

ULRIKE HENTSCHEL

Alles Theater?

Die Chancen szenischen Spiels als Bildungsmedium

Diskutiert wird die Frage, ob sich aus der Verbindung von museums- und theaterpädagogischer Arbeit spezifische Bildungschancen ergeben oder ob unter dem Begriff »MuseumsTheater« lediglich ein weiteres Feld der Theatralisierung eröffnet wird, das sich der Eventkultur und dem Mainstreamgeschmack anpasst.

Dazu werden in einem ersten Schritt – angesichts einer umfassenden Ästhetisierung und Inszenierung der Alltagswelt – die Möglichkeiten und Voraussetzungen von Theaterarbeit im pädagogischen Zusammenhang dargestellt. Dabei wird – in Abgrenzung zur »Pädagogisierung« des künstlerischen Mediums Theater – ein Konzept ästhetischer Bildung innerhalb der Theaterpädagogik zur Diskussion gestellt. Vor dem Hintergrund von Entwicklungen des zeitgenössischen Theaters und der Gegenwartsgesellschaft werden die besonderen Anforderungen an theaterpädagogische Arbeit aufgezeigt, die sich ästhetische Bildung zum Ziel setzt. Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt gefragt, welche Bedeutung dem Theaterspielen im Museum aus bildungstheoretischer Sicht zukommen kann, welche Arbeitsformen und Ziele für eine solche Praxis sinnvoll sein können.

»Das ›Virus der Theatralisierung‹ geht um!«, stellten die Teilnehmer eines Symposiums mit dem Titel »Von der Unverschämtheit, Theater für ein Medium der Zukunft zu halten« am Bayerischen Staatsschauspiel München fest (vgl. Hammerthaler/Schweeger 2000). In der Tat gehört es inzwischen zum Bestand des Alltagswis-



sens, dass umfassende (mediale) Inszenierungsstrategien unsere Kultur bestimmen. Begriffe wie »Spektakel-Kultur« (Eco) oder »Kultur der Inszenierung« (Fischer-Lichte) sind in aller Munde. Die Medien entlarven und promoten jeden Tag neue Darsteller auf der Bühne der politischen Öffentlichkeit; die unzähligen Strategien der Selbstinszenierung kennen wir alle aus unmittelbarer Anschauung, und das nicht erst seit »Big Brother«.

Ist nun auch das Museum, die Museumspädagogik, von diesem Virus infiziert? Stellt MuseumsTheater eine Methode dar, zur ohnehin stattfindenden Inszenierung von (Kunst-)Objekten in Räumen die des Theaters noch hinzuzufügen, um so dem durch Events verwöhnten Mainstreamgeschmack entgegenzukommen?

Oder bietet sich hier eine Chance, den »Engpass der Worte« – wie Eva S. Sturm es ausdrückt – zu überwinden, mit dem sich die Kunstvermittler im Museum konfrontiert sehen? Sie schlägt deshalb vor, dass die professionellen Vermittler »... Settings schaffen, in welchen die sozialen Grenzen und die Einteilung in ›befugte‹ und ›unbefugte‹ Sprecher/innen (also: Kunstvermittler und ihre Zielgruppen) zumindest kurzfristig entweder uninteressant, widerständig oder fraglich werden« (Sturm 1996: 52).

Mich interessiert im Folgenden – aus der Sicht der Theaterpädagogik –, ob die besonderen Möglichkeiten, die Spiel und Theater als Bildungsmedium eigen sind, solche Settings anzubieten vermögen und inwieweit sie damit die Arbeit der Museen bereichern können. Um diese Frage zu beantworten, werde ich zunächst

- die spezifische Bildungsrelevanz des Theaterspielens für die nichtprofessionellen Akteure erörtern. Dabei gehe ich von einem Ansatz ästhetischer Bildung aus. Unter ästhetischer Bildung verstehe ich die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst, in diesem Fall der Kunst des Theaters. Ich grenze dieses enge Verständnis von einem weiten Begriff ästhetischer Bildung als allgemeine Bildung der Sinne und der Sinneswahrnehmung ab.
- Im zweiten Schritt möchte ich einige vorläufige Überlegungen darüber anstellen, inwieweit die dem Theaterspielen eigenen Bildungsmöglichkeiten im Rahmen des Museums und der Museumspädagogik von Bedeutung sein können.

