



Theater erleben oder verstehen?

Zur Differenz von Erleben und Verstehen bei Dilthey und Gadamer

Tim Zumhof

„Und so war es bei der Wiedergeburt der Künste, daß wir zunächst auf diese vereinzelt griechischen Künste trafen, wie sie aus der Auflösung der Tragödie sich entwickelt hatten: das große griechische Gesamtkunstwerk durfte unserem verwilderten, an sich irren und zersplitterten Geiste nicht in seiner Fülle zuerst aufstoßen: denn wie hätten wir es verstehen sollen?“¹

– Richard Wagner

1 Hermeneutik – Bildung – Theater

Auf die gemeinsame Tradition der Begriffe Hermeneutik und Bildung wurde in der Forschung oft genug hingewiesen.² Nicht nur, dass die philologische Texthermeneutik zum Werkzeug der Humanisten und Neuhumanisten wurde, die sich einer Theorie der Bildung des Menschen verschrieben hatten, auch die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – hier vor allem Günther Buck – haben sich ausführlich zum Verhältnis von Bildung und Hermeneutik geäußert.³ Verstehen, als Zirkel von Fragen, Erfahren und Interpretieren, stellt den bildenden Konnex von Ich und Welt her.

Ebenso einleuchtend ist der Zusammenhang von Bildung und Theater. Die Beziehung, die sie eingegangen sind, kann – um diese Beziehungsgeschichte in aller Kürze anzudeuten – in Goethes *Wilhelm Meister* oder Moritz' *Anton Reiser* abgelesen werden. Das Theater, die Bühne der Welt, ist der Ort der Bildung schlechthin. Nicht nur der Zuschauer, auch der Schauspieler bildet sich auf dem Theater. „Ja, ich behaupte darum,“ so Hartmut von Hentig, „daß das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben [...]“⁴

Interessanterweise stellt das Verhältnis zwischen Hermeneutik und Theater eine systematische Lücke dar. Dass Aufführungen von Zuschauern ‚verstanden‘ werden, lässt sich nachvollziehen. Doch theoretisch wurde zwischen Hermeneutik und Theater bisher noch keine Verbindung geschaffen. Das lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass sich der

¹ Wagner, Richard: Die Kunst und die Revolution [1849]. In: Richard Wagner. Sämtliche Schriften und Dichtungen. Volksausgabe, Bd. 3. Leipzig: Breitkopf & Härtel 1911. S. 8–41. S. 29.

² Vgl. Brüggem, Friedhelm: Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. Jg. (2003) S. 480-504.

³ Vgl. Buck, Günther: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München 1981.

⁴ Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel 2004. S. 117.

Begriff ‚Hermeneutik‘ weder im Lexikon der Theatertheorie, noch in theaterwissenschaftlichen Wörterbüchern als Eintrag finden lässt.⁵ Auch die gängigen Einführungsbände in die Theaterwissenschaft verzeichnen keinen Eintrag im Register und in Klaus Lazarowicz‘ und Christopher Balme Textsammlung zur Theorie des Theaters findet sich kein Beitrag zur Hermeneutik.⁶ Das mag damit zusammenhängen, dass die Theaterwissenschaft schon immer bestrebt war, sich programmatisch von der Philologie und ihrer Textbezogenheit abzusetzen. Die Aufführung, so die verbreitete These in der Theaterwissenschaft, habe einen anderen ontologischen Status als der dramatische Text und bedürfe eines eigenen Theorie- und Forschungsparadigmas.⁷ Da Hermeneutik oft auf die Methode der Textauslegung verengt wurde, bot dieses vermeintlich textbezogene Verfahren natürlich keine Option für eine an der Aufführung interessierte Theaterwissenschaft.

Um diese systematische Lücke zu schließen, lassen sich zum einen die hermeneutischen Theorien selbst daraufhin untersuchen, ob sie eine Antwort auf die Frage bieten, wie sich Aufführungen ‚verstehen‘ lassen. Zum anderen besteht die Möglichkeit, den Begriff der ästhetischen Bildung, der wie oben erwähnt, selbst eine fruchtbare Beziehung zur Hermeneutik aufweist, als einen Vermittler zwischen dem Erleben und dem Verstehen einzuschalten.

Im Folgenden soll daher zum einen exemplarisch an Wilhelm Diltheys und Hans-Georg Gadamers Theorien des Verstehens überprüft werden, ob sie Hinweise geben, wie sich das Verstehen von Aufführungen vollzieht. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Konzept der ästhetischen Bildung hierbei eine Vermittlerrolle einnehmen könnte.

2 Erleben und Verstehen

Martin Wagenschein schreibt in *Verstehen lernen*, dass dem Lernenden in der intensiven Beschäftigung mit einer Sache ein ‚ergriffenes Ergreifen‘ widerfahren könne, das eine besondere Bezogenheit des Subjekts zum Gegenstand beinhalte. Erregung, Verwunderung und Beunruhigung markieren den Anfang eines solchen Widerfahrens. Ursula Stenger folgert hieraus, dass „[w]o man nicht ergriffen wird, sollte man auch nicht zugreifen! Nur wo sich etwas in dieser Weise verdichtet, kann etwas daraus entstehen, das eine wirkliche Bedeutung gewinnen kann. [...] Die Entstehung von Wirklichkeit scheint in derartigen Ereignissen ihren Ursprung zu haben.“⁸

Der Bildungsprozess, so Stenger, weise stets ein solches Ereignis auf, das als Kairos

⁵ Vgl. hierzu Metzler Lexikon Theatertheorie. Hrsg. von Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat. Weimar und Stuttgart 2005.

⁶ Vgl. hierzu Fischer-Lichte, Erika: Theaterwissenschaft Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen 2010; Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. 3., durchgesehene Auflage. Berlin 2003.

⁷ „Der Kern der Philologie ist der Logos, der Kern der Theaterwissenschaft ist der Mimos“ (Kutscher 1949: 434).

⁸ Stenger, Ursula: Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In: Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Hrsg. von Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Weinheim und Basel 2007. S. 59-71. S. 66.

