

PERSPEKTIVEN MUSEALER WAHRNEHMUNG

Das Vorhaben

Einleitend wurde bemerkt, daß es Aufgabe dieser Arbeit sein wird, ein Konzept für das Sehenlernen von Exponaten und Installationen¹ im musealen Bereich zu entwickeln. Dieses Konzept soll in den Dienst museumspädagogischer Arbeit gestellt werden, für die Noelke (1988) „die Hinführung zum Sehen [...] geradezu als Maxime“ (8) betrachtet. Unter Sehenlernen soll dabei eine methodisch induzierte Ausrichtung der Wahrnehmung auf das Exponat hin verstanden werden, wobei die Subjektivität des Betrachters als ein wesentliches Moment des Lernens eingeschlossen ist. Das didaktische Mittel hierzu ist eine fünfstufige Reihe von Fragen, die dem Besucher gestellt werden.

Zur theoretischen Grundlegung wird auf den „Übergangskreis“ zurückgegriffen, dessen Architektur hier in den Bereich des Museums transferiert wird. Der „Übergangskreis“ wiederum, ein vom Verfasser selbst (Dech 2001) entwickeltes körper- und psychotherapeutisches Verfahren, fußt auf den Überlegungen des holländischen Bewegungswissenschaftlers J.W.I. Tamboer (1991, 1994), der mit „Bedeutungsrelationen“ menschliches Wahrnehmen und Bewegen grundsätzlich als Handeln auffaßt und jegliches Handeln in Kategorien von Bedeutungsrelationen beschreibt. Auf diese Weise soll handlungstheoretisch dem Postulat eines „relationalen Menschenbildes“ (1991: 68) entsprochen werden, das ohne den hergebrachten Leib-Seele-Dualismus auskommt. Die fünf Stufen von Bedeutungsrelationen des „Übergangskreises“, welche die Dynamik der jeweils angestrebten Entwicklungsprozesse in der „Neuorganisationssequenz“ (Dech 2001: 30), der mittleren von insgesamt drei Sequenzen verdichtet, finden sich im vorgestellten Konzept des Sehenlernens wieder als fünf „Perspektiven musealer Wahrnehmung“. Schließlich besteht eine Aufgabe darin, das eigene Konzept an existierende museumspädagogische Arbeiten und Theorien des Sehenlernens anzuschließen.

1 Der sprachlichen Einfachheit halber soll im folgenden nur von Exponaten gesprochen werden.

Zum „Übergangskreis Sehhandeln“ ist jeder eingeladen, der sich auf ein Experiment bei der Begegnung mit dem Exponat einlassen und Zeit dafür investieren möchte. Die insgesamt 18 Fragen sind so gestellt, daß sie von jung und alt und Besuchern jedes Bildungsgrades zu beantworten sein dürfen. Des weiteren sind sie so formuliert, daß sie beim Betrachten prinzipiell jedes Exponats sinnvoll gestellt werden können. Da es sich hier aber um ein Konzept des Sehenlernens handelt, liegt es nahe, solche Ausstellungsstücke zu bevorzugen, die sich in erster Linie dem Betrachten erschließen und bei denen das Visuelle nicht als bloßes Mittel zum Zweck der Ingangsetzung kognitiv-reflektorischer Prozesse dient. Die kritische Botschaft beispielsweise, die von einer politischen Karikatur vermittelt wird, läßt sich auf dem hier vorgeschlagenen Wege des Sehenlernes kaum besser entschlüsseln als auf konventionellem Wege. Auch könnten ethische Vorbehalte ins Feld geführt werden, weil z.B. dem moralischen Appell einer Dokumentationsausstellung zu Kriegsverbrechen durch eine Veränderung des wahrnehmenden Blicks allein nicht entsprochen werden kann. Das besagt jedoch nicht, daß eine Anwendung des „Übergangskreises Sehhandeln“ in solchen Fällen grundsätzlich ausgeschlossen wäre; nur liegen die Prioritäten eben auf der Seite der schauenden Wahrnehmung.

Die Führung mit dem „Übergangskreis Sehhandeln“ will überdies nicht in Konkurrenz zu existierenden Modellen der Präsentation treten, sondern versteht sich als ein komplementäres Angebot zu diesen. Wie heutzutage in vielen Museen üblich, wird der Text auf Tonträger aufgenommen und dem Besucher zusammen mit einem Wiedergabegerät (einem Audioführer/Audiophon)² im Eingangsbereich zur Verfügung gestellt. Grundsätzlich kann der Text mit den 18 Fragen beim Betrachten von mehreren Ausstellungsgegenständen hintereinander gehört werden. Jedoch erscheint es mir günstiger zu sein, sich auf ein, zwei oder maximal drei Exponate pro Museumsbesuch zu beschränken, zumal zu dieser Art der Führung ein Zeitraum von ca. 15 bis 20 Minuten pro Exponat zu veranschlagen ist. Schließlich geht es um die Intensität des Wahrnehmens und nicht um das Aufnehmen möglichst vieler verstreuter Informationen in möglichst kurzer Zeit³.

2 Dieser Vorschlag sollte jedoch niemanden daran hindern, den „Übergangskreis Sehhandeln“ auch dialogisch, zu zweit oder in einer Gruppe zu praktizieren.

3 Terlutter (2000) bemerkt, indem er sich auf Graf/Treinen bezieht, daß „bei der Untersuchung der durchschnittlichen Verweildauer vor einem Objekt im Museum [...] festgestellt [wurde], daß der Großteil der Besucher nur 5 bis

Was die bereits angesprochene Alternative von Besucherorientierung und Gegenstandsorientierung angeht, setzt der „Übergangskreis Sehhandeln“ zwar primär an den individuellen Wahrnehmungsleistungen des Menschen an, kommt aber dem vielbeschworenen Unterhaltungsbedürfnis des Publikums kaum entgegen. Und insofern der Besucher dazu angehalten wird, sich der Betrachtung des Ausstellungsstückes für eine gewisse Weile zu überlassen, ließe sich von einer subjektzentrierten Gegenstandsorientierung sprechen.

Leitlinien zur Konstruktion

„Je tiefer der Raum,
desto länger der Weg zu sein Ecken“

Verwirklichung von Bedeutungsrelationen

Gleichsam als Rohstoff für die Konstruktion des Konzepts sollen Bedeutungsrelationen dienen, unter deren Verwendung der Verfasser bereits den „Übergangskreis“ als ein integratives Konzept der Körper- und Psychotherapie (Dech 2001) entworfen hat. Es mag überraschen, daß ein museumspädagogisches Konzept auf einer „Philosophie der Bewegungswissenschaft“ (Tamboer 1991, 1994) fußt; doch zunächst einmal zu der Frage, was unter „Bedeutungsrelationen“ zu verstehen ist:

Ausgehend von der Einsicht in die theoretische Untauglichkeit und bewegungstherapeutische Inpraktikabilität eines Leib-Seele-Dualismus konstruierte J. W. I. Tamboer ein bewegungstherapeutisches Modell auf der Basis eines nicht-dualistischen, relationalen Körperfildes. Dieses schließt er sowohl an die Grundideen der modernen Physik als auch an die existentialistisch-phänomenologische Anthropologie Merleau-Pontys an, wonach jeder Mensch schon vorbewußt „intentional handelnd einbezogen“ (Tamboer 1991: 66) in eine für ihn bedeutungsvolle Welt ist. Anders ausgedrückt: „Im Rahmen eines relationalen Körperfildes haben wir es immer mit einem ‚Weltverstehen-in-Aktion‘ zu tun, d.h., der Mensch erscheint primär als ein handelndes Wesen“ (68).

Dieses Verhältnis zwischen Mensch und Welt bezeichnet der Begriff der Bedeutungsrelation, und Handeln ist in diesem Sinne die Verwirklichung

15 Sekunden vor einem Objekt verweilt – relativ unabhängig von der Art der Kulturobjekte, der Größe der Sammlung, vom Geschlecht und vom Alter der Besucher“ (180).

von Bedeutungsrelationen. Einzelne Handlungsformen wiederum sind Verwirklichungen einer spezifischen Bedeutungsrelation, die immer dynamischer Natur sind und sprachlich mit Aktionsverben („denken“, „sprechen“, „fühlen“, „bewegen“ usw.) benannt werden. Bedeutungsrelationen können in verschiedenen Ordnungssystemen des Handelns aktualisiert werden, die ich als „Handlungstypen“ bezeichne. So spreche ich beispielsweise von „Berührungshandeln“, „Bewegungshandeln“ und „Sprechhandeln“ (Dech 2001: Kap. 5).

Auf einen Museumsbesuch läßt sich das Tamboersche Handlungsmodell folgendermaßen applizieren: In Museen geschieht das Wahrnehmen von Exponaten primär auf dem Wege des Sehens. Weil davon auszugehen ist, daß das Sehen in einem Museum als ein absichtsvolles Tun aufzufassen ist, fasse ich es im Sinne Tamboers als ein Sehhandeln auf, das die Bedeutungsrelation „sehen“ verwirklicht. Zwar wird das Sehen gemeinhin der Sinnlichkeit („Gesichtssinn“) zugeordnet, doch ist es als eine Handlung ebenso sehr ein geistiger Prozeß.