Ich lege bei meinen Überlegungen den Schwerpunkt auf den produktiven, gestaltenden Umgang der nichtprofessionellen Spieler

mit der Kunst des Theaters. Theaterpädagogische Praxis wird hier also nicht in erster Linie als Theater *für* Zielgruppen verstanden, sondern als Theater *von* Amateuren. Fragen der Rezeption lassen sich allerdings auch dort mitdenken, wo sie nicht ausdrücklich angesprochen werden.

Theater als Medium ästhetischer Bildung

Theater und Pädagogik – ein kompliziertes Verhältnis

Die Kunst des Theaters ist, zumindest auf den ersten Blick, weniger selbstbezüglich und hermetisch als andere Künste. Ihr Zeichensystem bezieht sich, gemäß den ästhetischen Konventionen des abendländischen Theaters, auf die Zeichen der sie umgebenden Kultur. Im Mittelpunkt steht die lebendige Gegenwart der schauspielenden Menschen, ihre Kommunikation miteinander und mit dem Publikum. Brecht spricht in diesem Sinne vom Theater als der »menschlichsten« und »sozialsten« aller Künste. Diese Eigenschaften tragen offensichtlich dazu bei, dass das Theaterspielen als ein besonders vielversprechendes Medium im pädagogischen Zusammenhang gilt. Dabei ist die jeweilige Bestimmung des Verhältnisses von Theater und Pädagogik, von ästhetischen und sozialen oder didaktischen Zielsetzungen grundlegend für eine Konzeption von Theaterpädagogik.

Eine Möglichkeit besteht darin, Theater als das Transportmittel für die Vermittlung pädagogisch wünschenswerter Ziele und Inhalte anzusehen. Der Begründungshorizont für die theaterpädagogische Praxis ist dann der von materialer oder formaler Bildung. Diese geht von subjektorientierten Zielsetzungen aus und fragt, welche Qualifikationen für den Einzelnen in der Gesellschaft anzustreben sind. Theater wird also als Sozialisationsagent instrumentalisiert. Bildung fragt im didaktischen Sinne nach den Inhalten, die zu vermitteln sind, um die Anforderungen der Zukunft zu meistern. Wenn nach diesem Verständnis theatrale Lehr- und Lernmethoden im pädagogischen Prozess eingesetzt werden, so kann dies durchaus eine Bereicherung des methodischen Repertoires der jeweiligen Institution sein. Die besonderen Qualitäten dieser Methoden, die darin bestehen, ein körperliches, subjekt-, erfahrungs- und situationsorientiertes Lernen zu ermöglichen, werden ja in zahlreichen Vermittlungszusammenhängen geschätzt.

Wollte man Theaterspielen als (Lern-)Methode legitimieren, müsste man genau hier ansetzen. Mir geht es aber – in Abgrenzung von dieser Form der Legitimation – um die besonderen Bildungsmöglichkeiten im Umgang mit der *Kunst* des Theaters.

Problematisch wird eine solche Orientierung nämlich dann, wenn sie verabsolutiert wird, wenn zum Beispiel das Ergebnis einer theaterpädagogischen Arbeit zum Thema »Gewalt« genauso aussieht, wie das Rollenspiel, das im Politikunterricht entstanden ist. Als Folge solcher instrumentalisierender Bestimmungen gerät theaterpädagogische Arbeit in Gefahr, auf ein Konglomerat von Methoden reduziert zu werden, die innerhalb der Sexual-, Friedens-, Umwelt- und anderer konjunkturabhängiger »Bindestrichpädagogiken« nutzbringend eingesetzt werden können. Hinter dem zu vermittelnden *Was* (den Inhalten) tritt das *Wie* der Gestaltung weitgehend zurück. Theaterspielen wird dann gerne und dankbar als Heilmittel für gesellschaftspolitische Krisen aufgegriffen. Dabei werden einerseits die mit theatralen Mitteln zu bearbeitenden gesellschaftlichen Probleme banalisiert und andererseits die besonderen Möglichkeiten des Theaterspielens verkannt.

Ich schlage gegenüber einer Pädagogik, die Theater als Methode zur Erreichung des einen oder anderen Ziels instrumentalisiert, einen Perspektivenwechsel vor: Einen Ansatz ästhetischer Bildung, der sich auf die besonderen Produktions- und Rezeptionsbedingungen (Gestaltungs- und Wahrnehmungsbedingungen) des Theaters besinnt, denen das Pädagogische immer schon immanent ist. Eine solche theaterpädagogische Arbeit wird sich weniger auf das *Was* der Darstellung beziehen, sondern vom *Wie*, von der Art und Weise der künstlerischen Gestaltung ausgehen (vgl. Hentschel 2000).