(griech.: *καίρός*), *now moment* (Daniel Stern) oder fruchtbarer Moment (Friedrich Copei) bezeichnet wurde und sich der Zeitform objektiver Ordnungen entziehe. Dieses Ereignis stehe nicht in der Verfügungsgewalt des Subjekts und verweigere sich schlichtweg dem rationalen Zugriff. Lediglich durch das erinnernde Einholen dieser Ereignisse, d. h. durch das vergegenwärtigen der Vergangenheit, wirken die Erlebnisse an Handlungen, Wahrnehmungen und Bedeutungszuweisungen des Subjekts stets mit. Die Abfolge dieser Erlebnisse und ihrer Vergegenwärtigung stelle die Bildungsgeschichte des Individuums dar. „Das Hineinkommen in eine Kultur ist nicht nur ein kognitiver Lernprozess über den ein spezifisches Wissen erworben wird, sondern vollzieht sich in jenen Prozessen ereignishaften sich Bildens, die unvorhersehbar, unerwartet kommen und als Gelegenheit ergriffen werden können, über die wir erst zu denen werden, die wir sind.“⁹

Das Theater scheint offensichtlich deshalb ein so bedeutendes Bildungsmittel zu sein, weil seine eigentliche Form das Erlebnis ist. Die Aufführung eines Schauspiels ist nur unmittelbar erfahrbar. Die Aufführung als Ereignis weise, so Erika Fischer-Lichte, folgende Merkmale auf: Sie sei in ihrer Einzigartigkeit nicht reproduzierbar, entziehe sich dem völligen Zugriff der Beteiligten und eröffne einen besonderen Erfahrungsraum, in dem unter Umständen Entgrenzungen vollzogen werden.¹⁰ Schon Richard Wagner stellte diesen Ereignischarakter des musikalischen Dramas in seiner kompositorischen Praxis und theoretischen Reflexion ins Zentrum. Wagners Betonung des Erlebisses, die auch bei Dilthey, Husserl und Heidegger zu finden ist, führte in der Theaterästhetik um 1900 dazu, dass sich die Inszenierung als ein eigenständiges aus der Regiearbeit entstandenes Kunstwerk vom dramatischen Text emanzipierte. Fischer-Lichte spricht in diesem Zusammenhang von der performativen Wende, die von der Entstehung der Theaterwissenschaft und Ritualforschung begleitet war und sich während der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts auf andere Kunstformen ausdehnte.¹¹ Es waren vor allem die bildenden Künstler wie Beuys, die die Entgrenzung der Kunst in Form von *happenings* oder *performances* betrieben. Aber auch in der Musik, in der Literatur und vor allem im Theater vollzog sich, so Fischer-Lichte, diese Wende, bei der die Aspekte der Korporalität oder Materialität deutlich gegenüber den Aspekten der Semiotizität dominierten. Das Verstehen trat hinter das Erleben, die Bedeutung hinter die Wirkung.

So äußert Wolfgang Schreiber angesichts Christoph Schlingensiefs Parsifal-Inszenierung von 2005: „Was die rätselhafte Aufführung anbietet, setzt ein linear-rationales ‚Verstehen‘ des Kunstwerks auf jeden Fall außer Kraft. Die Aufführung bleibt geradezu schmerzhaft überfordernd, vor allem im zweiten Akt.“¹² Wie aber kann ein solch ‚rätselhaftes‘ Ereignis,

⁹ Ebd. S. 68.

¹⁰ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Theaterwissenschaft. S. 59-61.

¹¹ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main 2004. S. 22.

¹² Schreiber, Wolfgang: Viel Verstörung im Publikum, Bayreuther Abgründe und Schlingensiefs ‚Parsifal‘. URL: http://www.schlingensief.com/projekt.php?id=t044&article=2005_sz (Stand: 29. 10. 2013)

das einen die Überforderung am Körper spüren lässt, der Ausgangspunkt für einen Bildungsprozess sein? Umfasst Bildung nicht auch die Rückkehr aus der Entfremdung?¹³ Will die Aufführung, dessen Kern ja der Parsifal-Mythos ist, nicht doch verstanden werden? Oder entlässt sie den verstörten Zuschauer in eine unaufklärbare Verunsicherung? Hans-Georg Gadamer warnt, vorschnell das Verstehen aufgeben zu wollen. „Es gilt zu lernen [!], daß man jedes Kunstwerk erst buchstabieren, dann lesen lernen muß, und dann erst beginnt es zu sprechen.“¹⁴ Dass das Lesen/*lernen* von der genuin pädagogischen Tätigkeit des Lesen/*lehrens* begleitet ist und somit die ästhetische Alphabetisierung offensichtlich in den Aufgabenbereich der Pädagogik fällt, lässt die Frage nach dem Programm der ästhetischen Erziehung aufkommen. Kann das Verstehen der Aufführung vielleicht durch eine ‚Festspiel- oder Theaterpädagogik‘ vor- oder nachbereitet werden? Diese für die ästhetische Erziehung maßgeblichen Fragen setzen voraus, dass der Begriff des Verstehens weiter erläutert wird.

2.1 Dilthey: Verstehen zwischen empathischer Rekonstruktion und kultivierter Affirmation

Das Erlebnis ist für Dilthey „einerseits ein seelischer Zustand im Modus der unaufhörlichen Verschiebung von Gegenwarten, andererseits repräsentiert sich in diesem Zustand eine objektive Gegenständlichkeit.“¹⁵ Dieses Erleben lasse sich nicht durch Prinzipien und Gesetze bestimmen, wie die mechanische Psychologie dies angenommen hatte, sondern sei dem gegenständlichen und begrifflichen Auffassen unzugänglich, weil die Unmittelbarkeit des Erlebens in der Erinnerung oder Beobachtung verloren gehe. Das Verschmelzen des Selbstbewusstseins mit der Außenwelt zu einer unmittelbaren Einheit im Erleben verdeutlicht Dilthey am ästhetischen Erlebnis im Theater:

„Ein Drama wird gespielt. Nicht nur der unliterarische Zuschauer lebt ganz in der Handlung, ohne an den Verfasser des Stückes zu denken, auch der literarisch Gebildete kann ganz unter dem Bann dessen leben, was hier geschieht. Sein Verstehen nimmt dann Richtung auf den Zusammenhang der Handlung, die Charaktere der Personen, das Ineinandergreifen der Momente, welche die Schicksalswendung bestimmen. Ja nur dann wird er die volle Realität des hingestellten Ausschnitts aus dem Leben genießen.“¹⁶

An anderer Stelle heißt es:

„Wenn Hamlet auf der Bühne leidet, ist für den Zuschauer sein eigenes Ich ausgelöscht. [...] Wenn ich auf der Bühne vor mir den Brutus in seinem Zelte gewahre, vor der Schlacht von Philippi, wie ihm der Geist Julius Cäsars erscheint: dann ist nichts da für mich als dies Zelt,

¹³ Vgl. hierzu Buck, Günther: Rückwege aus der Entfremdung? Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn 1984.

¹⁴ Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart 2009. S. 64.