Im folgenden wird das Sehhandeln aus fünf „Perspektiven“ betrachtet; es sind dies die auf den visuellen Wahrnehmungsakt bezogenen Bedeutungsrelationen der Neuorganisationssequenz des „Übergangskreises“: (1.) „annähern“, (2.) „akzeptieren“, (3.) „loslassen“, (4.) „bildhaft werden lassen“ und (5.) „sich einigen“ (zum Sinn dieser Bedeutungsrelationen vgl. Dech 2001: Kap. 2.5).

Die Begegnung mit dem Exponat

„Alles Wissen geht durch den Stand der Frage“
(Gadamer zit. nach zur Lippe 1990: 30).

Die Reihe der 19 Fragen beantwortet der Besucher jeweils vor einem Exponat. Es handelt sich dabei um eine Aufeinanderfolge von fünf Perspektiven, wobei sich jede dieser Perspektiven wiederum in fünf Stufen auffächert. Die Kommunikation beginnt mit der Verwirklichung der Bedeutungsrelation „annähern“ (Phase 1). Nach dieser ruhigen Phase kann sich der Museumsbesucher mit dem Exponat anfreunden (Phase 2: „akzeptieren“); damit ist die Voraussetzung gegeben, es spielerisch zu entdecken (Phase 3: „loslassen“). Alsdann soll der zeitliche, räumliche und kulturelle Kontext vorstellbar werden, in den der Ausstellungsgegenstand eingebettet ist (Phase 4: „bildhaft werden lassen“). In der fünften

und letzten Phase sollte der Besucher dem Exponat mit verstehenden Gefühlen begegnen („*sich einigen*“).

Die Stufenlogik des Sehenlernens lässt sich folgendermaßen beschreiben: Nehmen wir noch einmal die fünf ausgewählten Bedeutungsrelationen „annähern“, „akzeptieren“, „loslassen“, „bildhaft werden lassen“ und „sich einigen“. Jede von ihnen hat eine zweifache Funktion, indem sie erstens einer der fünf Perspektiven ihr Gepräge gibt und zweitens innerhalb jeder Perspektive den inhaltlichen Rahmen einer Frage bestimmt.

Illustrieren wir dies der Einfachheit halber am Beispiel der zweiten Perspektive. Sie steht im Zeichen des „Akzeptierens“ und wird den Namen „kontaktspürende Perspektive“ bekommen. Jede der fünf Fragen nun, die aus dieser Perspektive gestellt wird, fordert zu einer Antwort auf, in der sich eine der fünf oben genannten Bedeutungsrelationen („annähern“, „akzeptieren“, „loslassen“, „bildhaft werden lassen“, „sich einigen“) verwirklichen soll. Insgesamt ergeben sich vom Ansatz her 25 Antworten als Verwirklichung von fünf Bedeutungsrelationen in fünf Perspektiven. In der Praxis verhält es sich allerdings nicht so methodisch rein.

Beispielsweise hat die Verwirklichung der Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ in der fünften Perspektive die Tönung des „Scheinigens“, während sie in der dritten Perspektive die spezifische Tönung des „Loslassens“ hat. Diese nur scheinbar schwierigen Verhältnisse werden sich bei näherer Betrachtung gewiß entkomplizieren. Die Architektur des Fragenkatalogs beschränkt sich bewußt auf lediglich fünf konstitutive Elemente, die miteinander kombiniert werden. Wahrnehmungs- und lernpsychologisch setze ich bei dieser Reduktion auf den Wiedererkennungseffekt, der die Orientierung erleichtert.

Die Grundidee für die Architektur entstand in kontinuierlichem Selbstversuch über Monate hinweg. Experimentierfeld war zunächst die Religionskundliche Sammlung der Universität Marburg, sodann erprobte und modifizierte ich das Konzept in verschiedenen Museen der Stadt Frankfurt/Main. Das Resultat dieser Erkundungen wird im letzten Hauptkapitel vorgestellt.

Konkretisierung: Klassifizierung von Perspektiven

Ich unterscheide fünf Perspektiven:

- Erstens die *ruhende* (Bedeutungsrelation: „annähern“),
- zweitens die *kontaktspürende* (Bedeutungsrelation: „akzeptieren“),
- drittens die *erlebnisorientierte* (Bedeutungsrelation: „loslassen“),
- viertens die *kontextuelle* (Bedeutungsrelation: „bildhaft werden lassen“) und
- fünftens die *verbindende* (Bedeutungsrelation: „sich einigen“) Perspektive.

Die letzte der fünften Perspektive soll auf die Rezeption des – sachlich gehaltenen – Informationstextes überleiten. Mittels der beiden Komponenten, den „besucherorientierten“ Fragen und dem „gegenstandsortientierten“ Informationstext, wird der Erkenntnis gefolgt, daß der vornehmlich in den siebziger/achtziger Jahren debattierte Konflikt zwischen sensual-affektiver und rational-kognitiver Aneignung als obsolet anzusehen ist.

Konzeptionalisierung

Erstinformation

Zu Beginn des „Übergangskreises Sehhandeln“ erhält der Besucher einen Informationstext, der die wichtigsten Sachfragen zu dem jeweiligen Exponat klärt und das Notwendige in verständlicher Sprache erläutert. Es geht um solche Dinge wie Art, Bezeichnung oder Titel des Exponats, Herstellungszeit, Fundort, Funktion, Produzent (Künstler), Thema eines Kunstwerks etc. Die Ausführlichkeit des Textes richtet sich nach der *prima-vista-Zugänglichkeit* des zu betrachteten Ausstellungsstückes (vergleiche 5. Kapitel: Weiterführende Informationstexte).

Eingangsfrage

„Welche Frage oder welche Fragen stellen sich Ihnen beim ersten Betrachten des Exponats?“

Diese erste Frage, die das Interesse des Besuchers an dem Exponat seiner Wahl ernst nimmt, möchte ihn dort „abholen“, wo er steht. Die Ant-

wort, welche er sich selbst gibt, dient der Vergewisserung seines Interesses am Gegenstand. Indem der Besucher nun die darauffolgenden Fragen beantwortet, tritt er in die „Perspektiven musealer Wahrnehmung“ ein und durchläuft diese schrittweise.

Perspektiven und Stufen

Die ruhende Perspektive

Frage: Schaffen Sie es, in dieser Situation gar nichts zu tun?

In der ruhenden Perspektive soll für die Wahrnehmung des Exponats Raum entstehen. Zunächst also geht es um Kontemplation im Sinne des ruhigen absichtslosen Gewähren- und Geschehenlassens.

In dieser Phase wird nur eine Frage gestellt, auf die hin der Besucher für einige Minuten mit sich und dem Exponat allein gelassen wird. Er soll nichts weiter tun, als für einige Augenblicke nichts zu tun. Möglich, daß Irritationen im Besucher auftreten; gewiß aber wird sich seine mitgebrachte Wahrnehmungsdisposition ändern. Vielleicht schweift sein Blick mehr oder minder zielgerichtet zum Exponat hinüber, und bleibt da und dort haften.

Doch auf jeden Fall nimmt der Museumsbesucher Distanz von seinen alltäglichen Wahrnehmungsmustern. Durch dieses Abstandnehmen vom Alltäglichen ereignet sich nolens volens eine größere Nähe zur momentanen Umgebung, die auch von der Gegenwart des Exponats definiert ist. Die ruhende Perspektive berührt tendenziell nicht nur den Gesichtssinn, sondern überhaupt alle Sinne: Der Raum hat seine spezielle Akustik, sein besonderes Licht, die Luft ist vielleicht sehr trocken, womöglich ist auch der Geruchssinn beansprucht usw.

Die Frage „Schaffen Sie es, in dieser Situation gar nichts zu tun?“ soll zunächst einmal den Kontrast zwischen der herkömmlichen Wahrnehmung der Alltagswelt und der nunmehrigen Situationswahrnehmung bewußt und spürbar machen. Die Aufmerksamkeit ist nicht notwendigerweise intentional auf das Exponat gerichtet. Vielmehr geht es darum, durch Einstimmung auf diese museale Situation eine erste Annäherung an das Exponat zu erreichen.

Anbindungen: Es ist nicht unbedingt ein museumspädagogisches Novum, dem Betrachter ein ruhiges Verweilen vor dem Exponat anzuraten. Nur geht man zumeist nicht so weit, ihm für einige Augenblicke ein

gänzlich absichtsloses Gewährenlassen zu empfehlen, bevor er sich dem Ausstellungsgegenstand zuwendet. Dennoch ist der Gestus der Kontemplation unbestritten eine der Aneignung des Gegenstandes förderliche Haltung. Es sei hier nur an Rumpf erinnert, der anlässlich der „dritten Phase der Gebärde der Besichtigung“ davon spricht, daß sich der Blick des Besuchers langsam auf das Exponat richten sollte, um dort länger zu verweilen. Dies sei notwendig, damit man den sich rasch einstellenden Rationalisierungen nachhaltig entgegenwirken und das Gesehene sinnlich und möglichst unbefangen aufnehmen könne: „Ich könnte mir schon jemand wünschen, der mich lehrte, möglichst langsam zu sehen, auf die schnellen Blicke der Einordnung und des Vergleichs – die sich sofort einstellen – zu verzichten“.