Orientierungspunkte der ästhetischen Bildung innerhalb der Theaterpädagogik sind dann zum einen die spezifischen Bedingungen der künstlerischen Produktion und zum anderen – in pädagogischer/bildender Absicht – die besonderen Erfahrungen, die die (jugendlichen) Akteure mit diesen Gestaltungsformen machen. An vier ausgewählten Grundbedingungen theatralen Produzierens soll die ästhetisch bildende Wirkung des Theaterspielens im Folgenden erörtert werden:

- Verständnis von Spiel
- Doppelcharakter theatraler Kommunikation
- Körper als Material der Produktion

- Selbstreferenzielle Verwendung theatrale Zeichen im zeitgenössischen Theater

Spiel als Konstruktion von Wirklichkeit

Entscheidend für die Bestimmung der Aufgaben von Theaterpädagogik in einer Gesellschaft, in der Formen der Inszenierung und Theatralisierung von Wirklichkeit weit verbreitet sind, ist das einer theaterpädagogischen Konzeption zu Grunde liegende Verständnis von Spiel. Ich schlage vor, von einem Spielbegriff auszugehen, der Spiel nicht aus dem ontologischen Gegensatz zur Realität, als »als-ob-« oder »quasi-«-Realität definiert. Mit Bateson (1981: 241) verstehe ich Spiel als eine metakommunikative Vereinbarung, die die Spielhandlungen in einen eigens ausgewiesenen Rahmen stellt und sie dadurch als zugehörig zu einer eigengesetzlichen Welt bestimmt. Im Spiel wird eine eigenständige Welt konstituiert und neben der Alltagsrealität behauptet. Die am Spiel Beteiligten sind in der Lage, sich gleichzeitig auf beide Wirklichkeiten (»Karte und Territorium«, »Spieler und Figur«) zu beziehen. Ihre Wahrnehmung oszilliert gewissermaßen zwischen diesen beiden Wirklichkeitsebenen (vgl. Bateson 1981).

Analog lässt sich auch die Rezeptionssituation als »Spiel« bezeichnen. Theater als Spiel kann also nur funktionieren, wenn sich Zuschauende und Spielende auf die Konstitution unterschiedlicher Wirklichkeiten im obigen Sinne einlassen – eine Fähigkeit die in bildungstheoretischer Hinsicht als Ambiguitätstoleranz umschrieben werden kann. Dies gilt, in jeweils spezifischer Weise, sowohl für illusionistisches als auch für stark stilisiertes Theater und auch für solche Theaterformen, die sich an der Grenze zur bildenden Kunst und zur Performance bewegen. (Davon abzugrenzen ist das »Schauspielern«, Theater vorspielen, das es ebenfalls in allen Theaterformen gibt.)

Unter diesen Rahmenbedingungen wird im Prozess des Theaterspielens eine Wirklichkeit konstituiert, die als »ästhetischer Schein« nicht für sich in Anspruch nimmt, Realität zu sein und sich damit von der überwiegenden Mehrheit gesellschaftlicher Simulationspraktiken abhebt.

So verstanden, kann Theaterspielen die Differenz gegenüber der ersten Wirklichkeit herausstellen, kann die Theatralität der Situation behaupten, ohne sich in ein Abbildverhältnis zur Realität begeben zu müssen. Letzteres kann von Film und Fernsehen weit-

aus besser geleistet werden und wird in der Auseinandersetzung mit diesen Medien zu anderen ästhetischen Erfahrungen führen.

Vor diesem Hintergrund, der die theatrale Situation nicht als »Schein«, im Sinne einer Täuschung oder Simulation auffasst, wie sie immer häufiger in der sozialen Praxis zu finden ist, sondern als »ästhetischen Schein«⁴, als Konstitution einer anderen Wirklichkeit, stellt sich auch die Frage nach dem Vexierspiel zwischen Illusion und Realem im Theater in anderer Weise. Nicht das Aufheben der Grenze zwischen Kunst und Leben, wie es noch im reformpädagogischen Laienspiel und aus ganz verschiedenen Motivationen heraus auch im Theater der historischen Avantgarde und in Teilen der Neo-Avantgarde propagiert wurde und wird, ist anzustreben, sondern die Arbeit an den Rahmungen zwischen den unterschiedlichen Wirklichkeiten.