¹⁵ Oelkers, Jürgen: ‚Erlebnispädagogik‘: Ursprünge und Entwicklungen. In: Erlebnispädagogik. Geschichte, Räume und Adressat(inn)en, Erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler 1995. S. 7-26. S. 13.

¹⁶ Dilthey, Wilhelm: Aufbau. S. 261.

Brutus in ihm schlafmüde lesend, das dunkler brennende Licht, die furchtbare Erscheinung des Ermordeten. Mein Selbst ist sozusagen ausgelöscht in diesem Augenblick und in bezug auf dessen Wahrnehmungszustand; ich werde des Vorgangs, in dem ich gewahre, nicht inne.“¹⁷

Das ästhetische Erleben hat nicht einen impressionistisch-subjektivistischen Charakter, den Moritz Geiger auch als dilettantisches Erleben bezeichnet, weil in ihm lediglich das eigene Erleben genossen werde,¹⁸ sondern es weist einen intentionalen Charakter auf, in dem das Ich getilgt ist.

„Das ästhetische Erlebnis ist nicht nur eine Art von Erlebnis neben anderen, sondern repräsentiert die Wesenheit von Erlebnis überhaupt.“¹⁹ Das Wesen des ästhetischen Erlebens besteht in dem Entrücktsein von allen Wirklichkeitszusammenhängen, einem Zustand in dem die Kraft der Gegenwart waltet und der auch als Kairos beschrieben wird. Erlebnis ist insofern nicht wie bei William James der sich bewegende Bewusstseinsstrom, sondern etwas, dessen „Erlebtsein einen besonderen Nachdruck hatte, der ihm bleibende Bedeutung verleiht.“²⁰

Da den kulturellen Objektivationen – insbesondere der Kunst, die „in unserem Denken immer eine große Nähe zur Grundbestimmung des Lebens“²¹ habe – ein solches Erleben zugrunde liege, müsse jede geisteswissenschaftliche Disziplin das Verhältnis von unmittelbarem Erlebnis, expressiver Lebensäußerung und rekonstruktivem Verstehen psychologisch aufklären. In *Die Einbildungskraft des Dichters* versucht Dilthey dies exemplarisch für die Literaturwissenschaft, indem er am künstlerischen Schaffen des Dichters zeigt, welchen Einfluss das Erleben auf die Produktion poetischer und literarischer Lebensäußerungen hat:

„Das Schaffen des Dichters beruht überall auf der Energie des Erlebens. In seiner Organisation, die eine starke Resonanz für die Töne des Lebens hat, wird die tote Notiz eines Zeitungsblattes, unter der Rubrik ‚aus der Verbrecherwelt‘, der dürre Bericht des Chronisten oder die groteske Sage zum Erlebnis. Wie unser Leib atmet, so verlangt unsere Seele nach Erfüllung und Erweiterung ihrer Existenz in den Schwingungen des Gemütslebens.“²²

Den Künstler zeichne eine Genialität aus, die sich sowohl in seinem Erleben, als auch in seiner expressiven Verarbeitung dieses Erlebens erkennen lasse und ihn von anderen Menschen deutlich unterscheide. Dieses *Entrückt*-sein des Künstlers weise, so Dilthey, eine Analogie zum *Verrückt*-sein des Wahnsinnigen auf. „Er [der Dichter; TZ] verkehrt mit den Gestalten, die in seiner Einbildungskraft allein Heimatrecht besitzen, wie mit wirklichen

¹⁷ Dilthey, Wilhelm: Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Erste Studie, VII, 21; 19. Vgl. Zweite Studie S. 26 f. zit. nach.: Riedel, Manfred: Einleitung. S. 59.

¹⁸ Vgl. Geiger, Moritz: Vom Dilettantismus im künstlerischen Erleben. In: Texte zur Theorie des Theaters. Hrsg. und kommentiert von Klaus Lazarowicz und Christopher Balme. Stuttgart 2003. S. 66-72.

¹⁹ Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 75.

²⁰ Ebd. S. 67.

²¹ Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart 2009. S. 56.

²² Dilthey, Wilhelm: Die Einbildungskraft des Dichters. Bausteine für eine Poetik (1887). In: Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 6: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart und Göttingen 1962. S. 130.

Personen, liebt sie, fürchtet sie.“²³

Das Schaffen von Kunstwerken ist für Dilthey ein ebenso kreativer, kongenialer Vorgang wie das Verstehen eines solchen Werks. Während Mitgängiges, der Explikation Unbedürftiges Gegenstand des elementaren Verstehens sei, so bedürfe das, was irritiere, verunsichere und Distanz erzeuge, einer Auslegung oder Interpretation. Diese hermeneutische Tätigkeit erweise sich als höhere Form des Verstehens, weil durch sie das der symbolischen und schematischen Darstellung Unzugängliche nachverstanden werde. Dieser rekonstruktive Akt des Verstehens werde als ein „Sichhineinversetzen“²⁴ vollzogen. Das „Nachbilden oder Nacherleben“²⁵ verläuft unter Rückbezug auf den selbst erlebten seelischen Zusammenhang. In dieser „inversen Operation“ oder „Transposition“²⁶ liege stets ein irrationales Potential, weil sie durch keine logischen Formeln repräsentiert werden könne. Insofern sei die Auslegung oder Interpretation, bei der die „persönliche Genialität zu einer Technik“²⁷ werde, selbst ein künstlerischer Akt. Der (imaginativ tätige) Künstler und der Interpret besitzen wie der Schauspieler die Gabe, „das eigene Ich in das des Helden umzuwandeln, aus ihm heraus zu reden [...]“.²⁸

Auch Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863–1938), ein russischer Schauspieldidaktiker und Theatermacher, beschrieb das empathische Einfühlen des Schauspielers in die Bühnenrolle als Technik: „Neun Zehntel der schauspielerischen Arbeit bestehen ja darin, die Rolle seelisch zu erfühlen und in ihr zu leben.“²⁹ Dabei betont Stanislawski, dass es nicht das Talent sei, das einen guten Schauspieler auszeichne, sondern seine technische Virtuosität, die durch ein Training erzielt werden könne. Das begründet er damit, dass der Talentierte mit dem Untalentierten die gleichen physischen Bedingungen teile, die zur Produktion von körperlichem und stimmlichen Ausdruck nötig seien. Wie es beim Rhythmus, der Stimmerzeugung und der Atmung Gesetzmäßigkeiten gebe, so gebe es auch Gesetze im psychischen und schöpferischen Leben, die aber für die Schauspielkunst nutzbar gemacht werden können. Die wirkliche Kunst bestehe nämlich darin, diesen „unbewußte[n] schöpferische[n] Apparat, dessen Wesen uns wohl für alle Zeiten wunderbar bleiben wird, in Gang zu setzen.“³⁰ Stanislawskis ‚System‘, das er selbst auch als schauspielerische Grammatik bezeichnet, besteht zum einen aus der inneren und äußeren Arbeit des Schauspielers an sich selbst und zum anderen aus der inneren und äußeren Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Insbesondere die Arbeit an der Rolle ist vergleichbar mit Diltheys Beschreibung der herme-

²³ Ebd. 139.

