

„Luft anhalten und an Spinoza denken“¹ –

Erwin Wurms *One-Minute-Sculptures* als Einstieg in die produktive Theaterdidaktik

Tim Zumhof

In den Deichtorhallen in Hamburg neigt ein Mann seinen Kopf gegen ein an der Wand lehrendes, rosafarbenes Brett. Um ihn herum flanieren einige Ausstellungsbesucher, einige bleiben stehen und beobachten seine seltsame Haltung. Der Mann, der einige Sekunden in dieser ungewöhnlichen Pose verharrt, ist selbst Besucher der Ausstellung.² Er befolgt die handschriftliche Anweisung, die auf das Brett gekritzelt ist: „Glue your brain to the board and think about Adorno“.³

Diese Szene ereignete sich im Jahr 2007, als eine Retrospektive auf das künstlerische Wirken des österreichischen Künstlers Erwin Wurm (1954*) geworfen wurde, der mit seinen *One-Minute-Sculptures* Aufsehen erregte und spätestens seit dem Musikvideo „Can’t Stop“ der Red Hot Chili Peppers, das eine Hommage an Wurms Skulpturen ist, auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurde. In den 1990er Jahren begann Wurm absurde Gebrauchsanweisungen für Pullover zu erstellen, die Handhaltungen, Richtungspfeile und handschriftliche Bemerkungen enthielten und den Betrachter geradezu aufforderten, die auf einem Tisch liegenden Pullover in ‚Kunstwerke‘ zu verwandeln.⁴ Hierbei stand weniger das Produkt – der gefaltete oder drapierte Pullover – im Vordergrund, sondern der Akt des Hantierens stellte das eigentliche Kunstwerk dar. Dieses spielerische Element sollte in den *One-Minute-Sculptures* eine zentrale Bedeutung einnehmen: Wurm fordert die Betrachter in seinen geschriebenen oder gezeichneten Gebrauchsanweisungen auf, sich für eine kurze Zeit in eine ungewöhnliche Haltung oder Stellung zu einem gewöhnlichen Alltagsgegenstand zu bringen wie zum Beispiel

¹ Köb: Erwin Wurm, S. 139.

² Das lächerliche Leben eines ernsten Mannes, das ernste Leben eines lächerlichen Mannes. Retrospektive 1986–2006. Deichtorhallen Hamburg, 27.04.–02.09.2007. Siehe hierzu: <http://www.deichtorhallen.de/index.php?id=125> (Stand: 01.03.2012).

³ Wurm Erwin: Adorno was wrong with his ideas about art, 2005, instruction drawings on wooden boards, S. 235.

⁴ Vgl. Köb: Erwin Wurm, S. 5–23, 43–51.

„sich auf 18 Tennisbälle zu legen, mit einem Stuhl in Schräglage zu korrespondieren oder gestützt mit mehreren Gegenständen seitlich an der Wand zu stehen. [...] Zum Spielen liegt – neben der Anweisung – bestimmtes Material zumeist auf Podesten bereit, die an Skulptursockel erinnern und auf denen sich das jeweilige Procedere abspielt.“⁵

Während Volker Jurké in seinem Aufsatz zeigte, wie sich die Theaterpädagogik verschiedener postdramatischer Verkörperungsverfahren von Castorf, Wilson oder Grotowski bedienen könne, um damit den phänomenalen Leib der nicht-professionellen Akteure ins Zentrum theaterpädagogischer Arbeit zu stellen,⁶ soll im Folgenden der Umgang mit Alltagsgegenständen und Alltagssituationen am Beispiel von Erwin Wurms *One-Minute-Sculptures* für die theaterpädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden. Hierzu soll zunächst gezeigt werden, dass die *One-Minute-Sculptures* ähnlich wie das postdramatische und das performance-orientierte Theater Tendenzen der zeitgenössischen Kunst zur Geltung bringen, welche erheblichen Einfluss auf die theaterpädagogische Arbeit der letzten fünfzehn Jahre hatten (1). Anschließend wird die theaterpädagogische Arbeit mit den *One-Minute-Sculptures* von Augusto Boals Statuentheater und Ingo Schellers literaturdidaktischer Standbild-Methode unterschieden (2), um daraufhin zu zeigen, dass die Arbeit mit *One-Minute-Sculptures* im theaterpädagogischen Kontext zum einen das Ziel verfolgt, Differenzerfahrungen bei Spielern und Zuschauern zu provozieren und zum anderen die Möglichkeit bietet, praktisch zu demonstrieren, worin der Unterschied zwischen Bedeutung und Wirkung szenischer Bilder liegt (3). Im letzten Teil soll nur ein knapper Ausblick gegeben werden, wie sich eine produktive Theaterdidaktik anhand weiterer Arbeiten von Wurm fortsetzen ließe.

Konvergenzen von zeitgenössischer Kunst und theaterpädagogischer Arbeit

An Erwin Wurms *One-Minute-Sculptures* lassen sich einige Tendenzen der Gegenwartskunst illustrieren: erstens die Diffusion verschiedener Kunstgattungen, zweitens die Oszillation von Akteur- und Zuschauerfunktion und drittens die Orientierung an der Alltagswelt, die eine Differenzierung von Kunst und Nicht-Kunst immer schwieriger macht.

Zunächst lässt sich fragen, ob Wurms *One-Minute-Sculptures* überhaupt noch als Skulpturen im Sinne der Bildenden Kunst gelten können oder ob sie nicht vielmehr schon in das Gebiet der Performance-Kunst fallen. Denn Wurms Skulpturbegriff umfasst nicht nur das verwendete Material, sondern beinhaltet neben dem eigentlichen Standbild, das der Akteur mit den Alltagsgegenständen vollführt, auch alle medialen Dokumentationen dieser Performance sowie alle schriftlichen und bildlichen Handlungsanweisungen. „Bei manchen

⁵ Lehmann: *We are ready to remake!* S. 70–73.