Überhaupt ist es, ratsam, so Rumpf, Zeit und Raum für die Wahrnehmung entstehen zu lassen, um eine neue Sicht der Dinge zu ermöglichen, die in der abwartenden Haltung eine unaufdringliche Nähe stiftet:

„Die langsamten Gesten, die leise Sprache, der behutsame Blick [...], die Haltung, die nicht schon Bescheid weiß, sondern die Leere erträgt und warten kann – das sind Züge einer Kulturarbeit, die hoffentlich Zukunft hat. Und die aus der Gebärde der Besichtigung eine Gebärde der Aufmerksamkeit und eine Gebärde der Annäherung werden lassen könnte.“

Ähnlich wie Rumpf sprechen Hildebrandt und Kravagna (1995) im Kontext ihrer Überlegungen zu Betrachtungsweisen von Exponaten explizit von dem „Prinzip der Langsamkeit“ (242) und stellen folgende Fragen:

„Können wir uns das leisten? Wie machen wir es, aus der Bilderjagd herauszukommen, das Flüchten von einem Museumsobjekt zum anderen zu vermeiden? Was wird möglich, wenn ich verweile? Was wird vermieden anhand der Eile? Wenn wir das Museum als Freiraum sehen – und so sehen wir es –, dann muß die Langsamkeit gerade hier möglich sein“.

Neben diesen Autoren lassen sich weitere Fürsprecher für ein kontemplatives Betrachten der musealen Exponate anführen: Auer (1974) hebt hervor, die meisten musealen Präsentationsmethoden seien

„in erster Linie für die Betrachtung durch den einzelnen Besucher ausgelegt – und das mit gutem Grunde! Denn es kommt ja schließlich auf eine konzentrierte, ruhige, störungsfreie Beeindruckung an – es ist wesentlich, daß eine persönliche, geistige Verbindung, ein psychischer Kontakt zwischen dem Objekt und dem Besucher hergestellt wird, eine Rezeptionsbrücke, die selbst bei überwiegend nüchternem Informationsgehalt der Objekte eines emotionalen

Anteils nicht entbehren wird und sei es nur unbewußt durch die Darstellungs-mittel, die das Objekt umgeben“ (74).

Auch Kipphoff fordert eine ruhige, kontemplative Atmosphäre bei der Betrachtung von Gegenständen: „Ich halte es für nötig, wieder Situationen der Konzentration und der Ruhe zu ermöglichen“, die einen gewissen Gegenpol zu den „schnellen Bilder[n] des Alltags“ (zit. nach Vie-regg 1994, 5) bieten. Das Museum fungiert als als Ort der Besinnung, und zwar deshalb, weil es „mit seiner anonymen Öffentlichkeit als eine relativ gesicherte, angstfreie und ruhig gerichtete Sphäre erfahren wird“ (Jürgensen 1995: 124).

Es bliebe noch der Gedanke Lenz-Johanns (1990) anzuführen, der das Museum als einen säkularisierten Sakralraum versteht, in dem an „die Stelle des religiösen Ritus [...] die Kontemplation in einer ästheti-schen Distanziertheit“ (1990: 268) getreten ist.

Die kontaktspürende Perspektive

Nach der ruhenden dient die kontaktspürende Perspektive dazu, mit dem Exponat bekannt zu werden, sich mit diesem vorerst noch fremden Ge-genstand – im umgangssprachlichen Sinne – „anzufreunden“. Der Besu-cher soll in dieser Phase erstmalig annehmen und möglichst unvoreinge-nommen hinnehmen, was er sieht. Deshalb steht diese Perspektive unter dem Leitbegriff des Akzeptierens. Die Fragen, die gestellt werden, be-ziehen sich auf die äußeren, physikalischen Eigenschaften des Objektes.

Anbindungen: Die skizzierte Theorie der „virtuellen Bewegung“ des ungarischen Wahrnehmungstheoretikers M. Palágyi liefert ein Bezugsfeld für die kontaktspürende Perspektive, insbesonders für ihre zweite Stufe. Schon Rumpf hatte die Theorie Palágys zur Begründung seines sinnlichkeitspädagogischen Ansatzes herangezogen. Um es in Erin-ne-rung zu rufen: Palágyi ging davon aus, daß jede Sinneswahrnehmung Resultat einer „virtuellen Bewegung“ ist, d.h. einer auf einen beliebigen Gegenstand bezogenen Form des aktiven Unterscheidens, deren Grund-lage die Selbstberührung ist und die auf das äußere Objekt in Form einer Berührungsphantasie übertragen wird. Wir hatten erwähnt, daß auch das Sehen nach Palágyi ein Vorgang ist, dem das Basalprinzip von Berühren und Berürtwerden zugrunde liegt: Einerseits tasten die Augen das gese-hene Objekt ab, andererseits phantasieren wir uns als von unseren eige-nen Tastempfindungen berührt. In diesem Sinne sind alle Fragen der

kontaktspürenden Perspektive solche, die eine wechselseitige Berührung von Betrachter und Betrachtetem herstellen, dabei die Phantasiebildung anregen und die Bewußtwerdung eigener Phantasien forcieren. Die Theorie Palágyis erlaubt es – ganz unmetaphorisch –, von einer visuellen Beziehung zu sprechen, wodurch die Härte des in den Museen bestehenden Berührungsverbots vielleicht etwas gemildert wird⁴.

Volumen

Erste Frage: Welches Volumen hat das Exponat im Verhältnis zu dem Ihres Körpers?

Diese Frage soll der Besucher beantworten, nachdem er die Proportionen des Ausstellungsstücks mit seinen Körpermaßen (z.B. überlebensgroß, breit wie eine Handfläche) verglichen hat. Mit seiner Antwort verwirklicht er die Bedeutungsrelation „annähern“, insofern er sich räumlich in das Betrachtungsobjekt hineinversetzt oder umgekehrt, indem er es sich wahrnehmend und vergleichend inkorporiert. So wird Distanz reduziert und der Besucher kann das Exponat in seiner räumlichen Ausdehnung an sich herantreten lassen.

Anbindungen: Wie sehr die körperliche Organisation des Menschen die Wahrnehmung fremder Gegenstände bestimmt, wird aus den Überlegungen Arnheims deutlich, nach denen unsere Körperlichkeit die Bedingung der Möglichkeit dafür ist, daß Phänomene der Außenwelt der eigenen Erfahrung zugänglich, ihr kompatibel sind. Wenn im „Übergangskreis Sehhandeln“ nach dem Volumen des Exponats gefragt wird, geht hier ebenfalls das von Arnheim herausgeforderte Wechselverhältnis zwischen Betrachter und Betrachtetem mit ein. Auch Breithaupt (1994) konnte feststellen, daß im Museum bei „erwachsenen Besuchern [...] sich eine Annäherung über Körperwahrnehmung als sinnvoll“ (310) erwies.

4 Dennoch bietet die Theorie Palágyis keinen ausreichenden Ersatz für die Lust haptischer Kontakt aufnahm: „Wann immer die Möglichkeit einer *körperlichen Erfahrung des Museumsobjektes* besteht, bedeutet dies die rituelle Überwindung eines von Kindheit an internalisierten Berührungsverbotes. Diese Grenzüberschreitung mag zum Teil die emotionale Intensität der Tast erfahrung erklären“ (Weisen 1990: 83).

Material und Farbe

Zweite Frage: Aus welchem Material oder aus welchen Materialien könnte das Exponat bestehen? Wie ließe sich seine Farblichkeit beschreiben?

Bei Erwachsenen haben die Augen die Funktion übernommen, die beim Kleinkind die Hände haben: das Abtasten der Umwelt. Diese Fähigkeit des Auges, Dinge abzutasten, ist bei den meisten Museumsbesuchen unerlässlich, weil man die Ausstellungsstücke nicht ja nicht berühren darf. Falls die Augen ein vertrautes Bild der Materialien erkennen, werden im Besucher sensorische Erinnerungserfahrungen reaktiviert, die ihm mit der Antwort auf die Frage nach der Materialbeschaffenheit und der Farbgebung wieder bewußt werden.

Nach der Annäherung an das Exponat ist diese Frage insofern eine Verwirklichung der Bedeutungsrelation „akzeptieren“, als mit der visuell-taktilen Kontaktaufnahme auch die Emotionalität, das Gefühl angeprochen wird. Es ist für die Augen ein nicht unbedeutender Unterschied, ob sie auf einen Stein oder auf einen textilen Stoff, auf Marmor oder auf Gips treffen.

Es ist allgemein bekannt, daß Farben Emotionen hervorrufen. Jeder Gegenstand, auch der nicht farblich gefaßte, hat seine Farbe, und diese Farbwahrnehmung versorgt das Gefühl mit reicherer Informationen als es der Fall wäre, wenn – rein hypothetisch – das Material abstrakt als Material, also ohne seine Farblichkeit, wahrgenommen würde.

Sowohl diese zweite Perspektive als auch die dazugehörige zweite Stufe stehen unter dem Aspekt des Akzeptierens, so daß diese Stufe der zweiten Perspektive sehr eng verwandt ist. Beidesmal spielt das Emotionale eine besondere Rolle, das sich folglich auf dieser Stufe inkorporiert.