²⁴ Dilthey, Wilhelm: Aufbau. S. 264.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd. S. 265.

²⁷ Ebd. S. 267.

²⁸ Dilthey, Wilhelm: Die Einbildungskraft des Dichters. S. 139.

²⁹ Stanislawski, Konstantin: Bilanz und Zukunft. In: Texte zur Theorie des Theaters. Hrsg. von Klaus Lazarowicz und Christopher Balme. Stuttgart 2003. S. 256-269. S. 260f.

³⁰ Ebd. S. 265.

neutischen Tätigkeit des Interpreten. Seine hermeneutisch-holistische Perspektive, dass sich der Sinn des Ganzen aus seinen Teilen ergebe, findet sich auch bei Stanislawski: „Die Arbeit an der Rolle besteht im Studium des geistigen Gehalts eines dramatischen Werks, jenes Kerns also, aus dem es entstanden ist und der seinen Sinn, der sich aus dem Sinn jeder Rolle zusammensetzt, bestimmt.“³¹

Sowohl Stanislawski als auch Dilthey wissen, dass das Theater eine ephemere Kunstform ist, die lediglich im Medium des Schauspiels in Erscheinung tritt. Doch beide messen dem Schauspieler, der durch seine besondere Präsenz im Raum dieses Kunstwerk erscheinen lässt, nur eine sekundäre Rolle zu. Stanislawski widmet sein Werk zwar den zukünftigen Generationen von Schauspielschülern, doch bleibt der Schauspieler lediglich das Exekutivorgan dieser Kunstform. Das Beherrschen schauspielerischer Fertigkeiten gewährleiste den Transport des eigentlichen Kunstwerks. Auch Dilthey, der dem Erlebnis eine zentrale Stelle in der Theorie der Geisteswissenschaften und in der Kunst einräumt, sieht im Schauspieler nur einen Interpreten des Kunstwerks, dessen wahrer Gehalt nicht in der besonderen Präsenz der Körper im Raum bestehe, sondern ein imaginativer, rein geistiger sei.

Während Stanislawski betont, dass die empathische Technik erlernbar und trainierbar sei, bleibt bei Dilthey unklar, ob das höhere Verstehen prinzipiell jedem möglich sei, oder nur wenige dieser Gabe habhaft seien. Wenn das Erlebnisreservoir des Einzelnen ein Gradmesser für die Fähigkeit der Einfühlung darstelle, so müsse man, je älter man werde – vorausgesetzt man lebt in einer beständig ereignishaften Umwelt – umso mehr verstehen. Dieses ‚Mehr‘ darf nicht als quantitative Vermehrung, sondern muss als qualitative Veränderung gedacht werden. Die ‚Wiederverzauberung der Welt‘ im Erlebnis ist für Dilthey kein rein rezeptiv-sedatives Geschehen, sondern weist einen produktiven Kern auf, in dem sich dem Einzelnen eine zuvor ungeahnte Welt auftue:

„Die Bühne tut sich auf. Richard erscheint, und eine bewegliche Seele kann nun, indem sie seinen Worten, Mienen und Bewegungen folgt, etwas nacherleben, das außerhalb jeder Möglichkeit ihres wirklichen realen Lebens liegt. Der phantastische Wald in ‚Wie es euch gefällt‘ versetzt uns in eine Stimmung, die uns alle Exzentrizitäten nachbilden lässt.“³²

Die „bewegliche Seele“, von der Dilthey spricht, ist das gebildete Genie, das die affirmativ vollzogene Enkulturation überwindet, sich sozusagen über den Geist seiner Zeit hinaus bewegt und dem sich „Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens, die außerhalb seiner eigenen Realität liegen“³³, eröffnen.

Geisteswissenschaftliches oder höheres Verstehen setze also voraus, dass das Bewusstsein

³¹ Ebd. S. 269.

³² Dilthey, Wilhelm: Aufbau. S. 265.

³³ Musolff, Hans-Ulrich/ Hellekamps, Stephanie: Geschichte des pädagogischen Denkens. München und Wien 2006. S. 139

ein bereits gebildetes ist und den unerlernbaren und unnachahmlichen Takt besitzt, der die Urteilsbildung bedingt.³⁴ Doch liege das Wunder des Verstehens, so wirft Gadamer kritisch ein, nicht in der Kongenialität des Interpreten, sondern „vielmehr darin, daß es keiner Kongenialität bedarf, um das wahrhaft Bedeutsame und das ursprünglich Sinnhafte in der Überlieferung zu erkennen.“³⁵ Diltheys und Stanislawskis Einfühlungshermeneutiken, die ein im dramatischen Text geronnenes ursprüngliches Erleben revitalisieren wollen, geraten an ihre Grenzen, wenn dem Text eben kein Erleben zugrunde liegt. Moderne Kunst, die ihren Charakter aus Formbrüchen und Entgrenzungsversuchen gewinnt, sowie klassische Formkunst können nicht auf ein ursprüngliches Erleben zurück geführt werden. Sie müssen vielmehr aus ihrer eigenen Tradition heraus verstanden werden.

2. 2 Gadamer: Dabei-Sein und die Diskontinuität mit sich

Gadamer spricht wie Stanislawski von einer Methode bzw. in Anlehnung an die Hermeneutik Aristoteles' von einer Technik oder einem Verfahren, das den Sinn zugänglich mache und das begabungsunabhängig angewandt werden könne: „Es ist das Problem der *Anwendung*, die in allem Verstehen gelegen ist.“³⁶ Als Illustration verweist Gadamer auf die juristische und theologische Hermeneutik, also auf die praxisrelevante Auslegung von verhaltensnormierenden Texten. Die Auslegung von juristischen Texten zum Beispiel ist kein reproduktives Tun, in dem der Gesetzestext wortwörtlich übertragen wird, sondern ein produktives Tun, das den vorliegenden Rechtsfall nach Maßgabe des Textes, unter Berücksichtigung historischer Präzedenzfälle, unter Zuhilfenahme von Kommentaren und letztendlich den konkreten Umständen des Rechtsfalls beurteilt.