⁶ Vgl. Jurké: *Das Theater mit dem Körper.*

„One Minute Sculptures““, erklärt Wurm in einem Interview, „musste man sich hinsetzen und an Spinoza oder wen auch immer denken: Das ist die eigentliche Arbeit.“⁷ In diesem erweiterten Verständnis von dem, was eine Skulptur ist, drückt sich der Versuch aus, die medialen Grenzen des künstlerischen Gestaltungsbereichs der Bildenden Kunst zu überwinden. Dieses Unternehmen, die medialen Grenzen zwischen den einzelnen Kunstgattungen zu verschieben, sei, so Ursula Brandstätter, paradigmatisch für die moderne Kunst. Als Vorläufer dieser künstlerischen Transformationen und Zwischenformen nennt sie etwa die *tableaux vivant* („lebende Bilder“), bei denen „nach dem Vorbild bekannter Werke aus der Malerei Szenen aus der antiken Mythologie oder christlichen Überlieferung durch lebende Personen auf der Bühne“⁸ stumm und unbewegt nachgestellt wurden – und die sich in der Biedermeierzeit als Gesellschaftsspiel großer Beliebtheit erfreuten. Beispielhaft für das 20. Jahrhundert nennt Brandstätter die sogenannte *Body Art*, bei der der Körper „die Funktion eines künstlerischen ‚Werkzeugs‘ übernehmen [kann; TZ], wie etwa im Rahmen der künstlerischen Aktionen von Yves Klein, in denen er den Körper von Frauen gewissermaßen als Pinsel verwendet und Abdrücke des Körpers auf die Leinwand bringt.“⁹ Brandstätter glaubt, um solchen künstlerischen Übergangsphänomenen – wie den *tableaux vivant*, der *Body Art* und den *One-Minute-Sculptures* – theoretisch gerecht zu werden, müsse man sich von der klassischen Ästhetik und ihrer Idee der Einheit der Künste zugunsten einer „Ästhetik der Transformation“¹⁰ verabschieden, deren zentrale Kategorie die Idee des ‚Dazwischen‘ wäre: „Aufgabe zukünftiger Forschung könnte es sein, diesen Grenzgängen, die von Künstlern nun schon seit vielen Jahren im ästhetischen Material vollzogen werden, diskursiv nachzugehen und sie analytisch zu erhellen.“¹¹

Das ‚Dazwischen‘ ist auch für Fischer-Lichte eine zentrale Kategorie, um die besonderen Erfahrungen während der Aufführung von Performances und Spektakeln zu beschreiben. An verschiedenen Beispielen zeigt Fischer-Lichte, dass die strikte Trennung zwischen Zuschauer und Akteur in Performance-Aufführungen zeitweise ausgesetzt wird:

„Die Inszenierungsstrategien [von Performances; TZ], die zur Konstruktion einer Versuchsanordnung oder als Set von Spielanweisungen entwickelt wurden, zielen immer wieder auf drei eng aufeinander bezogene Faktoren: (1) auf den *Rollenwechsel* zwischen Akteuren und Zuschauern, (2) auf die *Bildung einer Gemeinschaft* zwischen diesen und (3) auf verschiedene Modi der wechselseitigen *Berührung*.“¹²

⁷ Friedel / Wurm: Interview, S. 27–38, S. 27.

⁸ Brandstätter: Grundfragen der Ästhetik, S. 181.

⁹ Ebd. S. 182.

¹⁰ Ebd. S. 191.

¹¹ Ebd. S. 190.

¹² Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen, S. 62.

An unterschiedlichen Beispielen zeigt Fischer-Lichte, dass Zuschauer selbst zu Akteuren der Performance werden, indem sie aufgefordert oder unaufgefordert – wie beispielsweise am 20. Juli 1964 auf dem ‚Festival der Neuen Kunst‘ in Aachen, wo Joseph Beuys bei seiner Performance von einem Zuschauer ins Gesicht geschlagen wurde – in die Performance des Künstler eingreifen. Die Zuschauer überwinden hierdurch zeitweise ihre passive Rezipientenrolle und werden zu einem unwiderruflichen Teil der Aufführung. Wurms *One-Minute-Sculptures* radikalisiert diese Oszillation von Akteurs- und Zuschauerfunktion, denn zum einen wird die traditionelle Subjekt-Objekt-Beziehung der Bildenden Kunst – die Beziehung von Betrachter und Kunstwerk – zu einer Subjekt-Subjekt Beziehung verschoben und zum anderen macht es die Abwesenheit eines agierenden, ‚performenden‘ oder animierenden Künstlers im Ausstellungsraum erforderlich, dass die Zuschauer freiwillig und selbsttätig aus ihrer Zuschauerrolle heraustreten und ihre „Schwellenangst“¹³ überwinden, die sich aufbaut, wenn man vor fremden Personen groteske Akte vollziehen soll. Insofern findet in den *One-Minute-Sculptures* im engeren Sinne kein Rollenwechsel zwischen Akteur und Zuschauer statt, sondern eine sich wiederholende Transformation des Zuschauers. Im Ausstellungsraum changiert jeder Besucher zwischen den Rollen des sich der Peinlichkeit und Lächerlichkeit aussetzenden Akteurs und des flanierenden Voyeurs: Akteur und Zuschauer bilden bei Wurm eine Personalunion.

Dadurch, dass Wurm mittels Handlungsanweisungen den Betrachter dazu animiert sich selbst als Nicht-Künstler für eine kurze Zeitspanne in ein Kunstwerk zu transformieren, indem er ihn eine ungewöhnliche Haltung mit gewöhnlichen Gegenständen vollziehen lässt, katapultiert Wurm Akteur und Gegenstand gleichermaßen aus dem Kontext der Alltagswelt heraus. Anders als bei Marcel Duchamps Ready-made Objekten geht es Wurm jedoch nicht um den Alltagsgegenstand selbst, sondern um die groteske Handlung, die mit ihm vollzogen wird. „Nicht die Banane ist wichtig“, erklärt Wurm in einem Interview, „sondern dass die Person die Banane zwischen ihre Beine nimmt. Dass sie sich so ausliefert, einer bestimmten Vorstellung von Lächerlichkeit oder Peinlichkeit.“¹⁴ Wurm ist daher streng genommen kein Vertreter der *Pop Art*, obwohl er sich in seinen Skulpturen mit Alltagsgegenständen befasst und die Originalität und Autonomie des Kunstwerks durch seine performative Reproduzierbarkeit aufhebt.

