

Spiel und Kunst

Zur Einleitung

Constanze Rora

In pädagogischen Bezugnahmen auf das Spiel lassen sich zwei Richtungen unterscheiden. Die eine nimmt auf die motivationale Funktion des Spiels Bezug, die andere auf seinen Eigenwert. Ausgehend von der Beobachtung, dass Kinder in ihren Spielen große Geduld und Anstrengungsbereitschaft zeigen, versuchen Pädagogen im ersten Fall das Spiel für Lerngegenstände nutzbar zu machen. Sie entwickeln Lernspiele und geben Trainingseinheiten spielerische Einkleidungen - oft auch unter Einbeziehung von Elementen des Wettkampfs. Die „pädagogische Indienstnahme des Spiels“¹ wird von der zweiten Richtung kritisch gesehen. Diese fasst das Spiel als Recht und Eigentum der Kinder auf. Es wird als unverzichtbarer Stimulus im Zusammenhang der kindlichen Entwicklung betrachtet, dessen freie Entfaltung von pädagogischer Seite gefördert werden sollte. Bei dieser Sicht auf das Spiel liegt sein Sinn in der Erweiterung von ‚Potentialitäten‘:

„Indem das Kind spielt, lernt es primär nicht etwas für die ‚ernsthafte‘ Wirklichkeit, sondern vergrößert den Bereich seiner Möglichkeiten: Es spielt, was es alles sein *kann*. Es rüstet sich aus, um für viele Eventualitäten gewappnet zu sein.“²

Im Argumentationszusammenhang Ästhetischer Bildung und Erziehung wird auf den Eigenwert des Spiels Bezug genommen. Dabei gibt es aber über die skizzierte Position hinaus ein Interesse am Spiel, das aus der Verwandtschaft der beiden Phänomene Kunst und Spiel entsteht. Um diese Verwandtschaft und ihre pädagogischen Bedeutung insbesondere in den ästhetischen Fächern geht es in dem vorliegenden Band.

Spiel als Metapher für Kunst

Das Verhältnis der beiden Begriffe Spiel und Kunst zueinander ist äußerst vieldeutig. Es ist kaum auszumachen, ob sie auf einer Ebene stehen oder der eine den Gattungsbegriff für den jeweils anderen bildet. So gehen Spieltheorien wie z.B. die Johan Huizingas davon aus, dass Kunst ebenso wie Fest, Krieg, Religion u.a. als Spielphänomen aufzufassen ist.³ Andererseits ist es durchaus gebräuchlich, von der Kunst des Schach- oder Fußballspiels zu

¹ Fritz: Theorie und Pädagogik des Spiels, S. 15.

² Ebd. S. 17.

³ Vgl. Huizinga: Homo Ludens.

sprechen und damit Kunst als Gattungsbegriff zu verwenden. Zu beobachten ist bei der Interaktion beider Begriffe, dass sie bestimmte Konnotationen hervorbringt, die über das Bedeutungsfeld des jeweils einzelnen Begriffs hinausgehen. Insofern scheint es berechtigt von einem metaphorischen Verhältnis beider Begriffe zueinander zu sprechen, denn nach dem interaktionistischen Metaphernmodell ist es für das Verhältnis zwischen Träger- und Gegenstandsterm kennzeichnend, dass beide miteinander interagieren und neue Bedeutungen hervorbringen.⁴

Was aber sind die Konnotationen eines als Spiel aufgefassten Kunstbegriffs? Was wird durch die Analogiesetzung gewonnen? Diese Fragen hängen unmittelbar mit einer dritten, grundsätzlicheren zusammen: Worum geht es überhaupt bei der Begegnung mit Kunst? Insbesondere die letzte Frage ist für die ästhetischen Fächer ebenso wichtig wie schwer zu beantworten. In der Anwendung spieltheoretischer Sichtweisen auf die Künste werden diese Fragen thematisiert.

Freiheit und Geschlossenheit als komplementäre Eigenschaften von Spiel und Kunst

Auf der Grundlage verbreiteter Erscheinungsformen des Spiels versucht die phänomenologische Spielbetrachtung Merkmale herauszuarbeiten, die allen Formen gemeinsam sind. Einen hervorgehobenen Stellenwert hat dabei das Spielmoment der Freiheit. Hans Scheuerl stellt es in seiner Untersuchung aus den 1950er Jahren, die in ihrer Systematisierung und Zusammenführung von älteren und neueren philosophischen, psychologischen und pädagogischen Spielbeschreibungen immer noch aktuell ist, an den Anfang seines Kataloges von sechs ‚Strukturmerkmalen des Spielgeschehens‘.⁵ Als grundlegende Qualität menschlicher Existenz deutet die Freiheit als zentrales Spielmerkmal auf die Bedeutsamkeit des Spiels für den Bildungszusammenhang. Mit Freiheit des Spiels ist gemeint, dass das Spiel jenseits der Sorge um den Lebenserhalt angesiedelt ist. Das Spiel ist den „objektiven Wert und Zweckordnungen enthoben“,⁶ es ist frei von Daseinsnöten, Arbeit und Zwang. Bei der Betrachtung von Kinderspielen äußert sich das Moment der Freiheit in den Aspekten der Freiwilligkeit und der thematischen Offenheit: Kinder beginnen von sich aus zu spielen, sie bewegen sich mit ihrem Spiel spontan in wechselnde Richtungen, sie beenden ihr Spiel, wenn sie keine Lust mehr haben; sie greifen Themen aus ihrem Alltag und ihren alltäglichen Medienerlebnissen auf, die sie auf ihre Weise unbesorgt um Stimmigkeit oder Realitätsnähe weiterführen.