Es gehe also nicht darum, die historische Differenz zwischen Autor und Interpret bzw. zwischen Gesetzgeber und Richter durch einen empathischen Akt zu überbrücken, sondern von der eigenen und fremden Partikularität abzusehen und zu einer größeren Allgemeinheit, zu einer Synthesis zu gelangen. Die eigene Partikularität, d.h. die hermeneutische Situation in der sich der Interpret befindet, ist durch Vor-Urteile strukturiert. Sie bilden den „Horizont einer Gegenwart“³⁷. Vor-Urteile sind aber nicht als Begrenzungen des Urteilsvermögens zu verdammen, sondern stellen einen konstitutiven Teil des Verstehens dar. Sie sind der geschichtlich gewachsene und sich weiterbildende Rahmen des Verstehens. Der Horizont ist die ‚Stimme‘, die, wie Foucault sagt, seit langem das Wort ergriffen habe und im vorhinein alles, was man sagt, verdopple.³⁸ Die Aporie des Anfangs, auf die Foucault hier anspielt, ist auch bei Gadamer in ähnlicher Weise präsent. Der absolute Anfang einer Rede ist eine Fiktion und damit auch das kongeniale Schaffen und Verstehen von Kunstwerken aus sich

³⁴ Vgl. Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 20.

³⁵ Ebd. S. 316.

³⁶ Ebd. S. 312.

³⁷ Ebd. S. 311.

³⁸ Vgl. Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. 9. Auflage. Frankfurt am Main 2003. S. 9.

selbst heraus. Der Dichter

„erfindet seine Fabel nicht frei, auch wenn er sich das noch so sehr einbildet. [...] Der ästhetische Mythos der freischaffenden Phantasie, die das Erlebnis in die Dichtung verwandelt, und der Kult des Genies, der ihm zugehört, bezeugt nur, daß im 19. Jahrhundert das mythisch-geschichtliche Traditionsgut kein selbstverständlicher Besitz mehr ist.“³⁹

Verstehen und künstlerisches Schaffen ist immer eingebettet in einen Diskurs, eine Rezeptions- bzw. Produktionsgeschichte. „Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne die Vergangenheit. Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte.“⁴⁰ Die eigentliche Leistung bestehe darin, dieser hermeneutischen Determination gewahr zu werden, d. h. die Vor-Urteilsstruktur aufzudecken. Bei dieser „Abhebung“⁴¹, bei der die Vor-Urteile, wie Gadamer sagt, ins Spiel gebracht werden, entstehe unweigerlich eine Differenz zwischen dem eigenen und dem fremden Horizont. Anstatt diese Differenz dadurch zu überwinden, indem man sie einander angleiche, bestehe die hermeneutische Aufgabe darin, diese Spannung zwischen Text und Gegenwart aufrecht zu erhalten und zu entfalten. Hierbei entstehen „phasenhaft“⁴² Entwürfe eines historischen und eines gegenwärtigen Horizonts, die aber in der Einheit des historischen Bewusstseins wieder verschmelzen. Beispielsweise sind die Erinnerung an tradierte Kunstformen und das Experimentieren mit neuen Ausdrucksmöglichkeiten „die gleiche Betätigung des Geistes.“⁴³ Gadamer verdeutlicht diese Analyse und Synthese an Kunstformen, die als Text vorliegen, aber ihre eigentliche Existenz in der Aufführung bzw. Anwendung haben:

„Niemand wird ein Drama inszenieren, eine Dichtung vorlesen oder eine Komposition zur Aufführung bringen können, ohne den ursprünglichen Sinn des Textes zu verstehen und in seiner Reproduktion und Auslegung zu meinen. Aber ebenso wird niemand diese reproduktive Auslegung leisten können, ohne in der Umsetzung des Textes in die sinnliche Erscheinung jenes andere normative Moment zu betrachten, das die Forderung einer stilgerechten Wiedergabe durch den Stilwillen der eigenen Gegenwart begrenzt.“⁴⁴

Somit erweist sich die sogenannte ‚werktreue‘ Inszenierung eines Dramas nicht als alleingültige Konservierung eines ursprünglich intendierten Sinns, sondern vielmehr als Ausdruck einer bestimmten Interpretationspraxis, in der der vermeintlich historische Horizont mit dem Gegenwartshorizont verschmolzen ist.

„Wir sind nicht der Meinung, daß deswegen die stilgerechte Aufführung im Sinne eines historisch-archaisierenden Stiles [...] die Aufgabe des klassischen Spielplanes eines Theaters ist.

³⁹ Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 138.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. S. 12.

⁴⁴ Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 315.

Im Gegenteil – die Verschmelzungskraft, die eine Gegenwart als Gegenwart besitzt, wenn sie Vergangenes zur Gegenwart zu erheben vermag, ist das Großartige [...].⁴⁵

Das Oszillieren zwischen der Analyse von Vor-Verständnis und historischem Horizont sowie ihre „Horizontverschmelzung“⁴⁶ im historischen Bewusstsein stellt das Abschreiten des hermeneutischen Zirkels dar, das letztlich zu keinem Ende gebracht werden kann. Hegels Verheißung auf Absolutheit der Vermittlung von Wissen und Geschichte wird von Gadamer verabschiedet. Indem nämlich der historische Horizont entworfen werde, hebe er sich sogleich wieder dadurch auf, dass er zu einem Vor-Urteil herabsinke bzw. vom eigenen Verstehenshorizont der Gegenwart eingeholt werde. Mit dem Versuch das Fremde zu verstehen, leisten wir selbst einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte. Gadamer belegt diese Geschichte mit dem Begriff der „Wirkungsgeschichte“⁴⁷, der noch einmal den produktiven Kern der hermeneutischen Tätigkeit hervorhebt. Ein Text wirkt, indem er beständig interpretatives Tun evoziert, das sich im historischen Bewusstsein manifestiert.