Erst durch das Verständnis sowohl der rezeptiven als auch der produktiven Theatererfahrung als *andere* Wirklichkeit, und damit verbunden als *andere* Form des Erlebens, lässt sich die besondere Wirkungsweise (und Wirksamkeit!) dieser Erfahrung für die Wahrnehmung der Theaterproduzenten und Rezipienten einschätzen.

Wie funktioniert theatrale Kommunikation?

Mit dem formulierten Verständnis von Spiel hängt die Grundstruktur der theatralen Kommunikationssituation eng zusammen. Auf der Ebene schauspielerischen Gestaltens ist sie durch die Tatsache bedingt, dass Subjekt, Objekt und Material der Gestaltung nicht voneinander zu trennen sind. Im Gegensatz zu denjenigen Künstten, in denen das Kunstwerk mit Hilfe eines Materials veräußert werden kann, bleibt beim Theaterspielen das gestaltete Objekt an den Körper des produzierenden Subjekts gebunden, es gewinnt keine von ihm unabhängig existierende Gestalt. Die Akteure handeln auf der Bühne und bringen gleichzeitig von ihnen gestaltete Figuren hervor. Sie agieren dabei immer gleichzeitig auf zwei Ebenen. Auf der referenziellen Ebenen stellt ein Akteur etwas dar, zeigt eine Handlung; auf der performativen Ebene vollzieht die von ihm gestaltete und körperlich nicht ablösbare Figur eine Handlung. Auch der Rezeptionsvorgang im Theater ist ohne die Übereinkunft dieser Doppelschichtigkeit nicht möglich. Die Zuschauenden beziehen sich sowohl auf die künstlerisch gestaltete Wirklichkeit, die Figur, als auch auf die Spielenden. Es ist leicht vorstellbar, dass die

Kommunikationssituation des Theaters zusammenbräche, wenn nur eine Ebene der Theatersituation produziert oder rezipiert wird.²

Vor dem Hintergrund dieser Grundlagen theatrale Produktion und Rezeption bekommt die populäre theaterpädagogische Forderung nach dem »authentischen« Ausdruck der jugendlichen Spieler und Spielerinnen einen Riss. Die häufig bemühte Argumentationsfigur vom Körper als Garant authentischer Erfahrung lässt unberücksichtigt, dass auch der Körper ein Mittel, ein Medium des künstlerischen Prozesses ist, das eingesetzt wird, um eine bestimmte Wirkung zu erreichen und dabei selbst eine entsprechende (schauspielerische) Technik einsetzt. Theaterpädagogische Arbeit, die ästhetische Bildung zum Ziel hat, strebt nicht den expressiven Selbstausdruck der Spielenden an, sondern bemüht sich um die für künstlerische Gestaltung konstitutive Balance von subjektivem Ausdruck und objektivierender Gestaltung, ohne die das Produkt nicht kommunikabel ist.

Erst vor diesem Hintergrund ergibt sich eine entscheidende Bildungsmöglichkeit theaterpädagogischen Arbeitens. Die Suche nach geeigneten (körperlichen) Ausdrucksformen, nach ästhetischen Zeichen, die der Gestaltungsabsicht dienen, kann den Akteuren die grundsätzliche Zeichenhaftigkeit jedes Versuchs einer Darstellung von Wirklichkeit verdeutlichen. Dieser Sachverhalt, der auf diskursivem Wege schwer vermittelbar ist, kann beim Theaterspielen am Beispiel der eigenen Darstellungs- und Gestaltungsintentionen exemplarisch erfahren werden. Mit dieser grundlegenden Einsicht in die Konstruktion (medialer) Wirklichkeiten wird die ästhetische Kompetenz im Umgang mit Darstellungsformen, -absichten und -medien erweitert – ein Bildungsziel, das auch die Museumspädagogik interessieren dürfte. Die Behauptung vermeintlicher Authentizität – der Anspruch auf Unmittelbarkeit und ein damit einher gehendes essenzialistisches Körperverständnis – lässt diese Chance ästhetischer Bildung im Bereich theaterpädagogischer Arbeit ungenutzt.

Zusätzlich ist zu fragen, inwieweit der spielerische Umgang mit Haltungen und Haltungsroutinen und das Experimentieren mit verschiedenen Verfremdungsmöglichkeiten – wie beispielsweise das Fragmentieren oder die Veränderung von Tempo oder Rhythmus – eine Einsicht in die grundsätzliche Konstruierbarkeit auch von körperlichen Haltungen ermöglicht. Damit könnten als natürlich und selbstverständlich erscheinende »verleiblichte« gesell-

schaftliche Verhältnisse (wie sie Bourdieu mit dem Begriff des Habitus umschreibt) als historisch gewachsen und veränderbar begriffen werden.