¹³ Lehmann: *We are ready to remake!* S. 71.

¹⁴ Friedel / Wurm: Interview, S. 29.

Seine Skulpturen sind vielmehr ‚soziale Plastiken‘, so wie sie Joseph Beuys und andere Vertreter der Fluxus-Bewegung konzipierten – auch wenn Wurm nicht wie Beuys den Anspruch erhebt, durch seine Kunst, gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken.¹⁵ Diese Alltagsorientierung, die sich auch in der zeitgenössischen Theaterpraxis beobachten lässt – exemplarisch sind hier die Inszenierungen des Rimini-Protokolls¹⁶ zu erwähnen – thematisiert die ästhetische Differenz zwischen Kunst und sozialer Realität. Dadurch, dass nicht-professionelle Akteure auf die Bühne gebracht werden oder Ausstellungsbesucher selbst zu Exponaten der Ausstellung werden, verlieren nicht nur die Grenzen zwischen den einzelnen Kunstsparten – Theater, Performance-Kunst und Bildende Kunst – an Schärfe, auch die Trennung von Kunst und Nicht-Kunst sowie von professionellen und nicht-professionellen Akteuren gerät zunehmend ins Wanken.¹⁷ Attraktiv ist diese Entwicklung für die Theaterpädagogik nicht nur deshalb, weil die Kooperation mit professionellen Akteuren nun auf Augenhöhe geschehen kann, es tut sich hiermit für die theaterpädagogische Praxis auch ein neuer Gestaltungshorizont auf. Durch die Konzentration auf das Nicht-Perfekte und Alltägliche rücken die Interessen, Varietäten und phänomenalen Besonderheiten der nicht-professionellen Akteure noch stärker in den Mittelpunkt der theaterpädagogischen Praxis. Sie werden nicht überspielt oder ‚wegtrainiert‘, sondern sind buchstäblich selbst das gestalterische Material.

Von Statuen, Standbildern und Skulpturen

Überträgt man Wurms Konzept der *One-Minute-Sculptures* nun auf die theaterpädagogische Praxis, könnte man argwöhnen, es ginge bloß um Standbilder, die in der Theaterpädagogik und Literaturdidaktik bereits eine lange Tradition vorweisen:

Im Statuentheater, einem Bestandteil des *Theaters der Unterdrückten*,¹⁸ das der brasilianische Theaterregisseur Augusto Boal in Anlehnung an Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* entwickelte, stehen ebenfalls nicht-professionelle Darsteller, Alltagssituationen und Standbilder im Zentrum. Die nicht-professionellen Darsteller, die im Theater der Unterdrückten ähnlich wie bei Erwin Wurm sowohl Zuschauer als auch Akteure sind – Boal

¹⁵ Vgl. Lehmann: *We are ready to remake!* S. 73. – Wurms Arbeit „Adorno als Oliver Hardy“ – eine zusammengestauchte Plastik des Philosophen Adorno – bringt wie die bereits eingangs erwähnte Arbeit „Adorno was wrong with his ideas about art“ schelmisch zum Ausdruck, dass Kunst unter den Ansprüchen, die Beuys oder Adorno an sie stellen, deformiert und zusammenschumpft (vgl. hierzu Wurm, Erwin: *Adorno als Oliver Hardy in ‚The Bohemian Girl‘ (1936)*, und die *Last der Verzweiflung*, 2006, Acryl, Stoff, 70 x 143 x 65 cm In: *Kunstwerkstatt Erwin Wurm*. München 2008. S. 17).

¹⁶ Das Regietrio ‚Rimini Protokoll‘ arbeitet grundsätzlich nicht mit professionellen Darstellern, sondern mit ‚Experten des Alltags‘, d. h. mit Menschen, die in ihrer alltäglichen Praxis eine besondere Expertise aufweisen. Anders als beim Laien- oder Amateurtheater wird nicht ein darstellerisches Defizit markiert, mit der Bezeichnung ‚Experten des Alltags‘ wird vielmehr die vielfältige Könnerschaft der Menschen vorgeführt. Vgl. hierzu Roselt, Jens: *Making an appearance*, S. 46–63.

¹⁷ Vgl. hierzu auch Hentschel: *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, S. 11.

¹⁸ Vgl. Boal: *Theater der Unterdrückten*.

bezeichnet sie daher auch als *espect-atores* („Zu-Schauspieler“)¹⁹ – tragen eine alltägliche Problemsituation, in der sie Missachtung, Diskriminierung oder Gewalt erfahren haben, vor, indem sie sie in einem Standbild darstellen. Hierzu positionieren und modellieren die Zuschauerspieler wortlos die anderen Zuschauerspieler zu einer Skulpturengruppe. Auf diese Weise, so glaubt Boal, lassen sich Dinge sichtbar machen, die sprachlich keinen Ausdruck gefunden hätten. Boal beobachtete beispielsweise, dass Zuschauerspieler repressive Situationen oft in ‚realistischen‘ Bildern wiedergaben. Wenn es jedoch darum ging, ihre Peiniger darzustellen, seien die Bilder oft subjektiv verzerrt gewesen. Boal bezeichnet diese Darstellungsweise daher als „sozialen oder objektiven Expressionismus“²⁰ und betont damit, dass es ihm bei diesem Verfahren nicht darum gehe, soziale Verhältnisse objektiv abzubilden, sondern darum, den alltäglichen repressiven Erfahrungen der Zuschauerspieler einen Ausdruck zu verleihen. Das Standbild solle solange von den Teilnehmern bearbeitet werden, bis jeder einzelne Zuschauerspieler sich in der abgebildeten Situation wiederfinden könne. Anschließend sollen zwei weitere Skulpturgruppen modelliert werden: Das „Idealbild“,²¹ das die Wunschvorstellung der Zuschauerspieler zum Thema zeigt, und das „Übergangsbild“,²² in dem dargestellt wird, wie vom ersten Bild zum Idealbild gelangt werden könne.²³