⁴ Vgl. Draaisma: Die Metaphernmaschine, S. 21.

⁵ Scheuerl: Das Spiel, S. 10.

⁶ Ebd. S. 67

Auf der Ebene philosophischer Betrachtung stellt sich die Freiheit des Spiels als ‚Freiheit von moralischer und physischer Nötigung‘⁷ dar - so formuliert es Friedrich Schiller, dessen spielphilosophische Sicht für die ästhetische Bildung bis heute einflussreich geblieben ist. Was darunter zu verstehen ist, sei an dem Gesellschaftsspiel ‚Mensch ärgere dich nicht‘ veranschaulicht. Die Regeln dieses Spiels erlauben dem Spieler in Gestalt seines Stellvertreters, der Spielfigur - bei entsprechend gewürfelter Zahl - seine gleichfalls durch Figuren vertretenen Mitspieler zu schädigen, um selbst besser voranzukommen. Das moralische Gebot von Rücksichtnahme und Empathie wird damit außer Kraft gesetzt. Dabei kann die Leichtigkeit, mit der sich die gegnerischen Gegenstände aus dem Feld katapultieren lassen, ihr unverdrossenes erneutes Loslaufen sowie die Folgenlosigkeit des Rückschlages für das Wohlergehen der Spieler als Beispiel für die Freiheit von physischer Nötigung dienen.

Allerdings ist es Schiller nicht darum zu tun, die Stimmigkeit seiner Theorie anhand ihrer Anwendbarkeit auf alltägliche konkrete Spiele zu beweisen.⁸ Für ihn steht das Spiel im Zusammenhang mit dem Schönen - es hat das Schöne zum Gegenstand. Damit rückt das Spiel ab von der Profanität eines ‚Mensch ärgere dich nicht‘ - Spiels hin zum Spiel der Künste.

Sowohl von Scheuerl - dem es primär um das Spiel und nicht um die Kunst geht - als auch von Schiller wird der Freiheit des Spiels seine Geschlossenheit gegenüber gestellt. Bei Schiller ergibt sich die Geschlossenheit aus dem dialektischen Zusammenhang zwischen Zufall und Willkür:

„Der Spieltrieb also, in welchem beide [Stoff- und Formtrieb, CR] vereinigt wirken, wird zugleich unsre formale und unsre materiale Beschaffenheit [...] zufällig machen; er wird also, eben weil er *beide* zufällig macht, und weil mit der Notwendigkeit auch die Zufälligkeit verschwindet, die Zufälligkeit in beiden wieder aufheben, mithin Form in die Materie und Realität in die Form bringen.“⁹

Wenn die äußere Welt mit ihren Ansprüchen gegenüber dem Spiel schweigt, ist das Spiel seiner eigenen Willkür überantwortet. Das Spiel oder besser: der Spieltrieb als Agens des Spiels regelt alles, was sich im Spiel ereignet. „Da sich das Gemüt bei Anschauung des Schönen in einer glücklichen Mitte zwischen dem Gesetz und dem Bedürfnis befindet, so ist es eben darum, weil es sich zwischen beiden teilt, dem Zwang sowohl des einen als des anderen entzogen.“¹⁰

⁷ Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (14. Brief), S. 613: „[Der Spieltrieb] wird also, weil er alle Zufälligkeit aufhebt, auch alle Nötigung aufheben und den Menschen sowohl physisch als moralisch in Freiheit setzen.“

⁸ Ebd. (15. Brief), S. 617.

⁹ Ebd. (14. Brief), S. 613.

¹⁰ Ebd. (15. Brief), S. 616.

Die Geschlossenheit des Spiels ist aus dieser Sicht weniger als zeitliche Begrenztheit zu sehen, obwohl diese auch ein Kennzeichen des Spiels ist. Vielmehr handelt es sich um Geschlossenheit als Prozess und Gestalt: „Zeitlich begrenzt ist jeder bloße Exzeß, jede Exaltation, die völlig gestaltlos und ungeschlossen sein kann. Zum Spiel aber gehört wesentlich, daß es Prozeß und Gestalt ist, daß die Aktivität einer Form begegnet“¹¹ Im Spiel kann sich nicht alles ereignen - denn dies würde außerspielerischen Kräften, d.h. ethischen und kognitiven Handlungsantrieben Raum geben. Die Ereignisse und Handlungsantriebe des Spiels sind demgegenüber vollständig bezogen auf die Spielregel. Auch dies lässt sich an dem Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel verdeutlichen: Spielfeld und Spielregeln schaffen ein totalitäres System, in das die Zufälle und Handlungsmotivationen des Alltags nicht eindringen können, das aber seinerseits Zufälle und Handlungen auslöst.

