eine Einführung theatraler Zeichen zu unterstützen. Hierfür können z. B. Moderationskarten mit Schlagworten zu einzelnen theatralen Zeichen (z. B. Position im Raum, Beleuchtung, Musik) ausgelegt werden, auf die die Lernenden bei der Formulierung von Wahrnehmungen und der Ableitung von Deutungen rekurren.

Im Rahmen einer Schlussrunde hat jede*r Gesprächsteilnehmer*in die Möglichkeit, in einem persönlichen Fazit wichtige Deutungsaspekte oder Gesprächserfahrungen zu resümieren.

Den Abschluss des Gesprächs bildet eine kurze Evaluation des Gesprächsverlaufs, sodass gelungene und weniger gelungene Momente des Austauschs reflektiert und Vereinbarungen für zukünftige Gespräche getroffen werden können.

3.3 | Unterrichtliche Zielkriterien des Aufführungsgesprächs

Das zentrale Ziel eines Aufführungsgesprächs besteht nicht in der Einigung auf eine gemeinsame Deutung, sondern im gleichberechtigten Austausch über individuelle Wahrnehmungen einer Aufführung und die Entfaltung von Deutungsmöglichkeiten theatraler Zeichen.

Ein Teilziel des Aufführungsgesprächs besteht darin, sich in einem Wechselspiel auf die Beobachtungen theatraler Zeichen und auf ihre Wirkung auf den Einzelnen zu beziehen (vgl. Spinner, 2010). Die Beobachtungen theatraler Zeichen in ausgewählten Szenen sind immer selektiv und somit fragmentarisch, die Wirkung auf den Einzelnen höchst subjektiv und individuell. Ein

Austausch hierüber führt einerseits dazu, dass sich die Gesprächsteilnehmenden auf eine Beobachtung einigen und diese möglichst detailliert beschreiben, andererseits die Unterschiedlichkeit der Wirkung theatraler Zeichen auf Individuen erfahren, da jedes theatrale Zeichen individuell gedeutet werden kann.

Durch die Formulierung von Aufführungserfahrungen und -wahrnehmungen sowie Deutungsansätzen in der eigenen Sprache wird den Schüler*innen Raum gegeben, ihrer ästhetischen Erfahrung subjektiv Ausdruck zu verleihen. Dies ist insofern relevant, als dass sich dieser Sprachgebrauch von der „im Unterricht vorherrschenden eher objektiven, einordnenden, analytischen und distanzierten Sprechweise“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 4) unterscheidet. Im Aufführungsgespräch entsteht hierdurch ein Raum, in dem auch Irritation und Verwunderung durch individuelle Ausdrucksweisen wie „hä was geht jetzt ab?“ (vgl. Kap. 4. 2) verdeutlicht werden dürfen.

Darüber hinaus besteht ein weiteres Zielkriterium des Aufführungsgesprächs darin, die Aufführungs(erfahrung) und die ihr zugrundeliegende Inszenierung sprachlich nachzuvollziehen. Durch den Austausch über unterschiedliche Aufführungserfahrungen werden Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung deutlich, sodass ein Diskurs darüber angestoßen wird, welche theatralen Zeichen bewusst gesetzt wurden und wie diese zu verstehen sind. Hierdurch erschließen sich die Lernenden z. T. die der Aufführung zugrundeliegende Inszenierung, was einen wichtigen Schritt zur Erreichung der Bildungsziele der KMK (vgl. Kap. 1) darstellt.

Außerdem erproben und erweitern die Lernenden die eigene Sprache im Anschluss an die Wahrnehmung der Aufführung. Hierbei kann die Lehrperson eine besondere Rolle einnehmen, indem sie in ihrer Moderation Begriffe zur Beschreibung theatraler Zeichen verwendet und den Lernenden hierdurch als sprachliches Vorbild dient.

Indem die Gesprächsteilnehmer*innen im Gespräch über eine Aufführung theatrale Zeichen und subjektive Erfahrungen thematisieren und reflektieren, setzen sie ihre eigenen Welt- und Wertvorstellungen in ein Verhältnis zum Erleben der Theateraufführung. So lädt der Austausch über das individuelle Erleben einer Theateraufführung dazu ein, persönliche Erfahrungen mit verhandelten Themen oder der Wahrnehmung einzelner theatraler Zeichen zu thematisieren und somit die Pluralität der Sichtweisen auf ein Theaterstück zu erfahren.