Boals Theater der Unterdrückten atmet förmlich den Geist der emanzipatorischen Pädagogik der 1970er Jahre: Das Statuentheater soll die Zuschauerspieler dazu anregen, Handlungsstrategien für ihre alltäglichen repressiven Problemsituationen zu erproben. Ziel ist es, dass sich die Zuschauerspieler als selbstwirksam und handlungskompetent erfahren sowie die erprobten Handlungsstrategien in ihrem Alltag einsetzen, um gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzustoßen. Zutreffend stellt Peter Heitkämper heraus, dass Boal hiermit nicht nur die ästhetische Theorie und Praxis zu Freires Pädagogik der Unterdrückten liefert, sondern diese sich wie Joseph Beuys' künstlerische Praxis in Form von sozialen Plastiken realisiert: „Die soziale Plastik des Joseph Beuys ist auch im Sinne von Paulo Freire [und Augusto Boal; TZ] eine pädagogische Plastik. [...] Es geht nicht um die Pädagogisierung aller Lebensbereiche im alten Sinne, sondern um die Auffassung aller Lebensbereiche als Lernprozeß; [...]“²⁴

Ingo Scheller, der von 1974 bis 2003 Hochschullehrer im Fachbereich Ästhetik und Kommunikation der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg war und sich unter anderem

¹⁹ Vgl. Boal: Regenbogen der Wünsche, S. 28.

²⁰ Boal: Theater der Unterdrückten, S. 244.

²¹ Ebd. S. 54.

²² Ebd.

²³ Vgl. Zumhof: Pädagogik und Poetik der Befreiung, S. 66.

²⁴ Heitkämper: Paulo Freire: Der Lehrer ist Politiker und auch Künstler, Joseph Beuys: Jeder Mensch ist ein Künstler, S. 57–64. S. 63.

mit den Schwerpunkten Szenisches Spiel und Szenische Interpretation befasste, integrierte neben vielen theaterpraktischen Übungen von Fo, Stanislawski und Grotowski insbesondere Boals Statuentheater in sein Konzept eines erfahrungs- und handlungsorientierten Unterrichts.²⁵ Hier definiert er Standbilder als

„bildliche Darstellungen von sozialen Situationen, Personen, Personenkonstellationen, Beziehungsstrukturen und Begriffen. Sie können von Schülern gebaut werden, sie entstehen aber auch, wenn Spielhandlungen in bestimmten Momenten ‚eingefroren‘ werden.“²⁶

Im Kontext der Szenischen Interpretation dienen Standbilder dazu, Schülern einen sinnlich-leiblichen Bezug zu einem literarischen Text oder einem textlich vermittelten Sachverhalt aufbauen zu lassen, indem sie ihre affektiven Leseerfahrungen ‚verkörpern‘ sollen. Anders als bei Günter Waldmanns produktiver Hermeneutik und Didaktik, die durch kreative Arbeit an Leerstellen im Text versucht, das Textverstehen der Schüler anzuregen,²⁷ stehen bei Scheller präsentativ ästhetische Verfahren im Vordergrund, die als „ästhetische Brückenglieder“²⁸ den Schülern ermöglichen sollen, die beim Lesen provozierten Vorstellungen und Gefühle auszudrücken sowie vorbegriffliche und unbewusste Bedeutungskonstruktionen aufzuspüren. Scheller betont, dass es hierbei nicht um eine sachgemäße Interpretation, sondern um eine erfahrungsorientierte Interpretation des Textes gehe. Er kritisiert, dass viel zu wenig darauf hingewiesen werde,

„dass es beim kreativen Umgang mit literarischen Texten nicht nur und häufig sogar weniger um die Texte selbst geht, als um die (Wieder-)Aneignung der eigenen Schreib-, Sprech- und Spielpotentiale und das Entdecken neuer Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten [...]“²⁹

Dabei beschränkt sich Schellers Ansatz ausdrücklich nicht nur auf den Literaturunterricht. Neben dem deutsch- und fremdsprachlichen Unterricht ist die Szenische Interpretation auch in anderen Unterrichtsfächern wie Kunst, Musik, Religion, Geschichte und Politik erprobt und dokumentiert.³⁰

Scheller und Boal eröffnen den Spielern Statuen und Standbilder als Formen einer nicht-verbalen Ausdruckssprache, damit sie ihre Alltagserfahrungen – Erfahrungen beim Lesen von Texten oder Erfahrungen von Repressionen – szenisch repräsentieren können. Boal verfolgt dabei ein emanzipatorisches Interesse, Scheller ein didaktisches: Boal beabsichtigt die Herausbildung von sozial-revolutionärer Handlungskompetenz, Schellers Ansatz

²⁵ Vgl. Scheller: Szenische Interpretation, S. 68–71.

²⁶ Scheller: Szenische Interpretation, S. 72.

²⁷ Vgl. Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama, S. 134–144.

²⁸ Scheller: Szenische Interpretation, S. 38.

²⁹ Ebd. S. 28.