Theaterpädagogik und zeitgenössisches Theater

Schaut man auf die Entwicklungen des zeitgenössischen Theaters, so stellt man fest, dass es in dieser polymedialen Kunst zu einer Enthierarchisierung der Zeichensysteme gekommen ist. Die Literatur, der dramatische Text ist nicht länger das dominante Zeichensystem des Theaters. Dieses Nebeneinander der Zeichensysteme führt zu einer Verunsicherung traditioneller Formen theatrale Gestaltung und erfordert die Suche nach neuen Formen der Dramaturgie, nach tauglichen Verfahren dramaturgischer Gestaltung. Gegenwärtig begegnen wir einer Vielzahl von Theaterformen, die die Frage nach dem dramaturgischen Prinzip, das die verschiedenen Zeichenebenen zusammenhält, jeweils unterschiedlich beantworten: Wir begegnen einer Dramaturgie des Körpers (Lauwers; Fabre) einer Dramaturgie der Musik (Marthaler), der Bilder (Wilson; Freyer) usw. Charakteristisch für diese Theaterformen ist, dass sie die verschiedenen Verfahren und Zeichensysteme des theatralen Gestaltens selbst thematisieren.

Theaterwissenschaftliche Analysen des zeitgenössischen Theaters ca. der letzten 30 Jahre (Fischer-Lichte 1998; Lehmann 1999; Girshausen 1998) belegen diese Tendenz, die bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts eingesetzt hat: die dominante Form der Zeichengebung verlagert sich von der referenziellen auf die performative Ebene, also von der Ebene des Verweises auf dargestellte Inhalte auf die Ebene der Darstellung selbst. Theater verweist damit auf seine eigenen Mittel. Es verfährt selbstreferenziell, indem es seine Verfahren und Mittel zum Thema macht. Die Körperlichkeit der Darstellung wird beispielsweise thematisiert, indem die Anstrengung, die die Arbeit an der künstlerischen Gestaltung bedeutet, nicht verleugnet wird. Zeit wird als Zeit präsentiert, wenn Techniken der Zeitverzerrung wie extreme Verlangsamung oder Beschleunigung eingesetzt werden.

In Bezug auf die Theaterästhetik Achim Freyers äußert dazu der Theaterwissenschaftler Girshausen: »Sekunden bedeuten hier keine Minuten, Minuten keine Jahre, also wesentlich längere, der Wirklichkeit der Geschichte entsprechende Zeitspannen, in denen sich denk- und vorstellbare Entwicklungen einer Fabel abspielen

können, sondern sind selbst real. Sie erheischen, als die Sekunden, die Minuten *dieses Geschehens selbst* wahrgenommen zu werden« (Girshausen 1998: 39).

Zeitgenössisches Theater verfährt damit selbstreferenziell, es spielt mit seinen eigenen Gestaltungsmitteln, stellt sie aus und macht sie dadurch selbst zum Gegenstand der Erfahrung für Produzenten und Rezipienten.

Durch diese Anforderung an Akteure und Zuschauer – Girshausen spricht von der »Erschwernis, noch immer Theaterzuschauer zu sein« (Girshausen 1998: 43), wird die Aufmerksamkeit auch auf den Vorgang der eigenen Aufmerksamkeit gelenkt. Die selbstreferenzielle Präsentation theatrale Zeichen im Theater lenkt also nicht nur die Wahrnehmung des Zuschauers auf dieses theatrale Gestaltungsmittel, sondern gleichzeitig durch die Erschwernis der Wahrnehmung auch auf die Wahrnehmung selbst, sie macht den Produktions- und Wahrnehmungsvorgang gleichermaßen bewusst. Abweichend von der alltäglichen Wahrnehmung bewirkt dieses Vorgehen eine Irritation der Wahrnehmung.

Theater ermöglicht auf diesem Weg eine Metaerfahrung: die Wahrnehmung von Wahrnehmung. Durch die Differenz zur Alltagswahrnehmung rückt das *Wie* dieser Erfahrungen in das Bewusstsein von Produzenten und Rezipienten.