Damit lehnt Gadamer Diltheys Genie-Ästhetik und Einfühlungshermeneutik entschieden ab, hält aber an vielen seiner Ansätze weiterhin fest. Insbesondere vor dem Hintergrund der modernen Kunst, die für Gadamer mit ihrem Ausbruch aus den Lebenszügen beginnt und nicht mehr aus ihnen heraus verständlich ist, erweist sich die Idee des ästhetischen Erlebens als anschlussfähig. Auch wenn Gadamer den emphatischen Begriff des (Er-)Lebens ablehnt, spricht er neben der ästhetischen Erfahrung auch vom ästhetischen Erlebnis, das einen transformierenden Charakter habe. Bei aller begriffsgeschichtlichen Differenz besteht der gemeinsame Schnittpunkt von ästhetischem *Erlebnis* und ästhetischer *Erfahrung* in der von Kant angestoßenen radikalen Subjektivierung von Kunst. „Das Kunstwerk hat vielmehr sein eigentliches Sein darin, daß es zur Erfahrung wird, die den Erfahrenden verwandelt.“⁴⁸ Den vermeintlichen Angriff auf die Einheit des Werks wendet Gadamer damit ab, indem er behauptet, dass der Werkbegriff keinesfalls an ein klassizistisches Harmonie-Ideal gebunden sei.⁴⁹ Bereits Kants Konzentration auf das Naturschöne zeige, dass es um das Angesprochenwerden, um den Aufforderungscharakter gehe. Natur und moderne Kunst teilen denselben Grad an Unbestimmtheit, der eine eigene interpretative Tätigkeit erfordere. Nicht die Sinnesdaten allein werden in den Status der Kunst erhoben, sondern das Für-wahr-Nehmen, das Gadamer auch als die ästhetische Nichtunterscheidung bezeichnet.⁵⁰

Er exemplifiziert diesen Vorgang am Schauspiel, das ein Ins-Dasein-Treten der Dichtung sei. Statt die einzelnen Elemente des Schauspiels für sich zu betrachten, liege die ästhetische

⁴⁵ Gadamer, Hans-Georg: Über die Festlichkeit des Theaters (1954). In: Hans-Georg Gadamer. Gesammelte Werke, Bd. 8: Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage. Tübingen 1993. S. 296-304. S. 301.

⁴⁶ Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 311.

⁴⁷ Ebd. S. 347

⁴⁸ Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 107.

⁴⁹ Vgl. Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. S. 33.

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 38; Vgl. Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. S. 122.

Erfahrung gerade in der Nichtunterscheidung von Vermittelndem und Vermitteltem. Wie bei Dilthey verschmelzen die Elemente in der Wahrnehmung des Betrachters zu einer Einheit. Wilhelm Mohrs Kritik der Bayreuther Festspiele von 1876, die in der Kölnischen Zeitung abgedruckt wurden, beschreibt diese in die Erfahrung tretende Einheit:

„Noch weniger bedurfte es bei der unmittelbaren Berührung mit dem lebendigen sich entwickelnden Drama irgend welches reflectierenden Anschauens nach Leitmotiven und Aenlichem, was von den Commentatoren wunderbar ungeschickt und material aufgefaßt wird. Alles Einzelne, so weit es zum Erfassen des Ganzen nöthig war, commentirte sich ohne Reflexion und Gedächtnißqual durch den unmittelbaren Eindruck von selbst. Man fragt nicht, ob hier dem Orchester zu viel aufgebürdet sei und dort der Gesangsmelodie zu wenig: man genoß den Reiz einer originellen, schönen, gestalt- und farbenreichen und dazu charakteristischen Musik, den Eindruck einer schönen Scenerie und einer von außergewöhnlichen Persönlichkeiten [...] getragenen Handlung, und alle drei Dinge zusammen als ein zusammengehöriges, außerordentlich klappendes Ganze.“⁵¹

Man könnte vermuten, dass Gadamer bei seiner Idee der ästhetischen Nichtunterscheidung wie Dilthey ein transitorisches, reproduktives Bild vom Schauspiel entwirft, das den Primat der Kunst abermals der Dichtung oder den bildenden Künsten zurechne. Doch Gadamer erkennt gerade in den das Schauspiel begründenden Begriffen *Spiel* und *Darstellung* zwei Grundmotive der Kunst überhaupt.

Im Spiel liege eine sich wiederholende, ziel- und substratlose Bewegung, in der die Beteiligten völlig aufgehen, die andererseits aber nicht an die Subjekte gebunden ist: „Es ist das Spiel, das gespielt wird oder sich abspielt – es ist kein Subjekt dabei festgehalten, das da spielt.“⁵² Das Spiel sei wie das Kunstwerk kein dem Subjekt entgegenstehendes Objekt, sondern realisiert sich erst im Vollzug. In diesem Vollzug wird mit Anstrengung und Ernsthaftigkeit etwas gemeint. Das ist der Unterschied zum Spiel der Natur, das sich ohne zwecksetzende Vernunft abspielt. Im menschlichen Spiel hingegen unterwirft sich der Spielende willentlich unter die Aufgabenstellung des Spiels. Gadamer betont hierbei, dass das Spiel nicht lediglich eine Modulation von Alltagshandlungen, ein Als-ob-Handeln sei, sondern ein Vorgang, der die Beteiligten transformiere. Der Spieler bricht die Kontinuität mit sich im Spiel ab, um etwas völlig anderes zu werden. In diesem „Sichausspielen“⁵³ erhalte einerseits das Spiel seine Gestalt – das Spiel ist die Selbstdarstellung der Spielbewegung – und andererseits gelangt der Spielende zu seiner Darstellung.

Diese existentialistische, etwas tautologisch klingende Herleitung des Zusammenhangs von

⁵¹ Mohr, Wilhelm: Briefe eines baireuther Patronatsherrn I-VIII. In: Bayreuth in der deutschen Presse. Beiträge zur Rezeptionsgeschichte Richard Wagners und seiner Festspiele. Dokumentenband 1: Die Grundsteinlegung und die ersten Festspiele (1872-1876). Hrsg. von Susanna Großmann-Vendrey. Regensburg 1977 (= 100 Jahre Bayreuther Festspiele, Bd. 10). S. 86-112. S. 95.

⁵² Gadamer, Wahrheit und Methode. S. 109.

⁵³ Ebd. S. 113f.