³⁰ Ebd. 17f.

versucht abstrakte Unterrichtsgegenstände durch den Bezug auf eigene Erfahrungen und nicht-sprachliche Darstellungsweisen zu konkretisieren sowie die Gestaltungs- und Wahrnehmungskompetenzen der Spieler zu schulen. In beiden Fällen stehen die ästhetischen und ‚ludischen‘ Erfahrungen,³¹ die während der Verkörperung der Statuen und Standbilder gemacht werden, nicht im Vordergrund. Zentral sind hierbei vielmehr die Repräsentationsleistungen der szenischen Bilder, die als Garant für die pädagogische Wirksamkeit gelten. Die jeweiligen Erfahrungen sollen durch Standbilder und Statuen thematisch werden, nicht der Akt des Verkörperns selber. Die theaterpädagogische Praxis legitimiert sich in diesem Fall durch eine nicht-ästhetische, sozialisationstheoretische oder didaktische Argumentation.³² Dietmar Sachser kritisiert daher zurecht, dass die Theaterpädagogik, wenn sie vornehmlich sozialpädagogische und didaktische Ziele verfolge, „die Kunst aus den Augen [verliert].“³³ Konsequenz fordert er deshalb eine Entpädagogisierung der Theaterpädagogik. Auch Ulrike Hentschel merkt kritisch an, dass der Primat pädagogischer Zielsetzungen oft mit dem Primat der Repräsentation einhergehe. Die szenische Praxis werde hier unter dem Begriff der ‚Darstellung‘ zu einem Prozess der realistischen oder erfahrungsorientierten Nachahmung verengt:

„Ein solches Verständnis von szenischer ‚Darstellung‘ verweist auf das ‚Ende der Kunst‘ als eigenständiger Erkenntnismodus im Sinne der Ästhetik Hegels. Künstlerische Gestaltung nimmt ihren Ausgangspunkt in der begrifflichen Erkenntnis und kehrt, verwandelt in ein Lernergebnis, zu dieser zurück.“³⁴

Ästhetische Praxen halten demgegenüber die Chance bereit, nicht-realistische, gegenstandslose und absurde Darstellungsweisen zu erproben, die keine Erfahrungen oder Wirklichkeitsbestände abbilden oder nachahmen, sondern solche erst zulassen oder herstellen.

³¹ Ludische Erfahrungen (lat. *ludus*, das Spiel) sind Erfahrungen des Sich-im-Spiel-Verlierens wie sie Hans-Georg Gadamer beschreibt. Im Spiel liege, so Gadamer, eine sich wiederholende, ziel- und substratlose Bewegung vor, in der die Beteiligten völlig aufgehen, die andererseits aber nicht an die Subjekte gebunden ist: „Es ist das Spiel, das gespielt wird oder sich abspielt – es ist kein Subjekt dabei festgehalten, das da spielt.“ (Gadamer 1990: 106) Das Spiel sei wie das Kunstwerk kein dem Subjekt entgegenstehendes Objekt, sondern realisiert sich erst im Vollzug. In diesem Vollzug wird mit Anstrengung und Ernsthaftigkeit etwas gemeint. Das ist der Unterschied zum Spiel der Natur, das sich ohne zwecksetzende Vernunft abspielt. Im menschlichen Spiel hingegen unterwirft sich der Spielende willentlich der Aufgabenstellung des Spiels. Gadamer betont hierbei, dass das Spiel nicht lediglich eine Modulation von Alltagshandlungen, ein als-ob Handeln sei, sondern ein Vorgang, der die Beteiligten transformiere.

³² Zum grundlegenden Problem der Pädagogisierung des Spiels vgl. Reitmeyer: Das Spiel im Schnittpunkt von Bildung, Ethik und Ästhetik, S. 47–66.

³³ Sachser: Für eine Entpädagogisierung der Theaterpädagogik, S. 75.

³⁴ Hentschel: Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 129.

Einstieg in die Produktive Theaterdidaktik: Zum Unterschied von Bedeutung und Wirkung

Obwohl Erwin Wurms *One-Minute-Sculptures* alltägliche Gegenstände beinhalten, werden hier weder biographische Bezüge noch alltägliche Handlungsroutrinen abgerufen, im Gegenteil, die *One-Minute-Sculptures* dekonstruieren vielmehr den Bezug der verwendeten Gegenstände zum Alltag. Aber nicht dadurch, dass sie im Sinne eines massenmedialen Schönheitsideals ‚ästhetisiert‘ werden,³⁵ sondern indem sich der Betrachter einem Akt der Entäußerung und Entblößung unterzieht, in welchem er sich kurzfristig fremd wird. In theaterpädagogischen Kontexten ermöglicht die Arbeit mit *One-Minute-Sculptures* erstens einen spielerischen, ‚darstellungslosen‘ Einstieg in die Theaterarbeit, zweitens können illusionistische Theater- und Kunstvorstellungen der Schüler irritiert und gegebenenfalls überwunden werden und drittens trägt die Reflexion von selbst konzipierten *One-Minute-Sculptures* im Sinne einer produktiven Theaterdidaktik dazu bei, die Differenz von ausgedrückter ‚Bedeutung‘ und hervorgerufener ‚Wirkung‘ selbst zu erfahren.

Angesichts der hegemonialen Illusionsästhetik, die durch Film und Fernsehen verbreitet wird und welche vermutlich verantwortlich ist, dass Schüler beim szenischen Spiel oft bloß medial vermittelte Stereotypen abrufen, bietet sich ein performance-orientierter Einstieg in die Theaterarbeit an, weil hier keine Repräsentationen gefordert werden, sondern ein ästhetischer Ausdruck erst spielerisch hergestellt werden muss. Die Irritation und mögliche Überwindung naiver Theaterkonzepte von Kindern und Jugendlichen ermöglicht einerseits eine Vergrößerung des theaterpraktischen Gestaltungsspektrums, andererseits sind gerade Bildungsprozesse dadurch charakterisiert, dass Bekanntes und Geläufiges nicht einfach getilgt oder überschrieben wird, sondern in einem ‚anderen Licht‘ erscheint, wodurch nicht allein das vermeintlich Bekannte fremd erscheint, vielmehr wird man sich kurzfristig selbst fremd.³⁶