Dadurch, dass sich die Teilnehmenden über unterschiedliche Deutungen von Elementen einer Aufführung verständigen, lernen sie, unterschiedliche Deutungen zu akzeptieren, Missverständnisse zu klären und Ambivalenzen auszuhalten. Hierdurch leistet das Aufführungsgespräch einen Beitrag zur Entwicklung von Ambiguitätstoleranz und sensibilisiert für Vieldeutigkeit, womit ein wichtiges Ziel kultureller Bildung (vgl. KMK, 2022, S. 4) verfolgt werden kann.

Wie im Literarischen Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell bestehen weitere Ziele des Aufführungsgesprächs darin, Irritationen und Nicht-Verstehen zu artikulieren und auszuhalten, Gesprächskompetenz zu entwickeln und letztlich an einer kulturellen Praxis teilzuhaben. So wie das Sprechen über Literatur eine grundlegende kulturelle Praxis darstellt, so leisten auch Aufführungsgespräche einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe.

4 | Am Beispiel von „Ein Blick von der Brücke“: Orientierungsmuster von Schüler*innen beim Sprechen über Theater

Im Folgenden zeigen wir, wie Schüler*innen eines gymnasialen Oberstufenkurses (LK-Deutsch, Q1) über ihre erinnerten Wahrnehmungen sprechen. Für die Schüler*innen war es das erste von insgesamt drei Aufführungsgesprächen, die im Anschluss an den Besuch von drei unterschiedlichen Theaterstücken geführt wurden. An dem Gespräch nahmen N = 10 Schüler*innen teil, von denen drei männlich und sieben weiblich waren. Das Gespräch wurde aufgenommen und die Audiodatei anschließend transkribiert, sodass die Daten mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2003) ausgewertet werden konnten. Dabei geht es uns um zweierlei: Wir möchten herausfinden, wie Lernende vorgehen, um ihre erinnerten Wahrnehmungen im Gespräch miteinander zu verhandeln und auf welche Orientierungsmuster sie dabei zurückgreifen (vgl. dazu auch Weiss i. Vorb.).

4.1 | „Ein Blick von der Brücke“ als Gesprächsanlass

Die Inszenierung von „Ein Blick von der Brücke“ am Theater Bonn beruht auf dem Drama von Arthur Miller, das am 11. Oktober 1956 im New Watergate Theatre Club unter der Regie von Peter Brook uraufgeführt wurde. Im Bonner Schauspielhaus wurde es in der Spielzeit 2021/22 in der Regie von Martin Nimz aufgeführt.

Das Stück spielt in einer italienisch-amerikanischen Gemeinschaft in Brooklyn, New York. Dort lebt Eddie Carbone gemeinsam mit seiner Frau Beatrice und seiner Nichte Catherine. Er hat sie nach dem Tod seiner Schwester bei sich aufgenommen und sie wie seine eigene Tochter großgezogen. Doch schon zu Beginn des Stücks zeigt sich, dass Eddie mehr als nur väterliche Gefühle für seine Nichte hegt: Eddie schreibt Catherine nicht nur vor, wie sie sich (nicht) zu kleiden hat. Er verbietet ihr u. a. auch, neben dem Studium eine Stelle als Stenographin anzunehmen, um ihren Auszug zu verhindern. Seine Eifersucht steigert sich weiter, als Marco und Rudolpho, zwei Verwandte seiner Frau, als illegale Einwanderer aus Italien bei ihnen unterkommen. Eddie beobachtet die Annäherung zwischen Catherine und Rudolpho mit Argwohn. Als sich die beiden ineinander verlieben und sich sogar für eine Heirat entscheiden, damit Rudolpho in Freiheit leben kann, erwachen in Eddie Verlustängste. Aus Eifersucht und Verzweiflung verrät er Marco und Rudolpho an die Einwanderungsbehörde. Rudolpho darf zwar wegen seiner bevorstehenden Hochzeit in Amerika bleiben, Marco muss jedoch zurück nach Sizilien. Als er auf Kautionsfreigabe freigelassen wird, beschuldigt er Eddie des Verrats. Es kommt zu einer gewaltsamen Konfrontation, in deren Verlauf Marco Eddie tötet.