Spiel und Darstellung will sagen, dass das Spiel sich performativ, d.h. durch an Gelingbedingungen gebundenes Tun, hervorbringt und die Spieler gleichfalls durch dieses Tun Funktionsstellen im Spiel repräsentieren. Auch die Stelle des Zuschauers gehört zum Spiel. Er steht dem Spiel nicht außen vor, sondern ist wie der Spieler selbst darin verwickelt, was Gadamer als „Dabeisein“⁵⁴ beschreibt. Egal ob mitgespielt oder lediglich dem Spiel zugeschaut wird, Spielen setze als kommunikatives Tun immer eine innere Teilnahme voraus. „Im Grunde hebt sich hier die Unterscheidung von Spieler und Zuschauer auf. Die Forderung, das Spiel selbst in seinem Sinngehalt zu meinen, ist für beide die gleiche.“⁵⁵

Die Darstellung hat für die Beteiligten eine volle Gegenwärtigkeit, d. h. das Dargestellte versetzt die Beteiligten in eine „ekstatische[...] Selbstvergessenheit“⁵⁶. Das Dabeisein als Außersichsein illustriert Gadamer am Fest. In *Über die Festlichkeit des Theaters* beschreibt er die Umkehr vom fahrenden Volk zur stehenden Bühne, die in der Theatergeschichte stattgefunden und gleichfalls die Festlichkeit an das Theater gebunden habe. Das Fest, so Gadamer, zeichne sich dadurch aus, dass es durch seine wiederholende Begehung Zeitlichkeit selbst hervorruft – sie sozusagen durch die Wiederholung in Einheiten strukturiert – und gleichzeitig von ihr enthoben sei: „Zum Fest gehört daher eine ihm eigene Zeitlichkeit.“⁵⁷ Neben der „Zeit für etwas“, d. h. die Zeit, über die man disponiert, die man sich einteilt [...]“⁵⁸ stehe die „erfüllte Zeit oder auch Eigenzeit“⁵⁹, die sich nicht durch Kalkulation erfassen lasse. Auch das Kunstwerk verfüge über eine solche Eigenzeit, die es dem Betrachter aufzwingt. „Es geht in der Erfahrung der Kunst darum, daß wir am Kunstwerk eine spezifische Art des Verweilens lernen.“⁶⁰

Das Paradebeispiel für Gadamers Verständnis von Kunst als Fest und Spiel sind die Bayreuther Festspiele. Das eigens für die Festspiele gebaute Theater, ihre alljährlich sich über Tage hinziehende Begehung sowie die sich wiederholende Inszenierung der ‚germanischer‘ Mythen hebt die Festspiele aus den Fugen der Alltäglichkeit und erinnert an ein kultisches Zeremoniell. Wagner betonte diese integrative Kraft seines ‚Theaters der Zukunft‘, die eine Kultgemeinschaft zwischen den Künstlern und dem Publikum schaffe und das Theaterereignis zu einer Rückgewinnung der einer verlorengegangenen Ganzheitserfahrung mache. Denn im Theater bestehe die Möglichkeit Dichtkunst, Musik und Tanz zu einem Gesamtkunstwerk zu vereinen. „Die Grundidee dieser Musikdramaturgie aber war es, den Ereignischarakter des musikalischen Dramas konsequent ins Zentrum der theoretischen

⁵⁴ Ebd. S. 130.

⁵⁵ Ebd. S. 115.

⁵⁶ Ebd. S. 133.

⁵⁷ Gadamer, Hans-Georg: *Über die Festlichkeit des Theaters*. S. 297.

⁵⁸ Gadamer, Hans-Georg: *Die Aktualität des Schönen*. S. 55.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Ebd. S. 60.

Reflexion und der kompositorischen Praxis zu rücken.“⁶¹ Dass an dieser Stelle Wagners Theorie und die praktische Verwirklichung im Kunstwerk beträchtlich differierten, haben bereits seine Zeitgenossen beobachtet.

3 Ästhetische Bildung als Verstehen zweiter Ordnung

Es bleibt zu konstatieren, dass die Analyse der Zeitverhältnisse, insbesondere des Unterschieds von erlebter Zeit und objektiver Zeit, nicht nur in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft eine Konjunktur aufweist, wie Hellekamps und Musolff bemerken,⁶² sondern auch vermittelt über die geisteswissenschaftliche Tradition, die Kunsterziehungsbe-
wegung, die Erlebnispädagogik und andere erlebnisorientierte Pädagogiken wie etwa die Theaterpädagogik die besondere subjektive Zeitform des Erlebens als Ausgangspunkt für ihre Programmatiken wählten.

Der Erlebnisbegriff, der diesen pädagogischen Programmatiken zugrunde liegt, ist einerseits schulkritisch konnotiert, andererseits reflektiert er die gesellschaftlichen und kulturellen Umwälzungsprozesse. Die geläufige Kritik am institutionellen Lernen bestehe darin, dass das Leben an immer mehr Erlebnisqualität gewinne, die Schule hingegen immer erlebnisärmer werde. Jürgen Oelkers glaubt deshalb, dass die erlebnisorientierte Pädagogik eine Analogisierung an die Beschleunigung des kulturellen Wandels und des Verlustes von Langzeitperspektiven sei. Die Konzentration auf das momenthafte Erleben sei der Rückzug aus der pädagogischen Utopie.⁶³ Problematisch ist die Orientierung des pädagogischen Handelns am flüchtigen Erleben aber, weil es höchstens occasionell, jedoch nicht systematisch erziehen könne. Das Erleben schließe eine Methodisierung kategorisch aus.⁶⁴

Insbesondere das ästhetische Erlebnis, das prototypisch für das Erleben steht und in dessen Überwältigungserfahrung das Subjekt sich auflöst, erscheint dem pädagogischen Handeln unzugänglich. Für die ästhetische Erziehung hatte Mollenhauer daher das pessimistische Urteil getroffen, dass sie sich lediglich mit einer kulturellen Alphabetisierung befassen könne.⁶⁵ Das pädagogisch angeleitete Verstehen von Kunstwerken müsse sich auf die Vermittlung des historischen Repertoires an Kunstformen zurückziehen. Mollenhauer vergisst hierbei aber zweierlei Dinge:

Zum einen sind es die Kunstwerke selbst, die erziehen. Ihr Aufforderungscharakter erzieht unsere Art und Weise, wie wir wahrnehmen: „Die Gärten des 18. Jahrhunderts [...] waren

⁶¹ Brauneck, Manfred: Die Welt als Bühne. Die Geschichte des europäischen Theaters, Bd. 3: 19. Jahrhundert und Jahrhundertwende. Stuttgart und Weimar 1999. S. 162.

⁶² Vgl. Musolff, Hans-Ulrich/ Hellekamps, Stephanie: Geschichte des pädagogischen Denkens. S. 327.

⁶³ Vgl. hierzu auch die kritischen Anmerkungen zur postmodernen Ausstellungspraxis bei Hartle, Johan Frederik: Ungeheure Sammlungen. (Neo)Marxistische Positionen zur Kritik der Gleichzeitigkeit. In: Simultaneität. Modelle der Gleichzeitigkeit. Hrsg. von Philipp Hubmann und Till Julian Huss. Bielefeld 2013. S. 191–212.

⁶⁴ Vgl. Oelkers, Jürgen: ‚Erlebnispädagogik‘: Ursprünge und Entwicklungen. S. 13-16.