Anbindungen: „Das Berühren erfolgt mit den Augen“ schreibt Turrell (1993, 40), und Kobbert (1990) verweist darauf, daß die haptische Erfahrung „im hohen Grade emotional getönt“ (75) ist. Sie ist nach Palágyi die „ursprünglichste unter allen Sinnesfunktionen“ und „Wurzel unseres ganzen Empfindungslebens“ (zit. n. Selle 1988: 227). Arnheim (2000) zweifelt nicht daran, daß es „auf allen Stufen der menschlichen Entwicklung eine wirkungsvolle Wechselwirkung zwischen Tast- und Gesichtssinn gibt“ (161). So nimmt es nicht wunder, daß auch das Sehen von Farben zu synästhetischen Erfahrungen führen kann: „Manche Farben können stechend aussehen, wogegen andere wieder als etwas Glattes, Samtiges empfunden werden, so daß man sie gerne streicheln möchte“

(Kandinsky zit. nach Wolffhart 1983: 35). Peters (1996: 22) wies in kunstpädagogischen Experimenten nach, daß man – mit verbundenen Augen – Skulpturen gleichzeitig berühren und zeichnen kann.

Zum besseren Kennenlernen der Gestaltung von Skulpturen gibt Hietkamp (1992: 226) – in Form von Fragen – detaillierte Anleitungen, die das Betasten betreffen. Der Vorteil des Spürens wird schließlich auch von Henschel gesehen und zwar insbesondere im Hinblick auf das Gewahrwerden der Geschichtlichkeit des Kunstwerkes:

„Durch das Erleben der unmittelbaren materialen Anschaulichkeit lassen sich persönliche Beziehungen zu historischen Artefakten und deren Herstellern entwickeln und in Reflexion auf die eigene subjektive Existenz eigenständige Beurteilungskriterien für die Gegenwart als einer Gewordenen gewinnen“ (Henschel 1995: 114).

Merkmale

Dritte Frage: Welche Einzelheiten entdecken Sie am Exponat?

Diese Fragestellung zielt darauf ab, die Bedeutungsrelation „loslassen“ zu verwirklichen. Es geht um ein spielerisches Interesse am Ausstellungsstück: Man kann seine Blicke am Objekt durchaus ziel- und absichtslos schweifen lassen und öffnet sich so für die Möglichkeit der Begegnung mit den Einzelheiten des Exponats.

Manche Objekte mögen von sich selbst aus nur sehr schwer preisgeben, aus welchen Elementen sie bestehen. Man denke etwa an eine perfekt monochrome Marmorkugel. Doch auch hier mag das Spiel des Lichts die Wahrnehmung einzelner Momente des Ganzen ermöglichen.

Anbindungen: Selbstverständlich herrscht beim Betrachten eines Ausstellungsstückes die dialektische Beziehung zwischen Wahrnehmen der Einzelheiten und dem Schauen des Ganzen. Daß die Konzentration auf Details der Perzeption des Objekts in seiner Ganzheit durchaus nicht schadet, heben Schuck-Wersig und Wersig (1986) hervor:

„Leute schauen viel häufiger aufs Detail, als man sich so vorstellt, und man sollte sie darin ernst nehmen. Die Genauigkeit, mit der im einzelnen gearbeitet wird, ist für sie gleichermaßen Ausdruck der Liebe für die Sache, wie ein Zeichen, daß sie als kritische und aufmerksame Betrachter ernst genommen werden, und es hilft auch viel beim Verständnis dessen, was da eigentlich ausgestellt wird“ (87).

Weitgehende Übereinstimmung besteht darin, daß eine ins Detail gehende Betrachtung des Exponats wünschenswert ist und durch die Haltung des aufmerksamen, intelligenten oder vorurteilslosen Sehens befördert wird.

Gestalt

Vierte Frage: Was für einen Gegenstand sehen Sie überhaupt?

Diese Frage soll den Besucher stimulieren, die bisherigen, unter Umständen disparaten Seheindrücke zu einem ganzen Bild zusammenzufügen. War es auf der dritten Stufe Ziel, das Ganze als ein Ganzes von Einzelheiten auf sich zukommen zu lassen, so ist die Wahrnehmungsbewegung jetzt eine umgekehrte: Der Besucher sollte versuchen, die vielen Einzelheiten zu vernachlässigen und den vor ihm exponierten Gegenstand in seiner Gestalt, d.h. als ganzes Wahrnehmungsbild vor seinem geistigen Auge entstehen zu lassen. Selbst ein Gemälde, das wir umgangssprachlich als „Bild“ bezeichnen, kann durch die Verwirklichung der Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ für den Betrachter nochmals zum Bild werden.

Ich möchte hier nicht in eine erkenntnis- oder wahrnehmungstheoretische Diskussion über das Verhältnis des Ganzen zu seinen Teilen eintragen. Mir ist an der Feststellung der einfachen Tatsache gelegen, daß es jedem Betrachter eines Ausstellungsgegenstandes prinzipiell möglich ist, das eine Mal sich zwanglos den Details hinzugeben (vorherige, dritte Stufe: „loslassen“) und das andere Mal zu versuchen, den Gesamteinindruck des Objekts als eines Ganzen in sich entstehen zu lassen.

Anbindungen: Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß ganzheitliches Sehen – ein vom Erkennen von Struktureigenschaften abhängiges – Gestaltsehen ist (vgl. Lehmbruck 1978: 76). Das innere Bild, das ein Mensch von etwas Gesehenem in sich trägt, bildet diese Struktureigenschaften ab. Denn sie sind quasi das Gerüst, die Architektur der Wahrnehmung. Zugleich ist Gestalt als Form und Inhalt Umgreifendes nach Arnheim (2000) Träger von Bedeutung: „Wenn wir Gestalt wahrnehmen, setzen wir immer, sei es bewußt, sei es unbewußt, voraus, daß sie etwas bedeutet, d.h., daß sie die Form eines Inhalts ist“ (93). Das mag sowohl für ein real als auch für ein vorgestellt Gesehehenes gelten, die beide nach Palágyi (zit. nach Rumpf 1986) unwillkürlich sensomotori-

sche Bewegungen aktivieren, also ein Nachzeichnen der Figur mit den Augen bzw. mit den Tastorganen (der Händen) hervorrufen:

„Wenn wir eine Gestalt mit großen Interesse betrachten, so zeichnen wir ihre Konturen unwillkürlich und wohl auch unvermerkt durch eingebildete Bewegungen nach; ja, es ist überhaupt nicht möglich, Gestalten anders als durch eingebildete Bewegungen zu erfassen“ (74).

Bewegung

Fünfte Frage: Wie wäre dieser Gegenstand bewegt oder belebt vorzustellen?

Verwirklicht werden soll hier die Bedeutungsrelation „sich einigen“: Ein regungs- und bewegungsloser Gegenstand ist eine mortifizierte Sache, jedoch enthüllt er, vorgestellt in Bewegung, neue, dem Besucher zuvor vielleicht nicht bewußte Eigenschaften. Durch diese Vorstellungsaktivität des Besuchers entsteht so etwas wie ein Einklang zwischen ihm und dem Exponat. Allgemein wäre zu überlegen, ob ein gegenständliches Gegenüber nicht dann intensiver gesehen wird, wenn es im Modus des Belebtseins imaginert wird. Zugleich eröffnet sich dann auch etwas von der Funktion oder vom Daseinszweck des Gegenstandes, das andernfalls womöglich unentdeckt bliebe.

Jeder Ausstellungsgegenstand hat seine bewegte Geschichte, die hier im Museum zum einstweiligen Stillstand gekommen ist. Was ließe sich zu diesem Prozeß, der hier als geronnener vor Augen steht, sagen? Wie ließe sich dieses Objekt wieder bewegen oder beleben? Mit Fragen dieser Art entsteht ein neuer Grad der Vertrautheit.

Anbindungen: Palágyi (1924) unterstreicht den Bewegungscharakter jeglichen Phantasierens: „Jede menschliche Phantasie ist in ihrer letzten Wurzel nichts weiter als Bewegungsphantasie, d.h. nichts weiter als die Fähigkeit, sich von dem einen Ort an den anderen zu versetzen, ohne die Bewegung in Wirklichkeit zu produzieren“ (142). Einen ähnlichen Gedanken formulieren Schuck-Wersig und Wersig (1986), indem sie das Moment der sinnlich-erfaßbaren Bewegung als wesentlich für die wahrnehmende Begegnung von Ausstellungsstücken erachten:

„Dabei spielen auch andere sinnliche Gesichtspunkte eine Rolle: das Angreifen, das in Bewegung und in Funktion setzen, dabei entstehende Geräusche. Und zur Sinnlichkeit des Menschen gehört auch, daß er praktisch in jedem

Augenblick, in dem er herausgefordert wird, einen bestimmten Sinn gezielt zu benutzen, seine anderen Sinne und körperlichen Funktionen nicht abschaltet“ (77).

Überhaupt ist es ein museumspädagogisches Prinzip, das Objekt möglichst lebendig zu präsentieren. Die beim Besucher freigesetzte Phantasie soll das Betrachtete auf diese Weise in seiner „ursprünglichen Wirklichkeit“ (Mackensen 1978: 91), in seiner „Persönlichkeit“ (Lehmbruck 1978: 79) und in seiner „emotionalen Ausstrahlung“ (Auer 1978: 21) restituieren. Alles dies sind Aspekte des Lebendigwerdens im Sinne Lehmbrucks (1978), der dem Objekt die Fähigkeit zuspricht, „Botschaften“ auszusenden, „die über den Urheber und die Epoche Aussagen machen, die in kreativer Weise zu einem ganzheitlichen Kunstwerk zusammengefaßt wurden. Dieser ganzheitliche Charakter verleiht ihm die Kriterien eines ‚Lebewesens‘“ (77).