Der Gesprächsausschnitt, den wir hier diskutieren möchten, entstammt der offenen Gesprächsrunde. Darin beziehen sich die Schüler*innen auf eine Szene, in der es zu einem Kuss zwischen Eddie und Rudolpho kommt. Der Kuss sorgt im Stück für einen Irritationsmoment, da Eddie in dem Cousin seiner Frau im Grunde einen Rivalen sieht. Die Schüler*innen versuchen daher, ihm eine handlungslogische Bedeutung zu geben.



Abb. 2: Kuss zwischen Eddie und Rudolpho (Foto: Thilo Beu)¹

4.2 | Diskursverlauf

Den Beginn der Gesprächssequenz markiert eine Frage von Nicole. Sie möchte den Ablauf des Kusses zunächst möglichst eindeutig rekonstruieren, um sich des gemeinsamen Gesprächsgegenstandes zu vergewissern:

Nicole (-) also (-) is sich (2.0) ich bin mir nich sicher weil ich_s nich so genau gesehen hat (-) also: is es wirklich jetzt so gewesen (-) dass dann EDDie zuerst rudolpho geküsst hat, #00:09:22-6#

Sophia stimmt oder? #00:09:23-4#

Jasmin ja. #00:09:23-6#

Sophia (wie) war das das weiß ich auch nich mehr (-) wer hat denn zuerst geküsst? also EDDie; #00:09:27-0#

Jasmin =hä: eddie is auf rudolpho zugegangen und hat dann rudolpho geküsst [(2.0)] <<schmunzelnd> und rudolpho hat dann aber den kuss erwidert und das war irgendwie (..) weiß ich nich>; #00:09:36-2#

Nicole [ja.] #00:09:32-1#

Nicole konnte nicht genau beobachten, wer die Initiative zum Kuss ergriffen hat, und erkundigt sich deshalb bei ihren Mitschüler*innen, ob sie die Szene richtig wahrgenommen habe. Während auch Sophia ihre Unsicherheit bekundet, versichert Jasmin, dass die Initiative zum Kuss von Eddie ausgegangen sei und dass Rudolpho den Kuss erwidert habe. Als sie jedoch versucht, die Wirkung des Kusses in Worte zu fassen, zögert sie. Indem Jasmin deutlich macht, dass Eddie durch die Initiierung des Kusses ein Bedürfnis ausdrückt, das ihr für die Einordnung der Szene in die Logik des Stückes relevant erscheint, formuliert sie zwar eine erste Deutung, führt diese jedoch nicht weiter aus. Dass dem Kuss aber ein Bedeutungspotential innewohnt, das es offenzulegen gilt, wird im weiteren Verlauf von Sophia mit Blick auf die Länge der Darstellung auf der Bühne unterstrichen.

¹ An dieser Stelle danken wir Thilo Beu vom Theater Bonn ganz herzlich für die Genehmigung des Abdrucks (Theater Bonn, *Ein Blick von der Brücke*, SZ 2021/22).

Sophia schon so_n (kö) also so_n LÄNGerer moment= #00:09:38-6#

Jasmin <<bestimmt> =ja.> #00:09:38-7#

Sophia =wo man so dachte hä was geht jetzt ab? #00:09:40-2#

Jasmin =ja. #00:09:40-3#

Sophia ja (-) würd ich auch sagen. #00:09:42-0#

Sophia stellt fest, dass der Moment, in dem Eddie und Rudolpho sich geküsst haben, lange andauert habe. Ihrer Aussage liegt damit ein spezifisches Verständnis theatraler Kommunikation zugrunde, in dem ein Orientierungsmuster im Umgang mit Theateraufführungen erkennbar wird: Was bewusst lange auf der Bühne gezeigt wird, wirkt als bedeutungstragend markiert und muss daher gedeutet werden. Die Kuss-Szene fassen die Schüler*innen als einen solchen bedeutsamen Moment auf – insbesondere für das Verstehen der Figurenkonstellation, denn die Szene bricht mit den Vorstellungen von Eddie, der bisher eher als misstrauische und argwöhnische Person einzuschätzen war. Die Schüler*innen versuchen daher im weiteren Gesprächsverlauf, Eddies Motive für den Kuss zu ergründen. Dass es sich dabei um ein schwieriges Unterfangen handelt, zeigt die folgende Aussage von Sophia:

Sophia (das) ging so schnell (-) man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von [den kleinen] momenten ((lacht)). #00:10:55-5#

Sophia merkt an, dass es aufgrund der Vielzahl und zeitlichen Dichte der szenischen Augenblicke schwierig sei, diese wiederzugeben. Als rituelle Konklusion im Modus der Metakommunikation erkennt sie die Komplexität der Deutung von Theateraufführungen an. Sie bezieht sich dabei auf ihre Flüchtigkeit und Unwiederbringlichkeit.

Im weiteren Gesprächsverlauf versuchen die Schüler*innen, die Motive für den Kuss herauszuarbeiten. Dabei stellen sie zwei unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten auf. Nicole vermutet zunächst, dass Eddie erst während des Kusses bewusst wird, dass er sich auch zu Männern hingezogen fühle. Gleichzeitig hat sie jedoch den Eindruck, dass Eddie auch in Catherine verliebt sei.

Nicole [...] ich weiß auch nich vielleicht irgendwie dass also ich hatte den gedanken dass irgendwie äh (..) vielleicht die (-) so INSgeheim irgendwie aufeinander stehen und das so überhaupt <<lachend> !GAR! nich sonst eigentlich Thema war> und dass es vielleicht sogar n grund is weswegen es ihn dann stört dass halt ähm (..) rudolpho und äh (..) cathy: (-) was haben (.) so irgendwie: weil (..) er merkt dass er vielleicht auch auf TYpen steht aber ANdererseits hat man ja auch das gefühl dass er halt auf seine NIChte steht [(.)] deswegen (..) find ich dass es se:hr UNdeutlich is halt einfach. #00:10:27-6#

Nicole meint, dass Eddies sexuelle Orientierung nicht eindeutig genug dargestellt werde. Die Dramaturgie des Stückes läuft damit ihrer Erwartungshaltung zuwider, worin sich ein weiteres Orientierungsmuster im Umgang mit Theateraufführungen zeigt: Nicole geht davon aus, dass das, was für die Handlung relevant ist, für Zuschauer*innen auch deutlich und wiederholt dargestellt werden sollte. Dass Eddies potentielle Homosexualität sonst nicht in dem Stück thematisiert wird, irritiert sie und scheint ihrer Deutungshypothese zu widersprechen. Sie wird daher im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht weiterverfolgt. Die Lesart, dass Eddie durch den Kuss

die Homosexualität von Rudolpho beweisen und Catherine vor ihm schützen wollte, findet hingegen breite Zustimmung. Im Versuch der Validierung der Deutung führen die Schüler*innen unterschiedliche Belege aus dem Stück an. Alexander verweist darauf, dass Eddie in vorherigen Szenen bereits angemerkt habe, dass Rudolpho kein richtiger Mann sei.

Alexander und was auch noch ähm eddie hatte ja auch mal gesagt
 (..) ähm (.) zwischendurch der
 (-) rudolpho is ja kein richtiger MANN (.) hatte er gesagt [...]
 #00:12:11-9#

Alexander zitiert an dieser Stelle des Gesprächs aus seiner Erinnerung. Er nutzt linguistische Zeichen, um die Deutungshypothese zu verifizieren und nimmt dabei Bezug auf die vorangegangene Handlung. Und auch durch den Bezug auf schauspielerbezogene Zeichen möchten die Schüler*innen die im Inszenierungskonzept angelegten, jedoch nicht auf den ersten Blick erkennbaren Stereotypen nachweisen. So ist Sophia der Meinung, dass die Darstellung von Rudolpho stark dem Klischee eines homosexuellen Mannes entspreche, da Rudolpho viel tanze. Auch die Musik trage in ihren Augen dazu bei. Nicole stimmt ihrer Mitschülerin zu und ergänzt, dass auch das Kostüm dazu beitrage, Rudolpho als homosexuellen Mann zu zeigen:

Sophia das fand (-) das fänd ich dann aber auch glaub ich SEHR
 klischee mit dem tanzen weil der ja auch so gern getanzt hat
 [<<Lachen im Hintergrund> das is ja auch irgendwie mit der musik
 (...)] fänd ich glaub ich>]. #00:12:20-1#

Nicole [(hm (bejahend) ja n bisschen hm=hm (bejahend) (..)] und
 die bunten [KLA:motten] (-) und so (..) ja n bisschen aber (2.0)
 ja es is is glaube ich logisch so. #00:12:29-8#

Insbesondere linguistische und proxemische Zeichen sowie das Kostüm und die Musik dienen den Schüler*innen hier als Beleg, um ihre Deutungshypothese zu bestätigen. Die Schüler*innen beziehen sich also auf theatrale Zeichen, um dem Kuss eine handlungslogische Bedeutung zuzuschreiben. Wir können daher festhalten, dass theatrale Zeichen für die Schüler*innen ein wichtiges Orientierungsmuster bei der Deutung einer Aufführung darstellen.

4.3 | Schlussfolgerungen

Der Auszug aus dem Transkript zeigt, dass die am Gespräch beteiligten Schüler*innen ein Verständnis davon haben, wie Theateraufführungen ästhetisch ‚funktionieren‘. Die oben erwähnten Orientierungsmuster deuten darauf hin. Sie lassen sich rückführen auf die grundlegenden Charakteristika von Theateraufführungen. Laut Erika Fischer-Lichte (2012, S. 11) sind Aufführungen gekennzeichnet durch ein „merkwürdiges Dazwischen“. Fischer-Lichte meint damit die Flüchtigkeit des Artefaktes ‚Aufführung‘, welche sich auf die Hervorbringung von Bedeutung auswirkt.

Bei Theateraufführungen ist die Bedeutungskonstruktion dadurch gekennzeichnet, dass die „beteiligten Künstler oder die Organisatoren [zwar] die Absicht haben mögen, ganz bestimmte Botschaften zu übermitteln, sie sind [aber] nicht in der Lage, den Prozess der Bedeutungsproduktion bei den Zuschauern zu kontrollieren“, wie Fischer-Lichte (2012, S. 14) schreibt. Dieser Prozess – also das Aushandeln von Bedeutung zur Aufführung als Gegenstand, der sich selbst

verflüchtigt hat – lässt sich hier als Teil der Diskursorganisation beobachten. So gibt es in der von uns ausgewählten Sequenz unterschiedliche Formen von Konklusionen, mit denen die Schüler*innen ihre Orientierungsrahmen abschließen. Diese sind indikativ für die Sinnsuche der Teilnehmenden. So gibt es echte Konklusionen, in denen das Orientierungsmuster der Schüler*innen klar aufscheint, und rituelle Konklusionen, die einen Themenwechsel zu initiieren versuchen, ohne dass eine gemeinsame Orientierung evaluiert wurde. Die rituellen Konklusionen, die im Modus der Metakommunikation („(das) ging so schnell (-) man kann gar nicht mehr alles zusammenfassen von [den kleinen] momenten“) aufscheinen, weisen darauf hin, dass es für die Schüler*innen eine Herausforderung darstellt, den flüchtigen Gegenstand präsent zu machen und ihn zu deuten. Das Ende der ausgewählten Sequenz zeugt aber davon, dass es den Schüler*innen gelingt, einer konkreten Deutungshypothese nachzugehen, indem sie diese durch ihre Erinnerungen validieren. Dass es sich bei dem Ende der Sequenz um eine echte Konklusion handelt, erkennt man an der Anzahl der Sprecher*innen, die validierend agieren, dem bestätigenden Gemurmel im Hintergrund und der Tatsache, dass darauf eine lange Pause von 24 Sekunden folgt.