Dieser Blick auf sich selbst macht gleichzeitig »den Facettenreichtum möglicher Wahrnehmung bewusst. Er relativiert also das eigene Empfinden und die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund möglicher ‚fremder‘ Wahrnehmungen aus anderen Positionen« (Hentschel 2000: 249). Der selbstreferenzielle Modus des Umgangs mit den Gestaltungsmitteln des Theaters – und darin sehe ich die entscheidende Wirkung ästhetischer Theatererfahrung und ein wichtiges Ziel theaterpädagogischer Arbeit kann so eine selbstreflexive Haltung seiner Produzenten und Rezipienten evozieren. So ermöglicht theaterpädagogisches Arbeiten eine Metaerfahrung, die ein Anstoß für weitere Lernprozesse sein kann: die Erfahrung von Zeit, Ort, körperlicher Ausdrucksfähigkeit u. Ä.

Theaterspielen im Museum – Neue Bildungsmöglichkeiten in der Museumspädagogik?

Die nun folgenden Überlegungen stelle ich aus der Sicht der Theaterpädagogin an mit Blick auf ein mir zwar nicht völlig unbekannt

tes, aber auch nicht besonders vertrautes Arbeitsfeld: die Museums-pädagogik. Vielleicht gehen sie an dem vorbei, was die besonde- ren Anforderungen museumspädagogischer Praxis ausmacht, viel- leicht vermögen sie aber auch – durch den Blick über den Teller- rand – einige Diskussionsanregungen zu liefern.

Zunächst möchte ich an die letztgenannte Bildungsmöglichkeit des Theaterspielens anschließen, die Möglichkeit zur Wahrneh- mung der Wahrnehmung. Das Theaterspielen im Museum, oder weiter gefasst: die körperliche, handelnde Reaktion auf Objekte des Museums, macht einen Vorgang öffentlich, der ansonsten unsicht- bar abläuft. Der idealtypische Rezipient steht vor den in der Regel unberührbaren Objekten des Museums und konkretisiert ein Re- zeptionsangebot zum ästhetischen Artefakt. So jedenfalls be- schreibt – stark verkürzt – die Rezeptionsästhetik diesen Vorgang. Bei verschiedenen Rezipienten läuft dieser Vorgang unterschied- lich ab, beim selben Rezipienten zu verschiedenen Zeiten eben- falls. Durch das Einnehmen von Haltungen, durch gestische oder klangliche Äußerungen vor einem Objekt wird dieser ansonsten innerliche Prozess verkörpert und damit veröffentlicht und er wird gleichzeitig kommunikabel. Auf diese Weise kann zum einen die eigene Wahrnehmung bewusst gemacht und körperlich erfahrbar werden. Zum anderen kann die eigene Wahrnehmung eines Ob- jekts vor dem Hintergrund anderer möglicher Wahrnehmungen re- lativiert werden. Die Vielfalt und Heterogenität möglicher Reak- tionen auf ein Objekt, die unterschiedlichen Perspektiven der Rezep- tion werden – nicht zur Sprache – sondern zur Darstellung ge- bracht.

Möglicherweise kann man auch noch einen Schritt weiter gehen und vermuten, dass durch die körperliche Äußerung vor einem Ob- jekt die Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung erst angestoßen wird. Ich unterstelle, dass der ›normale‹ Museumsbesucher, der ›konkrete‹ Rezipient von Ausstellungsobjekt zu Ausstellungsobjekt geht, sich dabei Titel oder sonstige schriftliche Erklärungen ›er- liest‹, um sich so über die Ausstellung zu informieren. Insofern er dabei das Besondere unter das Allgemeine subsumiert, trifft er Urteile, die – im Sinne Kants – als bestimmende Urteile oder Er- kenntnisurteile angesehen werden können. Im Gegensatz dazu ist das ästhetische Urteil nicht an Erkenntnis interessiert. Es bezieht sich vielmehr zurück auf die je eigene Empfindung, auf das Wie der eigenen Wahrnehmung. Dieser Prozess und das damit verbun- dene »Spiel der Einbildungskraft« werden womöglich durch die

Aufforderung zur Verkörperung der eigenen Wahrnehmung zur »handelnden Rezeption« in Gang gesetzt.

Im Übrigen verfahren zeitgenössische Künstler und Künstlerinnen in ähnlicher Weise, wenn sie – wie beispielsweise Dan Graham, Rebecca Horn oder Bruce Naumann – Kunst zum Erfahrungsräum oder sogar zur Handlungsanweisung (Kaprow) machen und damit selbst zum »Erfahrungsgestalter« werden, wie Oskar Bätschmann es ausdrückt (vgl. Bätschmann 1996). Die Aufforderung zum Spiel, zum handelnden Umgang ist diesen Arbeiten bereits immanent. Ausdrücklich »... wird von den Ausstellungsbesuchern erwartet, dass sie den Betrachterstatus aufgeben für Interaktionen mit den Installationen oder Objekten« mit der Absicht, »... die Aufmerksamkeit vom Objekt zurückzulenken auf den Rezipienten« (Bätschmann 1996: 252).