Meyer (1975) sieht, „besucherbezogen wie objektbezogen“, eine wichtige Aufgabe des Museumspädagogen in der „Dimension des Lebendigen“ (116). Schließlich sollte es, so Tripps (1990) „stets Grundsatz der Gestaltung der Bildungsarbeit der Museen sein“, das „Bewahrte lebendig zu halten, es entsprechend den konkreten Bedingungen zu handhaben und durch neue Ideen zu vervollkommen“ (4).

Die erlebnisbezogene Perspektive

Neugierde und Erleben stehen hier im Vordergrund. Die Fragen wollen zu einem spielerischen Umgang mit der Wahrnehmung des Gegenstandes hinführen. Den Aspekt des Spielerischen assoziiere ich mit der Bedeutungsrelation „loslassen“. Zum Loslassen gehört ebenfalls der Versuch des Betrachters, sich aus seiner Ich-Fixierung zu lösen und versuchsweise einmal an die Stelle des Objekts zu treten, einen Rollentausch vorzunehmen und das Exponat frei sprechen zu lassen.

Anbindungen: Den Begriff „Erleben“ deutet Ziegenspeck (1997b) in ethnomologischer Einfühlung wie folgt:

„Die Vorsilbe ‚er‘ weist auf innere (Verarbeitungs- und Aneignungs-) Prozesse hin, so daß man sagen kann, das Leben (außen) wird erst dann zum individuellen(inneren) Besitz, wenn die jeweilige Situation wahrgenommen, verarbeitet und – bewußt oder unbewußt – für bedeutsam erklärt, also gespeichert und damit verinnerlicht wird“ (1).

Aus pädagogischer und psychologischer Sicht ist es „schon immer ein wichtiger und bereichernder Faktor in der Entwicklung der individuellen menschlichen Persönlichkeit gewesen, Kreativität und Phantasie sowohl zu besitzen als auch sie zu leben“ (Schratz-Hadwich 1992: 86). An die Neugier und das eigene Erleben knüpften auch die ersten museumspädagogischen Praktiken in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts an. Von A. Lichtwark wird berichtet, daß er Kindern Bilder nicht erklärte, um sie nicht mit Wissensstoff zu belasten, sondern versuchte, sie zu einem Gespräch über sie zu bewegen, um die Bildbetrachtung für sie zum „Erlebnis“ (Nicke 1997: 27) werden zu lassen.

In der Museumspädagogik für Kinder ist bekannt, daß Entspannung, Interesse und Motivation eine erfreuliche Aufmerksamkeitshaltung herstellen. Auf diese Erkenntnis rekurrierte man in den siebziger/achtziger Jahren gelegentlich dazu, „das Museum als Spielplatz für den ‚homo ludens‘“ (Vogt 1974: 9) zu konzipieren, wodurch „Prozesse des erfahrungsoffenen Lernens“ (Larcher 1988: 166)) induziert werden sollten. Kreativität im Museum ist in den Augen des Kulturrates ein erwünschtes Mitbringsel, denn dieses Vermögen sei geeignet, „anschauliche Denkweisen des Besuchers zu fördern, die in unserer hochzivilisierten Gesellschaft immer mehr durch ‚Wissenschaft und Technik zugunsten linearer Denkprozesse zurückgedrängt worden sind“ (zit. nach Rusch 1994: 241).

Positionieren

Erste Frage: Von welcher Stelle aus können Sie das Exponat am besten in Ruhe betrachten?

Für jeden Besucher gibt es eine ideale Position im Raum, die ihm ein ruhiges Betrachten des Ausstellungsstücks ermöglicht. Diese Position sollte nun gesucht werden, denn Ziel dieser Stufe ist es, die Bedeutungsrelation „annähern“ zu verwirklichen. Die Größe des Objekts und individuelle Wahrnehmungspräferenzen sind zwei Parameter, welche die bevorzugte Distanz zum Objekt wesentlich mitbestimmen. Der Betrachter sollte sich seiner Intuition überlassen, um den für ihn „richtigen“ Abstand zu finden.

Nicht zuletzt werden es auch emotionale Faktoren sein, die den Besucher veranlassen, diese und keine andere Position zu beziehen: Möglicherweise verursacht zuviel Nähe Angst, während ein zu großer Abstand

Gleichgültigkeit oder Langeweile hervorrufen kann. Wenn es aus inneren oder äußereren Gründen nicht gelingt, eine solche ruhige Stelle im Raum zu finden, aus der man in Ruhe schauen kann, sollte man zumindest versuchen, eine möglichst ruhige Position einzunehmen. Die Ruhe des Wahrnehmens hat hier Vorrang vor der hastigen Befriedigung oberflächlichen Wissensdurstes.

Anbindungen: Stiller (1993) hält die räumliche Nähe zwischen dem Museumsbesucher und dem betrachteten Werk als für ein nicht unwesentliches Kriterium der Besucherforschung:

„Unter der Annahme, daß sich ein Mensch, der Interesse für eine Sache verfügt, diesem Objekt auch instinktiv nähert, sofern ihn keine Widrigkeiten hindern, sollte als erster Parameter zur Beurteilung der Besucheraktionen ihr Distanzverhalten gelten“ (114).

Für Arnheim (1996) ist die räumliche Beziehung zwischen Betrachter und Werk schlechthin der „wichtigste Faktor“ (50) in der Wechselwirkung zwischen beiden. Lehmbrock (1978) erachtet den richtigen Abstand zum Objekt als eine der „optimalen physio-psychologischen Bedingungen“ (78) für das visuelle Aufnehmen eines Exponats. Dabei sind Raum und Raumerfahrung keinesfalls nur beiher spielende Voraussetzungen der Wahrnehmung, sondern wesentliche Momente.

Sich anrühren lassen

Zweite Frage: Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wo von Sie sich besonders angesprochen fühlen?

Auf dieser Stufe wird die Bedeutungsrelation „Akzeptieren“ verwirklicht. Sie dient dazu, einen Kommunikationsprozeß zwischen Betrachter und Exponat anzubahnen. Ein Bekanntwerden soll stattfinden, indem Wahrnehmungsdistanz so reduziert wird, daß ansprechende Details als appellativer Gestus des Exponats an den Besucher empfunden werden. So mögen sich positive oder auch negative Gefühle einstellen, aber es ist wichtig, daß Emotionalität entsteht, damit sich die Möglichkeit eröffnet, daß das Sehen zur Sprache finden kann.

Anbindungen: Die Antithetik von Nähe und Fremdheit ist ein viel diskutiertes Thema der Museumspädagogik. Merleau-Ponty wendet es so: „Es geht darum zu lernen, wie man das, was unser ist, als fremd und das, was fremd war, als unsriges betrachtet“ (zit. nach Mey 1999: 114).

Prinzipiell sollte man sich die Tatsache bewußt machen, daß ein Exponat, falls es nicht eigens für eine Ausstellung im Museum geschaffen worden ist, aus seinem ursprünglichen Lebenszusammenhang herausgenommen wurde (Baxandall 1991, Greenblatt 1991) und daß der Wirklichkeitsgehalt vergangener Epochen für den Menschen der Gegenwart nicht unmittelbar präsent ist (Grimes 1992).

Nach Breithaupt (1989) ist es diese hermeneutische Diskrepanz, in der das „Fremd-Sein“ (138) als – das Verstehen fördernder – Schock erlebt wird. Psychologisch entsteht durch ein solches Schockerlebnis zunächst einmal der Wunsch nach Distanzierung: „Das Gefühl des Fremdseins ist schwer zu ertragen; vielleicht fängt damit das Dilemma überhaupt an“. Zur Abwehr dieser Unbehaglichkeit neigt der Museumsbesucher dazu, seine „eigenen Wertigkeiten [...] auf die Bewertung des Fremden“ (Haferkamp 1989: 201) zu übertragen, worauf auch Rumpf aufmerksam macht. Für Burchartz verliert das Fremde seine Fremdheit und Unzugänglichkeit, wenn der Betrachter, geleitet durch Sachkenntnisse, zum anschaulichen Sehen gelangt. Plessner weist auf das Oszillieren von distanzierender Haltung einerseits und dem Wiedervertrautwerden andererseits hin, das unsere Lebenswelt mit anderen Augen sehen läßt.

Wenn hier mit der obigen Frage („Gibt es einen Teil oder eine Farbe des Exponats, wovon Sie sich besonders angesprochen fühlen?“) die „Sympathie“ und die „Vertrautheit“ mit dem „fremden“ Objekt hervorgehoben werden, so deshalb, weil insbesondere die emotionalen Prozesse des Betrachters aktiviert werden sollen. Der Verfasser des vorliegenden Konzepts hat sich nämlich für das Sehenlernen auch im Sinne des Verstehenlernens entschieden und das Verstehen, herkömmlich verstanden, impliziert ja ein Vertrautwerden mit dem Gegenstand. Mit dieser Sichtweise wird Lenz-Johanns (1989) gefolgt, der schreibt:

„Fremdes erzeugt Anschauung, doch nur das Vertraute kommt zum Verständnis. Gerade aber das Verständnis beginnt mit der wachsenden Vertrautheit und Routine, diese Fremdheit als eine Voraussetzung konzentrierter Anschauung zu verdrängen“ (144-145).

Schließlich fühlt sich der Verfasser mit Haferkamp (1989) darin einig, daß eine „Anfreundung“ nicht mit jedem Exponat möglich ist: „In diesem Sinne sehe ich auch nicht in jedem zunächst attraktiven Fremden (Objekt) ein Objekt, das eine Förderung der Annäherung zuläßt“ (202).