Auffällig ist, dass in der ausgewählten Sequenz des Gesprächs der Schüler*innen ein Prozess des Verstehens und Interpretierens im Vordergrund steht, also die kognitive Wahrnehmungsdimension, die nur einem Aspekt des phänomenologischen Zugangs und dem semiotischen Zugang entspricht (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). So wird im Gespräch zwar der Irritation Raum gegeben, die zu einem Aushandlungsprozess von Bedeutung anregt, aber die affektive und körperliche Dimension des Erlebens einer Theateraufführung werden nicht thematisiert.

5 | Fazit

Unsere Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass sich Aufführungsgespräche als offenes Gesprächsformat zur Nachbereitung von Theaterbesuchen im Deutschunterricht eignen. So wie Teilnehmende eines literarischen Gesprächs unterschiedliche Lesarten miteinander aushandeln, verständigen sich Teilnehmende eines Aufführungsgesprächs über ihre Erinnerungen an die Aufführung. Im Gespräch erwerben sie die Fähigkeit, unterschiedliche Deutungsansätze nachzuvollziehen, sie zu respektieren und sich über sie zu verständigen, sodass Interpretationen im Laufe des Gesprächs immer weiter ausdifferenziert oder auch revidiert werden können.

Dies wiederum bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, sofern das Aufführungsgespräch eine Unterrichtssequenz zu einer möglichen Analyse eröffnet, die Unterrichtsreihe entlang der von den Schüler*innen selbständig gesetzten Schwerpunkte zu planen. Fragen, welche die Lernenden persönlich interessieren und die im Rahmen des Aufführungsgesprächs thematisiert werden, können so im weiteren Unterrichtsverlauf aufgegriffen und vertieft werden. Dies ermöglicht eine hohe Passung des Unterrichts zu den Bedürfnissen und Interessen der Lerngruppe.

Darüber hinaus ermöglicht die Orientierung an den thematischen Schwerpunkten, welche die Lernenden setzen, eine Auseinandersetzung mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen (vgl. KMK, 2012, S. 20), da im Rahmen des Aufführungsgesprächs divergierende Haltungen zu den Themen, die in einer Inszenierung verhandelt werden, offen ausgesprochen werden können. Grundlegend hierfür ist die bewertungsfreie Gesprächsatmosphäre, in der die Teilnehmenden sich auf Augenhöhe begegnen können. In dem untersuchten Gesprächsausschnitt wird

beispielsweise deutlich, dass die sexuelle Orientierung der Hauptfigur, die klischeehafte Repräsentation sexueller Orientierung sowie stereotype Vorstellungen von Männlichkeit Themen sind, welche die Lernenden beschäftigen, und die für eine Auseinandersetzung mit eigenen Welt- und Wertvorstellungen genutzt werden können.

Da Aufführungen ebenso wenig wie literarische Texte ausschließlich auf ein vereindeutigendes Verstehen ausgelegt sind, ermöglicht es ein Aufführungsgespräch, dass die Teilnehmenden Irritationen und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten. Voraussetzung dafür ist eine gesprächsfördernde Atmosphäre, in der die Gesprächsleitung durch möglichst offene Impulse – etwa: „Worüber möchtet ihr euch austauschen?“ – den Angebotscharakter des Gesprächs unterstreicht. Aufführungsgespräche fördern so nicht zuletzt die Ambiguitätstoleranz der Teilnehmenden (vgl. KMK, 2022, S. 4), die dafür sensibilisiert werden, dass auch Momente des Nicht-Verstehens und der Irritation Teil des Verstehensprozesses sind, die es auszuhalten und mitzuteilen gilt (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 5).

Dass die Lernenden sich in dem untersuchten Gesprächsausschnitt nicht auf die affektive und körperliche Dimension des Erlebens einer Theateraufführung beziehen, unterstreicht die Tatsache, dass diese häufig nicht bewusst wahrgenommen und in ein Verhältnis zur Aufführung gesetzt werden. Hier stellt sich die Frage, wie Schüler*innen für diese Ebenen der Wahrnehmung sensibilisiert werden können, um diese intuitiven Reaktionen zum Gegenstand der Reflexion werden zu lassen. Es wäre beispielsweise möglich, Fragen, welche diese beiden Ebenen der Wahrnehmung fokussieren (z. B. Welcher Moment der Aufführung hat Dich besonders berührt? In welcher Szene musstest Du (innerlich) schmunzeln? etc.), als Ausgangspunkt für das Verfassen des Erinnerungsprotokolls festzulegen. Alternativ wäre es denkbar, dass die moderierende Lehrperson entsprechende Fragen in das Gespräch einfließen lässt, um Lernende für die Relevanz dieser Wahrnehmungsebenen zu sensibilisieren.