⁶⁵ Vgl. Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4. S. 481-494. S. 491.

immer geometrisch konstruiert wie eine Fortsetzung der Konstruktion des wohnlichen Hauses in die Natur hinaus. So sehen wir also in Wahrheit, wie das Beispiel lehrt, mit durch die Kunst erzogenen Augen.“⁶⁶ „Wir lernen sehen durch die Augen der großen Maler. Wir lernen durch Shakespeare verstehen, was auf der Bühne der Welt geschieht, und durch Goethe, was in der stillen Tiefe einer Menschenseele sich ereignet. [...] Die Kunst deutet uns das Gleichnis des Vergänglichen.“⁶⁷

Und zweitens kann es in Anlehnung an Gadamer nicht allein darum gehen, das bildungsbürgerliche Erbe zu verwalten. Diese „Verblendung der Bildung“⁶⁸, nach der nur das Vertraute bedeutungsvoll sei, könne ebenso wenig wie der „progressive Schein“⁶⁹, nach dem die Zeit stets von Neuem beginnen und jegliche Tradition hinter sich lassen müsse, eine Orientierung für die ästhetische Erziehung sei. Denn gerade die „Gleichzeitigkeit von Vergangenem und Gegenwärtigem“⁷⁰ – egal ob uns diese Tradition bewusst ist oder nicht – stelle die hermeneutische Situation dar. Ästhetisches Erleben ist also nicht nur ein Angesprochen-, Aufgefordert- oder Herausgerissen werden, dass durch die Wahrnehmung strukturiert ist, sondern auch ein Hineinlesen oder Nachempfinden, das diskursiv oder biographisch vorstrukturiert ist. Ästhetische Bildung könnte dann darin bestehen, diese Verhältnisse aufzuklären, die unsere Wahrnehmung und unser unmittelbares Verstehen – besser: Erkennen – determinieren. Ästhetische Bildung wäre dann im Gegensatz zum unmittelbaren Erkennen ein Verstehen zweiter Ordnung.

Literatur

BALME, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. 3., durchgesehene Auflage. Berlin 2003.

BRAUNECK, Manfred: Die Welt als Bühne. Die Geschichte des europäischen Theaters, Bd. 3: 19. Jahrhundert und Jahrhundertwende. Stuttgart und Weimar 1999.

BRÜGGEN, Friedhelm: Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. Jg. (2003) S. 480-504.

BUCK, Günther: Rückwege aus der Entfremdung? Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn 1984.

Ders.: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München

⁶⁶ Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. S. 41.

⁶⁷ Dilthey, Wilhelm: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. 3., unveränderte Auflage. Stuttgart 1958 (= Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 6.). S. 276.

⁶⁸ Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. S. 60

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd. S. 61.

1981.

DILTHEY, Wilhelm: Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (1910). Frankfurt am Main 1981.

Ders.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. 3., unveränderte Auflage. Stuttgart 1958 (= Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 6.).

Ders.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894). In: Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 5: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. 4., unveränderte Auflage. Göttingen 1964.

Ders.: Die Einbildungskraft des Dichters. Bausteine für eine Poetik (1887). In: Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 6: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart und Göttingen 1962.

Ders.: Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat (1875). In: Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd. 5: Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. 4., unveränderte Auflage. Göttingen 1964.

FISCHER-LICHTE, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main 2004.

Dies.: Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen 2010

FOUCAULT, Michel: Die Ordnung des Diskurses. 9. Auflage. Frankfurt am Main 2003.

GADAMER, Hans-Georg: Zur Aktualität des Schönen. Kunst als Symbol, Spiel und Fest [1975]. Stuttgart 2009.

Ders.: Über die Festlichkeit des Theaters (1954). In: Hans-Georg Gadamer. Gesammelte Werke, Bd. 8: Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage. Tübingen 1993. S. 296-304.

Ders.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6., durchgesehene Auflage. Tübingen 1990 (= Hans-Georg Gadamer. Gesammelte Werke, Bd. 1).

GEIGER, Moritz: Vom Dilettantismus im künstlerischen Erleben. In: Texte zur Theorie des Theaters. Hrsg. und kommentiert von Klaus Lazarowicz und Christopher Balme. Stuttgart 2003. S. 66-72.

HARTLE, Johan Frederik: Ungeheure Sammlungen. (Neo)Marxistische Positionen zur Kritik der Gleichzeitigkeit. In: Simultaneität. Modelle der Gleichzeitigkeit. Hrsg. von Philipp Hubmann und Till Julian Huss. Bielefeld 2013. S. 191–212.

KUTSCHER, Artur: Die Theaterwissenschaft. In: Texte zur Theorie des Theaters. Hrsg. und kommentiert von Klaus Lazarowicz und Christopher Balme. Stuttgart 2003. S. 78-82.

MOHR, Wilhelm: Briefe eines baireuther Patronatsherrn I-VIII. In: Bayreuth in der deutschen Presse. Beiträge zur Rezeptionsgeschichte Richard Wagners und seiner Festspiele. Dokumentenband 1: Die Grundsteinlegung und die ersten Festspiele (1872-1876). Hrsg. von Susanna Großmann-Vendrey. Regensburg 1977 (= 100 Jahre Bayreuther Festspiele, Bd. 10). S. 86-112.

MOLLENHAUER, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 4. S. 481-494.

MUSOLFF, Hans-Ulrich/ HELLEKAMPS, Stephanie: Geschichte des pädagogischen Denkens. München und Wien 2006.

OELKERS, Jürgen: ‚Erlebnispädagogik‘: Ursprünge und Entwicklungen. In: Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, erziehungs-wissenschaftliche Facetten, Kritisches. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler 1995. S. 7-26.

SCHREIBER, Wolfgang: Viel Verstörung im Publikum, Bayreuther Abgründe und Schlingensiefs ‚Parsifal‘. URL:

http://www.schlingensief.com/projekt.php?id=t044&article=2005_sz (Stand: 29. 10. 2013)

STANISLAWSKI, Konstantin: Bilanz und Zukunft. In: Texte zur Theorie des Theaters. Hrsg. von Klaus Lazarowicz und Christopher Balme. Stuttgart 2003. S. 256-269.

STENGER, Ursula: Zum Erlebnischarakter von Bildungsprozessen. In: Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Hrsg. von Christopher Wulf und Jörg Zirfas. Weinheim und Basel 2007. S. 59-71.

Tim Zumhof ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster in der Abteilung Bildungstheorie und Bildungsforschung und promoviert zum Thema „Die Erziehung der Schauspieler. Ansätze zu einer Pädagogik der Leiblichkeit“.