Erzählen lassen

Dritte Frage: Können Sie den von Ihnen ausgewählten Teil bzw. die von Ihnen favorisierte Farbe des Exponats nach Ihrer Phantasie und eigenen Einfällen zum Erzählen bringen?

Die wohl spannendste Stufe dieser Perspektive bringt in der Regel ganz ungewohntes Material hervor. Der Besucher tritt aus sich heraus und an die Stelle des von ihm favorisierten Details (der Farbe) des Objekts. Die bisherige Subjekt-Objekt Relation kehrt sich um, wodurch eine Befreiung von hergebrachten Wahrnehmungs- und Zuschreibungsmustern erreicht wird. Aus der Perspektive des Exponats sieht und spricht der Besucher anders als aus der üblichen Außenperspektive. Dieses zugleich selektive Vorgehen des Sich-Entäußerns ermöglicht Entspannung im spielerischen Umgang.

Wie in der parallelen dritten Stufe der vorherigen Perspektive („Merkmale“) wird die dritte Bedeutungsrelation „*loslassen*“ verwirklicht, und zwar als Aufgeben der gewohnten Ich-Fixierung: Wer beispielsweise einmal versucht hat, im Rollenspiel etwas aus der Sichtweise eines Kirchenpfeilers zu erzählen, wird bemerken, welche Wahrnehmungsänderung und welche Erweiterung des Sehens sich auf diese Weise ereignen kann. Oder wenn ich mich frage, wie ich als Teil irgendeiner Maschine mit dem ganzen Funktionszusammenhang verbunden bin, werde ich wahrscheinlich ein ganz neues Verhältnis zu dem Objekt entwickeln. Je schwieriger es auf den ersten Blick scheint, einen solchen Rollenwechsel vorzunehmen, um so reichhaltiger kann diese Stufe werden, weil nämlich in solchen, auf den ersten Blick unmöglichen Fällen besonders viel Phantasie aufzuwenden ist.

Gelegentlich kommt der Einwand, das hier angeregte Sprechenlassen des Exponats führe zu nichts, weil sich lediglich Projektionen des betrachteten Subjekts artikulieren. Dem ist zweierlei zu erwideren: Erstens heften sich die vom Einwand unterstellten „Projektionen“ ja an diesen konkreten Gegenstand und sind daher Aussagen, die zumindest vom Gegenstand mit hervorgerufen worden sind. Zweitens spricht sich in diesen vermeintlichen Projektionen, die sich an der Objektwahrnehmung entzünden, das Subjekt-Objekt-Verhältnis aus, weshalb immer auch auch grundsätzlich Objektwahrnehmungen in die Äußerungen in die Rollenspielhaft geäußerten Worte des Besuchers eingehen.

Anbindungen: Es ist in der Museumsädagogik eine gebräuchliche metaphorische Ausdrucksweise, die von sich aus stummen Ausstel-

lungsobjekte „zum Sprechen bringen“ zu wollen. Deymann (zit. n. Jürgensen 1995: 128) bringt es auf die Formel: „Als Vermittler zwischen Ausstellungsstück und Gruppe [...] wird der Pädagoge versuchen, die Gegenstände ‚zum Sprechen‘ zu bringen, den Dialog zwischen Objekt und Betrachter herzustellen“. Auch für Schuck-Wersig und Wersig (1996) gilt:

„Die Objekte [...] können vieles sagen, aber da sie in der Regel aus ihrem eigenen Zusammenhang herausgerissen worden sind und hier eine neue und spezielle Botschaft übermitteln sollen, müssen sie erst zum Reden gebracht werden“ (83).

Eine vielfach genutzte Möglichkeit, diesem Postulat nachzukommen, ist das Rollenspiel⁵, in dem – zumeist Kinder – sich in die Lebenswelt des Exponats hineinfinden. Weschenfelder und Zacharias (1981) begründen spieltheoretisch:

„Spiel als die typische kindliche Produktionsform von Erfahrung, zwischen Fiktion und Wirklichkeit beliebig und spontan wechselnd, ist die Aneignungsmethode der Kinder, die tendenziell die direkte pädagogische Belehrung und die unmittelbaren intentionalen Absichten der Erwachsenen ersetzt, zugunsten von eigenständigem selbstorganisiertem Lernen – das allerdings nach anderen Regeln und Gesetzmäßigkeiten als Lernen in von Erwachsenen bestimmten Lernsituationen vor sich geht“ (315).

Wolfhardt (1983) fragte beispielsweise in diesem Tenor Kinder im Rahmen eines Kunstmuseumsbesuchs: „Wie könnte das blaue Pferd sich wohl auf dem Bild fühlen?“ (11). Solche Fragen motivieren das Kind, „seine Gefühle auszudrücken und sich mit dem Inhalt des Kunstwerks zu identifizieren“. Breithaupt (1995) zufolge helfen die „eigenen Assoziationen und Äußerungen [...], eine eigene Beziehung [zum Exponat] herzustellen“ (232). Vollmer, Dohmen, Ullmann und Lange (1995) berichten von einer Aktion, in der Kinder sich handelnd in längst vergangene Zeiten hineinverwandeln:

„Der Spielraum als Modell repräsentiert das Abbild eines vergangenen Lebensraumes bzw. einer vergangenen Lebensform. Durch das Spiel wird der Raum mit Leben gefüllt, eine ‚Modellsituation‘ entsteht. Sie stellt keine authentische geschichtliche Situation, sondern ‚Geschichte als Möglichkeit‘ dar.“

5 Z.B. Vollmer/Dohmen/Ullmann/Lange 1995: 170 u. 174 ff, Dohmen 1995: 220, Vieregg 1994: 319, Rohmeder 1977: 127, Witte 1997: 77 ff. und auch Lehberger 1997: 63.

In der Modellsituation rekonstruieren, interpretieren und konstruieren die Mitspieler geschichtliche Zusammenhänge, Lebensformen oder Ereignisse. Dabei entsteht eine Mischwirklichkeit aus Anteilen historischer Wirklichkeit, der Realität der Kinder und fiktiven Elementen“ (177).

Doch auch mit Erwachsenen wurden solche Rollenspiele unternommen. So berichten Falschlunger und Rath (1997) von einem Fortbildungswochenende im musealen Bereich, auf dem die Teilnehmer die Rolle von Figuren eines Reliefs (Tänzer, Musiker, Publikum und Tiere) übernahmen und dabei – ganz analog dem obigen Vorgehen – ermuntert wurden, „sich in sie hineinzuversetzen“ (314). Die Autoren kommentieren diese Aktion mit der Bemerkung, daß Tanzmusik aus der Zeit um 1500 „den Einstieg erleichtern“ könne. Dennoch erklärte sich nur eine Person bereit mitzuspielen:

„Eine Teilnehmerin rang sich doch zum Experiment durch. Ihr Blick war bei der ‚Frau neben Maximilian‘ hängengeblieben, ‚bei der Tirolerin mit dem mißbilligenden Blick gegenüber den wilden Tänzern‘ – so ihre erste interpretierende Beobachtung. Sogleich ging’s zum Korrigieren – (Fach)man(n) wußte doch: Das ist die erste Frau Maximilians, Maria von Burgund, deutlich am Wappen zu erkennen ... Fakten wurden herangeschleppt, bereits Gewußtes ausgebreitet, jeder wollte brillieren... Wir hatten zuvor selbst das Experiment gewagt. Unerwartete Zusammenhänge hatten sich aufgetan. Mehr und mehr wurde uns die Einzigartigkeit dieses Frieses bewußt. Wir begannen zu sehen, daß die Figuren mehrdeutig besetzt sind und sich verschiedene Lesearten anbieten, gleich einer verdichteten Traumsituation“ (314-315).

Unverkennbar ist, daß es offensichtlich für Erwachsene ein gewagter Schritt ist, ihre eingebügte Alltagsidentität aufzugeben und sich in die „Rolle“ eines Exponats hineinzuversetzen.

Bedeutung geben

Vierte Frage: Welche Bedeutung hat für Sie dieses Exponat?

Nach dem Rollenspiel soll der Besucher herausfinden, welchen Bedeutungsgehalt der von ihm betrachtete Gegenstand hat. Damit kommt ihm die Aufgabe zu, die große Vielzahl von Einzelaspekten auf das – subjektiv – Wesentliche zu konzentrieren. In seiner Phantasietätigkeit entsteht so etwas wie ein zweites Bild, ein individuelles Symbol des Objekts. In

diesem Sinne wird auf dieser Stufe die Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ realisiert.

Anbindungen: Von der gesichteten museumspädagogischen Literatur ist es das Müchener Führungsgespräch, mit der die Stufe des „bildhaft werden lassen“ am meisten Gemeinsamkeiten hat. Dort äußern die Teilnehmer vor dem Exponat zunächst einmal spontan ihre Eindrücke, so daß sich in diesem kommunikativen Prozeß diejenige Bedeutung artikuliert, die der Ausstellungsgegenstand für das – interaktiv sich herauskristallisierende – Gruppenbewußtsein hat.

Übereinstimmung finden

Fünfte Frage: Verspüren Sie eine Gemeinsamkeit zwischen sich und dem Exponat und wenn ja, wie könnten Sie diese formulieren?