Besonders relevant ist darüber hinaus, dass Aufführungsgespräche auf Seiten der Lehrpersonen eine ergebnisoffene und wertschätzende Haltung gegenüber den Lernenden fördern, da sie sich als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen auf die Suche nach Deutungen begeben und ihre eigenen Erinnerungen rekonstruieren müssen. Die Ergebnisoffenheit des Gesprächs kann für Lehrpersonen herausfordernd sein, da nicht genau vorherbestimmt werden kann, welche Aspekte die Lernenden im Gespräch thematisieren. Deswegen ist es relevant, angehende wie unterrichtende Lehrpersonen mit dem Gesprächsformat vertraut zu machen, indem innerhalb der Lehrer*innenbildung Aufführungsgespräche geführt und anschließend auf einer Metaebene reflektiert werden, sodass einerseits das hierfür notwendige Gesprächs- bzw. Moderationsverhalten schon früh geübt werden kann. Andererseits macht die persönliche Gesprächserfahrung als Teilnehmende*r womöglich Mut, dieses Konzept später selbst als Methode zum unterrichtlichen Umgang mit Aufführungserfahrungen zu nutzen und es als Instrument für die Unterrichtsplanung einzusetzen.

Wie Aufführungsgespräche konkret als Instrument zur Unterrichtsplanung genutzt werden können und inwiefern angehende Lehrpersonen durch die Einbindung von Aufführungsgesprächen in die Lehrer*innenbildung dazu befähigt werden, diese in der eigenen Unterrichtspraxis als Methode zur Förderung der Analysekompetenz sowie als Instrument zur Unterrichtsplanung einsetzen zu können, sind relevante Fragen auf der Schnittstelle zwischen Deutsch- und Theaterdidaktik, die aktuell noch Forschungsdesiderate darstellen.

6 | Literatur

- Balme, C. (2008). *Einführung in die Theaterwissenschaft*. Erich Schmidt Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Leske & Budrich.
- Fischer-Lichte, E. (1990). Die Zeichensprache des Theaters. Zum Problem theatralischer Bedeutungs-generierung. In R. Möhrmann (Hrsg.), *Theaterwissenschaft heute. Eine Einführung*. (S. 233-259). Dietrich Reimer Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (1994). *Semiotik des Theaters. Band 1: Das System der theatralischen Zeichen*. Gunter Narr Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (2001). *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. A. Francke.
- Härle, G. & Steinbrenner, M. (2009). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Schneider Verlag.
- Kamps, P. (2018). *Wahrnehmung, Ereignis, Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik*. Transcript Verlag.
- Krieger, K., & Radvan, F. (2022). Im Unterricht über Theateraufführungen sprechen. Erinnerungsprotokolle als Methode. *Der Deutschunterricht*, 2, 81-90.
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 08.12.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf
- Paule, G. (2013). Didaktik und Ästhetik des Theaters. Lesen und Verstehen theatraler Texte. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. (S. 161-181). Schneider Verlag.
- Roselt, J. (2008). Intermediale Transformationen zwischen Text und Bühne. In S. Tigges (Hrsg.), *Dramatische Transformationen. Zu gegenwärtigen Schreib- und Aufführungsstrategien im deutschsprachigen Theater*. (S. 205-213). Transcript Verlag.
- Roselt, J. (2008). *Phänomenologie des Theaters*. Wilhelm Fink.
- Spinner, K.H. (2010). Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen. *Karlsruher pädagogische Beiträge* 75, 17-28.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*, 2, 1-15. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf
- Steiner, A. (2019). Performances. In T. von Brand, & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen*. (S. 262-269). Klett Kallmeyer.
- Weiss, J. (i. Vorb.): Über Theateraufführungen sprechen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie (Dissertation).