Die beschriebenen Formen handlungsorientierter, gestischer Annäherung an die Objekte des Museums können allerdings noch nicht als MuseumsTheater bezeichnet werden. Es fehlt der den theatralen Vorgang kennzeichnende bewusste Umgang mit der Gestaltung und vor allem die Präsentation. Nimmt man diese Formen aber als Ausgangspunkt für eine Recherche zu einem Objekt, zu einer Ausstellung, dem dann die Phasen der Gestaltung, Ausarbeitung und der Präsentation folgen, so können sie einen ersten und unverzichtbaren Schritt auf dem Weg zu einer Theaterproduktion darstellen.

Abschließend möchte ich noch einige Überlegungen zu den Transformationsprozessen anstellen, auf denen MuseumsTheater speziell, aber Kunstvermittlung im Allgemeinen beruht. Im Rahmen ihrer Kritik an den herkömmlichen Vermittlungsprozessen im Kunstmuseum geht die französische Kunsthochschulphilosophin Sarah Kofmann auf die Schwierigkeiten ein, die sich aus der Übertragung der figurativen Ordnung des Bildes in die diskursive Ordnung der Worte ergeben. Die Versuche von Museumsführern und Katalogen sind ihrer Ansicht Dokumente des Scheiterns solcher Übertragungsversuche. Das Bemühen, ein »Bild zum Sprechen zu bringen«, endet deshalb häufig in einem »lärmenden Diskurs, der mit seinem Geschrei die Sprachlosigkeit des Werkes zudeckt ...« (Kofmann 1990: 234). Sie empfiehlt demgegenüber, zunächst Abstand zu halten und die fremden Objekte nicht umstandslos an die eigenen Seh- und Konsumgewohnheiten anzupassen.

Auch in der Praxis des MuseumsTheaters geht es um Transformationsprozesse, in diesem Fall um die Verwandlung wahrge-

nommener Objekte des Museums in szenische Ausdrucksformen. Zwar handelt es sich in beiden Fällen um figurative Symbolordnungen, diese sind jedoch kunstspezifisch und deshalb nicht bruchlos ineinander zu überführen. Ein solcher Versuch, theaterpädagogische Methoden als ein Repertoire »sicherer Mittel« zu verwenden, sie didaktisch als Übersetzung schwer vermittelbarer Ausstellungsobjekte zu betrachten, führt möglicherweise zu einem »theatralen Geschrei«, das sich vor die Objekte des Museums stellt. Die theatralen Mittel führen dann nicht zu einer Bereicherung und Differenzierung des Rezeptionsprozesses, sondern zu einem einseitigen Anpassen der befremdlichen Objekte an die jeweils eigenen Intentionen.

Die Illusion einer bruchlosen Übertragung von einem Symbolsystem in ein anderes, die immer auch ein Abbildverhältnis unterstellt, täuscht außerdem darüber hinweg, dass es sich bei den Objekten und Ausstellungen des Museums ebenso um Konstrukte handelt wie bei den Szenen, die durch sie angeregt werden: um Konstrukte, die mit einer bestimmten Darstellungsabsicht einhergehen. Im Hinblick auf das oben angesprochene Ziel ästhetischer Bildung, einen Einblick in die Konstruktionsleistungen medialer oder künstlerischer Präsentationen, in die grundsätzliche Zeichenhaftigkeit jeder Darstellung zu geben, muss ein solcher Abbildversuch (oder: Nachspielversuch), der der kunstpädagogischen Methode des Abzeichnens nahesteht, kritisch bewertet werden, da er genau diese Konstruktionsleistung verwischt.

Demgegenüber halte ich es für notwendig, an den Unterschieden der Symbolsysteme zu arbeiten, die beim MuseumsTheater aufeinandertreffen, an ihren jeweils spezifischen ästhetischen Bedingungen, und bei der Transformation des einen Systems in ein anderes ihre Distanz statt ihre Ähnlichkeit zu betonen. Nur dadurch können kunst- und theaterpädagogische Arbeit die Nicht-Darstellbarkeit von Wirklichkeit erfahrbar machen und gleichzeitig ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das eine System nicht in das andere ›übersetzbare‹ ist.