Es ist auch hier so, daß der museale Gegenstand in der Vorstellungskraft des Betrachters verlebt wird. Innenwahrnehmung und Außenwahrnehmung ergänzen einander, und so entsteht als Drittes ein Gemeinsames, so daß das Exponat und sein Betrachter quasi in ein Sinnkontinuum hineingestellt sind. Solche Gemeinsamkeiten können emotionaler, äußerer oder auch biographischer Natur sein. Entscheidend ist, daß über dieses Erkunden von Übereinstimmungen Distanz aufgehoben wird, wodurch der Besucher die Bedeutungsrelation „sich einigen“ verwirklicht. Anbindungen: Breithaupt (1995) berichtet, daß eine Besuchergruppe sich im örtlichen Museum Bilder angeschaut und sich nun „angeregt“ gefühlt habe, ihre Heimatstadt mit anderen Augen zu betrachten. Der Erfolg dieser Aktion bestand darin, einen sinnlichkeitsgebundenen Bezug zwischen lebensweltlicher und musealer Wirklichkeit herstellen zu können:

„Das Bilderleben im Museum stand nicht völlig isoliert vom eigenen Lebensbezug – verband sich vielmehr mit ihm und brachte das Gefühl und das Erleben von Sinnhaftigkeit von Bildern ins Bewußtsein. Das Sehen von Bildern wurde in das Leben integriert, das Museum aus seiner Isolation als Ort der Beobachtung herausgelöst. ‚Sehen‘ konnten als Lernprozeß verstanden werden und nicht nur als bildungsbürgerliche Informationsveranstaltung“ (233).

Die kontextuelle Perspektive

Wie jeder Gegenstand wird auch der museale um so konkreter, je mehr man über den Kontext oder die Kontexte weiß, in dem oder denen er angesiedelt ist. Die fünf Fragen an die Museumsbesucher versuchen hier, seine eventuell vorhandenen Wissensbestände zu aktivieren, ohne dabei die eigene Phantasietätigkeit in den Hintergrund drängen zu wollen. Insofern sich das Exponat im Verlauf dieser Perspektive in seinen kontextuellen Bezügen darstellt und konkretisiert, womit es auch an Anschaulichkeit gewinnt, wird die Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“ verwirklicht.

Anbindungen: „Erfahrungen“, sagt Frank (1982), „erhalten ihre Bedeutung, indem sie kontextualisiert werden“ (172). Überhaupt verhält es sich so, daß jeder Betrachtungsgegenstand seine spezifische Bedeutung aus dem Eingebettetsein in seinen kulturell definierten Zusammenhang, dem er entstammt und innerhalb dessen er wahrgenommen wird, bezieht. Das meint Liebich (1995), wenn er sagt, die „Bedeutung der Dinge“ liege darin, daß die Objekte „als Zeichen innerhalb von Kulturreihen, als Vergegenständlichung des Zustands der Kulturen, gegenwärtiger, historischer, naher und ferner, zu werten sind“ (146).

Entstehungszeit und -ort

Erste Frage: Wann, wo und unter welchen Umständen könnte dieser Gegenstand entstanden sein?

Die Frage zielt auf den Entstehungskontext des Exponats ab. Zugleich wird der wichtige geschichtliche Prozeß thematisiert, der das Objekt zu dem hat werden lassen, was es nun als musealer Gegenstand ist. Es kann nicht vorausgesetzt werden, daß das Publikum auf die obige Frage jederzeit mit der sachlich oder gar wissenschaftlich korrekten Antwort aufwartet. Manchmal kann selbst die Wissenschaft hier nicht weiterhelfen. Indem man versucht, sich des Ursprungs eines Exponats zu vergewissern, geht man gleichsam zu seinen Quellen zurück. In diesem Sinne wird die Bedeutungsrelation „annähern“ verwirklicht.

Anbindungen: Es wurde bereits Waldenfels (1991) zitiert, der den Herstellungs- und Entstehungszusammenhang eines Exponats als einen der vielfältigen „Horizonte des Sichtbaren“ anspricht. Wenn sich der Betrachter des Gewordenseins eines Ausstellungsstückes bewußt wird,

entdeckt er zugleich den zur Form geronnenen Entstehungsprozeß, so daß der prima vista tote Gegenstand nunmehr quasi in eine Eigenbewegung gerät. Waldenfels begrüßt jede museumspädagogisch ausgerichtete Aktivität, die dazu führt, daß der Besucher vor dem Exponat zeichnet, bastelt oder sich auf andere Weise in es hineinversetzt, um sich so dem Verständnis des Entstehungszusammenhangs zu nähern: Ein solches Tun habe wesentlich Anteil an der Bewegung des Sichtbarwerdens. Aus den Äußerungen Waldenfels' lassen sich museumsdidaktische Konzepte ableiten, welche explizit die Historizität des Gezeigten integriert haben: „Werden Rückbezüge nicht künstlich beschnitten und verdunkelt, so fügt sich das Exponat in eine *Geschichte des Sichtbaren* ein, die an Ort und Stelle weder beginnt noch endet“ (236).

Czech (1994) hält den Prozeß der Verlebendigung des Exponats für „leichter, wenn die Phantasie der Betrachter für die Bildanalyse zu Hilfe genommen wird“. So schlägt er z.B. vor: Die Teilnehmer sollen sich vorstellen, wie sie am selben Ort wie Monet sitzen und denselben Ausschnitt festhalten sollen“ (327). Ein Projekt des Rheinischen Landesmuseums in Bonn zielte auf eine Annäherung an die Entstehungsbedingungen einer Kirche ab, indem Kinder dazu angeleitet wurden, das Gotteshaus im verkleinerten Maßstab nachzubauen (Förderkreis Jugend im Museum 1987).

Rezeptionsgeschichte

Zweite Frage: Was läßt sich über die Rezeptionsgeschichte dieses Gegenstandes sagen?

Die Geschichte eines Exponats besteht nicht nur in seiner Entstehungs geschichte, sondern vor allem auch in der Geschichte des Umgangs der Menschen mit ihm. Dieser, soweit bekannt, offenbart, ob und wie das beobachtete Objekt im Verlauf der Zeiten angenommen worden ist. In diesem Sinne wird die Bedeutungsrelation „akzeptieren“ verwirklicht.

Anbindungen: Für Rumpf (1990) „verkörpert“ das Exponat „anschaulich Ziel- und Wertvorstellungen der Zeit, aus der es stammt oder die es vertritt, es wird also für seine Zeit zur zeitgenössischen Geschichtsquellen“ (110). Oder, wie Krudewig (1988) schreibt: Das Kunstwerk wird „als Dialogpartner erst dann zu einer selbständigen Größe, wenn es in seiner historischen Individualität erkannt ist“ (24). Allerdings ist diese „historische Individualität“, wie oben gesagt, eine Entität, deren

Substanz sich nicht nur in der Entstehungszeit des Gegenstandes bildet, sondern den Begriff „historische Individualität“ bezeichnet ebenso die Tatsache, daß das Exponat erst qua Wirkungsgeschichte zu dem wird, was es ist. Eine Grundvoraussetzung der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte liegt darin, daß „die Annäherung an eine in die Vergangenheit versunkene Welt [...] immer eine Frage der Interpretation“ (Beyer 1978: 67) bleibt. Beyer fährt fort: „Da die Gegenstände schweigen, läßt man sie in der zeitbedingten Sprache reden, die ja nicht anders als interpretativ sein kann. Aus dieser Logik kommt man nicht heraus“ (68). Wie Waldenfels (1991) herausstellt, ist der Aspekt der Musealisierung womöglich das bedeutsamste Moment der Rezeptionsgeschichte eines Exponats.

Vergleichbarkeit

Dritte Frage: Wenn Sie dieses Exponat betrachten – gibt es ähnliche Objekte, die Sie mit ihm assoziieren?

Die Frage will Interesse an vergleichbaren Exponaten wecken, um auf diese Weise entdeckend den Kontext herzustellen, in dem das – vom Besucher isoliert betrachtete – Objekt steht. Indem das Ausstellungsstück so aus der Isolation befreit und in einen größeren Zusammenhang gestellt wird, verwirklicht der Besucher die Bedeutungsrelation „loslassen“. Diese Erweiterung der Wahrnehmung bedeutet einen wichtigen Schritt auf dem Weg des Sehenlernens, welches ja Ziel der Präsentation ist.

Anbindungen: Es bietet sich auch hier das Münchener Führungsgepräch an, das die Teilnehmer dazu animiert, mit ihren Assoziationen Verbindungslinien zu eigenen Wahrnehmungserinnerungen zu ziehen. Auch dort scheint es angestrebt zu sein, daß sich die Teilnehmer bei der Wahrnehmung des Exponats gleichsam aus dessen Bann und von dem Zwang zu strengem Urteil befreien und spontan Querverbindungen zu anderen Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Bewußtseinsinhalten knüpfen. Das Münchener Führungsgespräch ist „darauf angelegt, sich mit den Kunstwerken in kommunikativer Weise auseinanderzusetzen und spontan alle vertrauten Muster, Bedürfnisse, Assoziationen und Erwartungen der Beteiligten miteinzubeziehen“ (Thinesse-Demel 1994b: 413).

Musealer Kontext

Vierte Frage: Wenn Sie sich in diesem Raum einmal in Ruhe umschauen – welche Informationen werden Ihnen durch den Ausstellungsraum vermittelt?