Eine solches Verfahren kann zunächst damit beginnen – wie es Wolfgang Mettenberger für den Umgang mit Requisiten empfiehlt – dass jeder Spieler sich einen möglichst ‚deutlichen‘ Gegenstand auswählt und spielend seine Möglichkeiten erschließt. Was könnte dieser Gegenstand noch alles sein: „z.B. ‚Stock‘ = Fernrohr, Wanderstock, Schlagwaffe / Degen, Geigenbogen usw.“³⁷

³⁵ Diese Praxis der Ästhetisierung, die die „Schönheit des Konsums“ (Eco 2009: 418) zelebriert, karikiert Wurm beispielsweise in seiner Arbeit „Fat Convertible“ (2005): einem deformierten – ‚pummeligen‘ – Porsche in Originalgröße. Das Image der Sportlichkeit und Leistungsfähigkeit, das der Porsche gewöhnlich transportiert, wird in Wurms Arbeit durch die Deformierung konterkariert (vgl. hierzu Wurm, Erwin: Fat Convertible, 2005, verschiedene Materialien, 130 x 469 x 239 cm. In: Kunstwerkstatt Erwin Wurm. München 2008. S. 20f).

³⁶ Vgl. hierzu Reitemeyer: Diskurs und Dialog in der Pädagogik, S. 79–98. S. 90.

³⁷ Mettenberger: Tatort Theater, S. 120.

„Im spielerischen Umgang erhält der Gegenstand besondere Bedeutung, da er seinem Zweck entsprechend gebraucht, aber auch vielfältig umgedeutet wird. Gegenständen kommt im Spiel Aufforderungscharakter zu, d.h. man soll etwas mit ihm tun, ihn handhaben. Die Umdeutungstendenzen während spielerischer Handlung scheinen dabei nicht völlig willkürlich, sondern durchaus vom Gegenstand selbst vorbestimmt. (Ein gefundener Stock kann von einem Kind als Puppe, Schwert oder Zauberstab im entsprechenden spielerischen Kontext verwendet werden, wohl kaum aber als Zudecke im Spiel ‚Schlafengehen‘.“³⁸

Den Akt der Umdeutung, den die Schüler spielerisch ausüben, bezeichnet Fischer-Lichte als interne Umcodierung. Bei der internen Umcodierung wird die Bedeutung eines bestimmten Zeichens durch andere Zeichen desselben Zeichensystems ausgedrückt, sodass gestische Handlungen in der Lage sein, „beispielsweise einen simplen Stock als Rapier, einen schmutzigen Lappen als zu verehrende Landesfahne oder einen mit einem Stuhl kärglich möblierten Raum als Thronsaal auszuweisen.“³⁹

Als Kontrast zur spielerischen Umdeutung von Alltagsgegenständen sollen nun einige von Wurms *One-Minute-Sculptures* ausprobiert werden. Sie lassen sich einerseits nach wiederkehrenden Mustern, andererseits nach ihrem Grad an Akrobatik sowie dem Grad an Peinlichkeit ordnen. Für die Arbeit mit Schüler ist es zentral, dass ein Rahmen geschaffen wird, „der die Spielfähigkeit der beteiligten Spieler berücksichtigt und performative Situationen oder Spielformen vermeidet, die die Spieler überfordern oder bloßstellen.“⁴⁰ Praktiziert man also mit Schülern Wurms *One-Minute-Sculptures*, ist es ratsam, mit schlichten und weniger peinlichen Skulpturen zu beginnen und das Niveau nur langsam zu erhöhen: Während Grundschulkindern den steigenden Grad an Akrobatik als herausfordernd erleben, ist es für Jugendliche – die eine ausgeprägte Selbst- und Fremdwahrnehmung aufbringen und sensibel auf die Manipulation ihres Selbstbildes reagieren – eher der zunehmende Grad an Peinlichkeit, der sie beschäftigt. Typischerweise fordert Wurm die Betrachter für seine *One-Minute-Sculptures* dazu auf, Gegenstände (Äpfel, Orangen, Bananen, Flaschen, Stifte usw.) mit Körperteilen zu fixieren oder an eine Wand zu pressen – „Kartonrolle + Holzstäbe mit Schulter und Hüfte an Wand pressen. Eine Minute stillstehen.“⁴¹ – Gegenstände auf oder mit Körperteilen zu balancieren bzw. *auf* Gegenständen zu balancieren – „Auf Orangen liegen (Tennisbälle) kein Körperteil soll den Boden berühren [...] 1 Minute liegen bleiben[,] *an nichts denken* [...]“⁴² –, Kleidungsstücke verkehrt anzuziehen – „take a pullover[,] with both legs into one arm[,] with one hand into the other arm of the

³⁸ Seumel: Performance, S. 150–168. S. 151.

³⁹ Fischer-Lichte: Semiotik des Theaters, S. 18.

⁴⁰ Sting: Performance als Perspektive. S. 149–155. S. 152.

⁴¹ Köb: Erwin Wurm, S. 95.

⁴² Ebd. S. 111.

pullover[,] head into the pullover[,] hold this position for one minute“⁴³ – oder Körperteile in Dinge hineinzustecken – „Mit dem Oberkörper ins Podest. Beine geschlossen. 20 sec so bleiben (bis 20 zählen)“.⁴⁴ Bei den *One-Minute-Sculptures* geht es weniger um die Bedeutung, die mit den Skulpturen ausgedrückt wird, sondern um die Wirkung, die sie im Akteur und bei den Betrachtern hervorruft. Die am Körper getragenen Gegenstände sind Deformierungen,

„die die Integrität des Körpers berühren, ihn verletzen können. So entstehen Situationen, die dem Körper surrealen, absurden und fremdartigen Charakter verleihen. Die Kontextualisierungen von Attribut und Körper ins Ungewohnte und Überraschende verblüfft durch die Ironisierung, die so weit geht, dass der Betrachter reflexhaft lacht, ohne dass ihm sofort bewusst wird, dass auch er selbst gemeint ist.“⁴⁵