Dies geschieht zum einen durch die Arbeit mit experimentellen und erkundenden Methoden, die sich nicht in erster Linie damit befassen, *was* dargestellt wird, sondern *wie* es dargestellt wird.

Nicht in der Übermittlung einer Botschaft, dem Verweis auf einen zu vermittelnden Inhalt, sondern im experimentellen, selbstreferenziellen Umgang mit den je eigenen Gestaltungsmitteln (wie

er weiter oben bereits angesprochen wurde) liegt für mich die besondere Chance intermedialen kunst- und theaterpädagogischen Arbeitens.

Zum anderen möchte ich auf Möglichkeiten einer grenzüberschreitenden kunst- und theaterpädagogischen Arbeit verweisen, die nach dem aus der bildenden Kunst übernommenen Prinzip »site-specific« vorgeht, sich also von orts- bzw. situationsspezifischen Aktionen im öffentlichen Raum anregen lässt. Durch theatrale Aktionen im öffentlichen Raum (z. B. im Museum) kann die konventionelle Wahrnehmung dieses Raumes irritiert werden, kann für Akteure und Publikum eine neue Sicht auf den Ort bzw. die Situation und gleichzeitig auf die eigenen Wahrnehmungskonventionen eröffnet werden. So entwickelte beispielsweise die New Yorker Künstlerin Andrea Fraser in den 1980er Jahren die Figur der Jane, die in Habitus und Kostüm einer Museumsführerin »Gallery-Talk-Performances« in verschiedenen Museen durchführte und durch die Form ihrer Darstellung (zerfaserter Monolog, Abwenden vom Publikum) gleichzeitig eine Dekonstruktion der Figur und eine Institutionskritik beabsichtigte (vgl. Sturm 1996).

Hier sehe ich einen wichtigen Ansatzpunkt für eine intermediale museums- und theaterpädagogische Arbeit. Sie müsste Recherche, Gestaltung und Präsentation im Hinblick auf die Besonderheit des jeweiligen Ortes umfassen. Dabei wird das Museum (und das Theater) als Ort, als Raum und als Institution befragt – eine Praxis, in der die Spielenden womöglich »andere Räume« entdecken können – Heterotopien im Sinne Foucaults.

Anmerkungen

- 1 Von »ästhetischem Schein« im Sinne Schillers kann – in Abgrenzung zum täuschenden Schein – nur im Hinblick auf die künstlerische Gestaltung geredet werden. Die Welt des Scheins ist nach Schiller das »Reich der Einbildungskraft«. Ästhetisch – und damit geeignet, menschliche Freiheit zu befördern – ist dieser Schein jedoch nur dort, wo er »aufrichtig« und »selbstständig« ist, das heißt, wo er nicht vorgibt, Realität zu sein.
- 2 Für den Zusammenbruch der theatralen Konvention gibt es in der Theatergeschichte zahlreiche Beispiele. So berichtet Tairov über die tragische Verwechselung von Spiel und Realität aus dem Jahre 1909. Der amerikanische Schauspieler William Butts, der in

Chicago den Jago spielte, wurde auf offener Bühne erschossen. Der Täter gab an, über Jagos Intrigen dermaßen erbost gewesen zu sein, dass er auf ihn schoss.

Literatur

- Bateson, Gregory (1981): *Ökologie des Geistes*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bätschmann, Oskar (1996): »Der Künstler als Erfahrungsgestalter«. In: Jürgen Stöhr (Hg.), *Ästhetische Erfahrung heute*, Köln: Dumont, S. 248-281.
- Fischer-Lichte, Elisabeth et al. (Hg.) (1998): *Theater seit den 60er Jahren*, Tübingen, Basel: Francke.
- Girshausen, Theo (1998): »Ereignis Theater«. In: Theresia Birkenhauer/Annette Storr (Hg.), *Zeitlichkeiten – Zur Realität der Künste*, Berlin: Verlag Vorwerk 8, S. 34-49.
- Hammerthaler, Ralph/Schweeger, Elisabeth (Hg.) (2000): *Räumungen. Von der Unverschämtheit, Theater für ein Medium der Zukunft zu halten*, Berlin: Alexander Verlag.
- Hentschel, Ulrike (2000): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kofmann, Sarah (1990): »Die Melancholie der Kunst«. In: Peter Engelmann (Hg.), *Postmoderne und Dekonstruktion*, Stuttgart: Reclam, S. 224-243.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*, Frankfurt/Main: Verlag der Autoren.
- Sturm, Eva S. (1996): *Engpaß der Wörter. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*, Berlin: Dietrich Reimer Verlag.