Auch wenn man es nicht immer wahrnimmt, steht das Exponat im wahrnehmbaren Bezug zu seiner konkreten Umgebung, insbesondere zu den Gegenständen, die zusammen mit ihm im Ausstellungsraum vorhanden sind. Der Bezug der Museumsräumlichkeit und der anderen Objekte zum betrachteten Objekt soll nun durch die obige Fragestellung bewußt gemacht werden. Diese Einbeziehung des Exponats in den aktuellen Gesamtzusammenhang verwirklicht die Bedeutungsrelation „bildhaft werden lassen“, denn, wahrgenommen als in das Ganze des Präsentationskontextes integriertes Moment, gewinnt das Gesehene eine neue Anschaulichkeit.

Anbindungen: Für Waldenfels (1991) ist die Einbettung des Museums in seine Umgebung Movens und Katalysator für die Veränderung der Wahrnehmungsprozesse seiner Besucher. Deswegen schaffe die Nachbarschaft der Exponate zueinander ein wahrnehmungsrelevantes Umfeld. Es liege auf der Hand, „wie wenig der Museumsbesuch sich auf eine bloße Anschauung von Ausstellungsstücken beschränkt und wie sehr das Sehen im Kontext durch die räumliche Umgebung gefördert oder behindert wird“ (239). Lehmbruck (1978) geht sogar soweit, von der Museumspädagogik zu fordern, „Objekt und Raum [...] gestalterisch“ so „zur Deckung“ zu bringen, daß „die Voraussetzungen für ein gelöstes emotionales Verhalten“ (79) des Betrachters gefördert wird. Wie sehr die Schaffung eines angemessenen musealen Kontextes für das jeweilige Exponat aber eine vorbereitende Planung und Arbeit verlangt, macht Beyer (1978) deutlich, wenn er sagt: „Das Suchen, das Streben nach dem idealen Raum des Objekts verlangt mühsame Forschung, unentwegtes Bemühen, Einfühlungsvermögen, also ein gutes Quantum von Bescheidenheit, ja sogar von Demut“ (68).

Außermuseale Verbreitung

Fünfte Frage: Wo sind solche Exponate wie das hier Betrachtete außerhalb dieses Museums noch vorhanden?

Die Vorstellung, die der Betrachter vom Ausstellungsstück hat, gerät durch die obige Frage in Bewegung, wenn er zu überlegen beginnt, welche außermusealen Bezüge existieren. Das Objekt wird aus seiner isolierten Starrheit entlassen und mobiler, so daß die Vorstellung von ihm den Besucher auch außerhalb der momentanen Situation begleiten kann. So gesehen, dominiert hier wie auf jeder fünften Stufe einer Perspektive der Aspekt des „Scheinigens“.

Anbindungen: Parallelen innerhalb der gesichteten museumspädagogischen Literatur konnten nicht ausfindig gemacht werden. Dies mag zwei Gründe haben: Erstens dürfte im Bereich der auf Kunstmuseen bezogenen Texte die kunstgeschichtliche Methode des Vergleichens als eine solche Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden, daß dies nicht explizit thematisiert wird. Zweitens und darüber hinaus ist es ein Manko, daß in der museumspädagogischen Literatur offensichtlich so wenig Wert darauf gelegt wird, den Betrachter zu motivieren, eine geistige oder emotionale Brücke in die außermuseale Sphäre zu schlagen.

Die verbindende Perspektive

Frage: Angenommen, Sie sollten dem Exponat nun zum Abschluß selbst irgendeinen Namen – auch Phantasienamen – geben, welcher wäre das?

Es soll hier in der fünften Perspektive – wie in der ersten – nur eine Frage gestellt werden. Ziel ist die Verwirklichung der Bedeutungsrelation „sich einigen“.

Die diese Perspektive einleitende Frage soll den Besucher zum Abschluß motivieren, die bisherigen Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken Revue passieren zu lassen und das Exponat spontan auf einen subjektiven, prägnanten Begriff zu bringen, der etwas über die nunmehrige Wahrnehmung der Identität des Exponats aussagt. Der Versuch darf und soll ohne längeres Hin- und Herüberlegen vonstatten gehen. Der Namensgeber „einigt sich“ hier insofern mit dem Gegenstand seiner bisherigen Aufmerksamkeit, als er mit seiner Antwort auf die obige Frage zum Ausdruck bringt, wie er ihn jetzt, am Ende des dialogischen

zum Ausdruck bringt, wie er ihn jetzt, am Ende des dialogischen Prozesses, versteht. Das Verstehen überhaupt ist, im Verständnis des „Übergangskreises“ (vgl. Dech 2001: 168), eine Form des Sicheinigens.

Anbindungen: Diese Frage ist Eigengut des Verfassers, so daß Anbindungen in der museumspädagogischen Literatur nicht zu eruieren waren.

Weiterführende Informationen

An diese 18. Frage schließt sich ein weiterführender Text von ca. zwei Seiten Länge an, der die wichtigsten Sachinformationen zu dem Exponat liefert. Der Umfang des Textes überschreitet damit den der auf Audiophonern üblicherweise angebotenen Informationstexte. Dies scheint insofern legitim zu sein, als vorausszusetzen ist, daß derjenige, der mit dem „Übergangskreis Sehhandeln“ durch ein Museum geht, ein mehr als durchschnittliches Interesse an der Sache hat. Hinsichtlich der Aufbereitung des Materials sollte selbstverständlich auf die aktuelle Forschungslage zurückgegriffen werden, wobei die sprachliche Präsentation von den Eigentümlichkeiten des jeweiligen Fachjargons freizuhalten ist.

Abschlußtext

„Liebe Besucherin, lieber Besucher,
wir sind nun am Ende dieses Durchgangs mit dem Audioführer ‚Aufmerksames Sehen‘ angelangt. Sicherlich sind in diesen Minuten einige Ihrer Fragen beantwortet worden, vielleicht sind aber auch neue entstanden. Sie sind nun eingeladen, Ihre Fragen auf einem dafür vorgesehenen Blatt zu formulieren, das Sie dort bekommen, wo Sie auch diesen Audioführer erhalten haben. Das Museum wird sich bemühen, Ihre Fragen innerhalb der nächsten Zeit zu beantworten“.

Konzeptionelle Gemeinsamkeiten des „Übergangskreises Sehhandeln“ mit den reformpädagogischen Entwürfen Rumpfs

Es hat sich in diesem 4. Kapitel herauskristallisiert, daß der „Übergangskreis Sehhandeln“ einige Gemeinsamkeiten mit den reformpädagogischen Entwürfen Rumpfs hat. Eine erste Parallele besteht darin, daß auch Rumpf eine veränderte, gesteigerte Aufmerksamkeit beim Wahrnehmen der Umwelt fördern möchte. Dabei beschränkt er sich nicht nur auf den schulischen Bezugsrahmen, sondern widmet sich – ebenso wie der Verfasser der vorliegenden Arbeit – den Wahrnehmungsvorgängen im Museum. Wie Rumpf ist auch der Autor des „Übergangskreises Sehhandeln“ sich des weiteren bewußt, daß das Initiieren von Lernprozessen nur durch übende Aufmerksamkeit für den Gegenstand des Interesses gelingen kann.

Entscheidend hinsichtlich der gemeinsamen Auffassung ist die Integration von Körperwahrnehmung und Phantasieerleben im Lernprozeß: Der Lernende macht seine eigenen Wahrnehmungen zum Gegenstand seiner Beobachtungen und reflektiert seine Erfahrungen mit. Rumpf legt deshalb auf dieses selbstreflexive Beobachtungsverhalten großen Wert, um die „Verödungen der Lernkultur“ sichtbar zu machen, die darin bestehen, daß sich das Individuum zunehmend in rationale Interpretationsprozesse verstrickt hat. Der Verfasser des „Übergangskreises“ wendet sich ebenfalls gegen eine rein sach- und fachbezogene Vermittlung von Wissen, und wie Rumpf möchte er das Lernen durch eine (Re-) Vitalisierung der Phantasie beleben, die ja immer eine körper- und damit bewegungsbezogene Komponente hat. Erreicht werden soll auf diese Weise eine Synthese von Sinnlichkeit und rationaler Erkenntnis, ob nun im Schul- oder im Museumsbetrieb. Keineswegs aber soll der Annahme Vorschub geleistet werden, Sachkenntnis gehe notwendigerweise zu Lasten der Phantasiertätigkeit. Denn Unwissenheit bedeutet Unfreiheit des Geistes und ist eine Fessel der Vorstellungskraft.

Eine weiterer gemeinsamer Bezugspunkt beider Autoren ist die Wahrnehmungstheorie Palágyis. Mit Rekurs auf diese kann Rumpf plausibel begründen, daß die Berührungsphantasie „virtuell“ in allen Handlungen, also auch im vermeintlich so berührungsfernen Sehen, weiterlebt. Im „Übergangskreis Sehhandeln“ wird dieser Ansatz Palágyis zur Erläuterung der museumspädagogischen Situation genutzt: Exponate werden vom Betrachter quasi-taktil erfahren, weil bereits mit dem Voll-

zug des „reinen“ Sehens eine auf Körper und Bewegung bezogene Empfindung korrespondiert.

Schließlich liegt eine Ähnlichkeit beider Ansätze in der (Wieder-) Begegnung des Menschen mit sich: Im dialektischen Prozeß der Subjekt-Objekt-Beziehung trifft er eben nicht nur auf den äußeren Gegenstand, sondern auch auf sein eigenes Selbst. Museale Wahrnehmung in diesem Sinne ist daher auch im wesentlichen Selbst-Wahrnehmung.