Die Erfahrungen, die mit *One-Minute-Sculptures* gemacht werden, können aus drei Gründen als ästhetische Erfahrungen bezeichnet werden: Erstens verlangen die *One-Minute-Sculptures*, dass die Akteure eine unsichtbare, innere Schamgrenze überwinden, um in ein Kunstwerk transformiert zu werden. Diese „Schwellenerfahrung“⁴⁶, die zu einer Verwandlung der Beteiligten führe, bezeichnet Fischer-Lichte als ästhetische Erfahrung. Bei ästhetischen Erfahrungen gehe es „um die Erfahrung der Schwelle, des Übergangs, der Passage als solcher, den Prozeß der Verwandlung [...]“.⁴⁷ Zweitens wird in den *One-Minute-Sculptures* eine exzentrische Selbstbetrachtung forciert, indem der Körper in absurde, surreale, kurz: ungewohnte Posen gebracht wird. Hierdurch wird die eigene Leiblichkeit thematisch, was Brandstätter als Anzeichen für ästhetische Erfahrungen ausweist: Während in der nicht-ästhetischen Wahrnehmung die Leiblichkeit als unmarkiertes Apriori mitläuft, „wird in der ästhetischen Wahrnehmung die Leiblichkeit selbst thematisch, das heißt die Präsenz des Leibes stellt in der ästhetischen Erfahrung eine zentrale und bewusste Erfahrungsdimension dar.“⁴⁸ Drittens weisen die *One-Minute-Sculptures* – wie ihre Bezeichnung schon verrät – eine besondere Zeitlichkeit auf. In der einen Minute, die – so betont Wurm immer wieder – nur ein „Synonym für kurz“⁴⁹ sei, werde der gewöhnliche Zeitfluss fragmentiert und unterbrochen, was für Martin Seel die Grenze zwischen ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischer Erfahrung markiert: „Etwas als Ereignis erfahren, bedeutet, es aus dem Kontinuum und Fluss des Wahrnehmungsstroms herauszunehmen und es dadurch in seiner einmaligen Besonderheit zu erfahren.“⁵⁰

⁴³ Ebd. S. 182-185.

⁴⁴ Ebd. S. 165.

⁴⁵ Friedel: Ein eingedickter Gestus, S. 7–10. S. 9.

⁴⁶ Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativem, S. 341.

⁴⁷ Ebd. S. 349.

⁴⁸ Brandstätter: Grundfragen der Ästhetik, S. 111f.

⁴⁹ Friedel / Wurm: Interview, S. 27.

⁵⁰ Brandstätter: Grundfragen der Ästhetik, S. 117.

Nach einem Auswertungsgespräch, in dem zum einen die verschiedenen Erfahrungen der Spieler reflektiert wurden und zum anderen der Kontrast zwischen dem Verfahren der intern Umcodierung und der Aufführungspraxis der *One-Minute-Sculptures* herausgearbeitet wurde, können die Spieler nun versuchen, eigene *One-Minute-Sculptures* zu konzipieren und sie in schriftliche oder bildliche Handlungsanweisungen zu übersetzen. Als Hilfestellung zur Konzeption von *One-Minute-Sculptures* bieten sich Seumels Anweisungen zum experimentellen Handeln mit Alltagsgegenständen für die Erarbeitung von Performances an: Seumel rät, nach einer Experimentierphase, in der die Spieler in ‚Zwiesprache‘ mit einem Alltagsgegenstand seine Eigenschaften, Zwecke und Handhabungen erkundet haben, weitere Impulse aufzugreifen:

„Suche einen geeigneten Ort, der Deine Handlung unterstreicht! [...] Denk über den Einsatz von Lichtquellen nach, um Deine Handlung in Szene zu setzen! [...] Gibt es Anknüpfungspunkte, Brücken, Parallelen zwischen zwei oder mehr erarbeiteten Handlungssträngen? Ist eine Gemeinschaftsarbeit möglich, um ein komplexeres performatives Ereignis zu realisieren?“⁵¹

Die selbst entworfenen *One-Minute-Sculptures* sollten anschließend dokumentiert, von den anderen Spielern ausprobiert und abschließend in einem Gespräch noch einmal auf ihre Wirkung hin befragt werden.

4 Fortsetzung der Produktiven Theaterdidaktik: Zum Bruch von Konventionen und Erwartungen

Wurms *One-Minute-Sculptures* leben davon, dass sich der Betrachter selbst zum Kunstwerk macht, indem er eine Handlungsanweisung befolgt. Doch was passiert, wenn die Betrachter diesem Imperativ nicht Folge leisten, wenn sie stattdessen andere Posen einnehmen oder überhaupt keine Gesten ausführen? Wurm gibt dieser Verweigerungshaltung selbst einen künstlerischen Ausdruck. In seiner Arbeit „Instructions for idleness“ (engl.: Anleitung zur Untätigkeit) fotografierte er sich selbst dabei, wie er der gesellschaftlichen Aufforderung nach Produktivität nicht entgegenkommt. Die Bilder zeigen, wie Wurm stattdessen seine Anweisungen zur Untätigkeit befolgt: „be too lazy to argue“, „be indifferent about everything“, „change shirts rarely“, „express yourself through yawning“, „don’t care“, „sleep for two month“, „stay in your pyjamas all day“, take naps on the office toilet“, „never respond“, „look silly“ und – zusammenfassend – „fantasize about nihilism“.⁵² Aggressivere Formen dieses ästhetischen Ungehorsams stellt Wurm in seiner Arbeit „Instructions on how to be politically

⁵¹ Seumel: Performance, S. 155

⁵² Wurm: Instructions for idleness, 2001, c-print, 65 x 43 cm. In: Erwin Wurm. The artist who swallowed the world, S. 244f.

incorrect“ (welche unter anderem die Bilder: „Pee on someone's rug“⁵³ und „Spit in someone's soup“⁵⁴ umfassen) vor. Anders als bei den Anweisungen zur Untätigkeit entziehen sich die Personen auf den Bildern nicht einfach einem Imperativ, sie verstoßen vielmehr tätig gegen unausgesprochene Konventionen.

Für die theaterpädagogische Arbeit lassen sich aus Wurms ästhetischem Ungehorsam zwei Praxisformen ableiten: Erstens der Bruch mit den Erwartungen des Publikums und zweitens, der Bruch mit unausgesprochenen Konventionen im öffentlichen Raum. Anhand von Wurms „Instructions for idleness“ ließe sich mit den Spielern diskutieren, welchen Sinn und Zweck mit der Theaterproduktion verbunden sei, welche Erwartungen von der Schulleitung, den Mitschülern oder den Eltern an eine mögliche Aufführung gestellt werden. Diesen Ansprüchen dann gezielt nicht zu entsprechen, stellt wie schon zuvor bei den *One-Minute-Sculptures* eine Überwindung da. Eine harmlose Fortsetzung, die aktiv mit Konventionen des Alltags bricht, bestünde darin, die selbst konzipierten *One-Minute-Sculptures* der Spieler an öffentlichen Plätzen zu installieren: Entweder als Handlungsanweisungen, die von Passanten durchgeführt werden können oder als Skulpturen, die von den Schülern selbst praktiziert werden. Schon Wurms Arbeiten „Outdoor sculpture Cahors“⁵⁵ und „Throw yourself away“,⁵⁶ bei denen Personen ihren Kopf in ein Loch in einer Wand stecken oder in einem Mülleimer stehen, zeigen, dass es nicht viel braucht, um die alltägliche Wahrnehmung unserer urbanen Umwelt unterhaltsam zu irritieren.

Literatur

Boal, Augusto: Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Berlin 2006.

Boal, Augusto.: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a. M. 1989.

Brandstätter, Ursula: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Wien 2008.

Eco, Umberto: Die Geschichte der Schönheit. 3. Auflage. München 2009.

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M. 2004.

⁵³ Wurm: Pee on someone's rug (Instructions on how to be politically incorrect), 2003, c-print, 126 x 159 cm. In: Erwin Wurm. The artist who swallowed the world, S. 84.

⁵⁴ Wurm, Erwin: Spit in someone's soup (Instructions on how to be politically incorrect), 2003, c-print, 84 x 99 cm. In: Erwin Wurm. The artist who swallowed the world, S. 86.

⁵⁵ Wurm: Outdoor sculpture Cahors, 1999, c-print 186 x 126,5 cm. In: Erwin Wurm. The artist who swallowed the world, S. 66.

⁵⁶ Wurm: Throw yourself away, 2004, garbage can, instruction drawing, 59 x 43 x 28 cm. In: Erwin Wurm. The artist who swallowed the world, S. 74f.

Fischer-Lichte, Erika: Semiotik der Theaters, Bd. 3: Die Aufführung als Text. 4. Auflage. Tübingen 1999.

Friedel, Helmut: Ein eingedickter Gestus. Kartoffeln, Mind-Bubbles, Neid- und Ärgerbeulen – Neue Arbeiten von Erwin Wurm. In: Kunstwerkstatt Erwin Wurm. München 2008, S. 7–10.

Friedel, Helmut / Wurm, Erwin: Interview. In: Kunstwerkstatt Erwin Wurm. München 2008, S. 27–38.

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6., durchgesehene Auflage. Tübingen 1990.

Heitkämper, Peter: Paulo Freire: Der Lehrer ist Politiker und auch Künstler, Joseph Beuys: Jeder Mensch ist ein Künstler. In: Dabisch, Joachim / Schulze, Heinz (Hg.): Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire. München 1991, S. 57–64.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin 2010.

Jurké, Volker: Das Theater mit dem Körper. In: Zeitschrift für ästhetische Bildung Jg. 2, 2010, Heft 1, <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewFile/33/29> (Stand: 05.03.2012).

Köb, Edelbert (Hg.): Erwin Wurm. One minute sculptures: 1988–1998. Werkverzeichnis [Ausstellung Kunsthau Bregenz, Bregenz, 30.01–05.04.1999]. Ostfildern 1999.

Lehmann, Ulrike: We are ready to remake! Der erweiterte Skulptur- und Spielbegriff von Erwin Wurm. In: Kunst + Unterricht, 2003, Heft 274/275. S. 70–73.

Mettenberger, Wolfgang: Tatort Theater. Kleiner Leitfaden für ‚Schauspieler‘. 2. Auflage. Offenbach 1996.

Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Hg.): Erwin Wurm. The artist who swallowed the world. 2. Auflage. Ostfildern 2008.

Reitemeyer, Ursula: Das Spiel im Schnittpunkt von Bildung, Ethik und Ästhetik. In: Marsal, Eva / Dobashi, Takara (Hg.): Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens. Münster 2005, S. 47–66.

Reitemeyer, Ursula: Diskurs und Dialog in der Pädagogik. In: Martens, Ekkehard / Gefert, Christian / Steenblock, Volker (Hg.): Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik. Münster 2005, S. 79–98.

Roselt, Jens: Making an appearance. On the performance practice of self-presentation. In: Dreysse, Miriam / Malzacher, Florian (Hg.): Experts of the Everyday. The Theatre of Rimini Protokoll. Berlin 2008, S. 46–63.

Sachser, Dietmar: Für eine Entpädagogisierung der Theaterpädagogik. In: Theater der Zeit Jg. 64, 2009, Heft 12. S. 75.

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II. 2. Auflage. Seelze 2008.

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 5. Auflage. Berlin 2007.

Seumel, Ines: Performance. Wege der Vermittlung. In: Lange, Marie-Luise: Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin 2006, S. 150–168.

Sting, Wolfgang: Performance als Perspektive. Schultheater und Theaterpädagogik. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld 2009, S. 149–155.

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2008.

Zumhof, Tim: Pädagogik und Poetik der Befreiung. Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals ‚Theater der Unterdrückten‘. Münster 2012.

Tim Zumhof ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Freiberuflich arbeitet er als Theaterpädagoge an Schulen im Münsterland.