Die Vorstellung des Spiels als eines geschlossenen Gebildes wird von Hans-Georg Gadamer aufgegriffen und explizit dem Spiel als Kunst vorbehalten: „Ich nenne diese Wendung, in der das menschliche Spiel seine eigentliche Vollendung, Kunst zu sein, ausbildet, Verwandlung ins Gebilde.“¹² Als Gebilde ist es einerseits ein „bedeutungshaftes Ganzes“¹³, das aber andererseits nur zur Darstellung kommen kann, indem es gespielt wird. Zur Darstellung kommen kann das Spiel nur für den Zuschauer. Zwar gibt es Spieler (Schauspieler, Musiker), die das Spiel spielen, aber seine eigentliche Wirklichkeit erhält es im Zuschauer. „Indem das Spiel für ihn ist, wird anschaulich, daß es einen Sinngehalt in sich trägt, der verstanden werden soll und der deshalb von dem Verhalten der Spielenden ablösbar ist.“¹⁴ Die Unterscheidung von Zuschauer und Spieler hebt sich in dieser Betrachtungsweise auf, beide ‚meinen‘ das Spiel in seinem Sinngehalt. Das Spiel der Kunst spielen heißt bei Gadamer somit, ein gedankliches Spiel zu spielen, mit dem Ziel des Verstehens.

Mit der Auffassung des Zuschauers als Mitspieler betont Gadamer, „daß das Kunstwerk kein Gegenstand ist, der dem für sich seienden Subjekt gegenübersteht. Das Kunstwerk hat vielmehr sein eigentliches Sein darin, dass es zur Erfahrung wird, die den Erfahrenden verwandelt.“¹⁵

Anwendung des Spielbegriffs auf offene Werkkonzepte

Die Vorstellung vom Kunstwerk als eine vom Alltag abgehobene geschlossene Gestalt scheint einer ästhetischen Position anzugehören, die ihren kunstgeschichtlichen Ort im 18./19. Jahrhundert hat. Hat sich angesichts der zeitgenössischen Tendenzen zur Verabschiedung des Werkbegriffs in den Künsten die Idee einer Analogie zwischen Spiel

¹¹ Scheuerl: Das Spiel, S. 94.

¹² Gadamer: Wahrheit und Methode, S. 105.

¹³ Ebd. S. 111.

¹⁴ Ebd. S. 105.

¹⁵ Ebd. S. 98.

und Kunst erledigt? Erstaunlicherweise setzen neuere spielästhetische Untersuchungen gerade bei Beispielen offener Werke an. Es wird eine Beziehung zwischen Kunst und Spiel dort vermutet, wo sich Kunst dem Alltag öffnet und damit auf ihre Geschlossenheit verzichtet. Die behauptete Nähe offener Werkkonzepte zum Spiel ist dabei nicht nur eine theoretisch hergeleitete, sondern ergibt sich aus der Begegnung mit konkreten Kunstkonzepten. So schildert Marion Hohlfeldt zu Beginn Ihrer Untersuchung ihre Faszination bei ihrem Besuch einer Tinguely-Ausstellung:

„Die Besucher waren ausgesprochen lebhaft. Angeregt durch die zahlreichen Kinder, die herumtollten, drückte man auf jeden Knopf, malte jedes Bild, spielte mit Bällen und lieferte sich mancher Berührung aus, die man normalerweise vermieden hätte. Das Lachen war manchmal verhalten, etwas verlegen fast und Übereinstimmung suchend, denn schließlich war man in einem Museum und wusste, dass man sich so eigentlich nicht verhält. [...] Und wenn es das Spiel wäre, das diese Kunst so revolutionär machte?“¹⁶

Die spielerische Dimension der ausgestellten Objekte scheint bei diesem Beispiel evident, weil die Verhaltensweisen der Besucher nahtlos an kindliches Spielverhalten anschließen. Dennoch deutet sich bereits in diesem ersten Beispiel an, was Hohlfeldt weiter hinten ausführlicher thematisiert: Auch ein offenes Werk hebt sich ab von Alltagsphänomenen. Das Lachen über die Tinguely-Objekte ist ein anderes als das über Geräte auf einem Spielplatz. Hierfür wird in dem Zitat der Ort ihrer Präsentation verantwortlich gemacht. Es zeigt sich, dass auch offene sowie spielnahe Werkkonzepte eine Schwelle haben, die den Eingang in das Spiel markiert. „Erst die Grenze verleiht dem Kunstwerk seinen Ort.“¹⁷ In den Entwicklungen der Kunst des 20. Jahrhunderts wird diese Grenze zunehmend zum Betrachter hin verschoben - sie muss aber gleichwohl erhalten bleiben:

„Denn wie für das Spiel hervorgehoben wurde, ist die Festlegung dieser Grenze unabdingbare Voraussetzung der Entfaltung des Geschehens insofern, als durch den umgrenzten Raum ein Aktionsraum eröffnet wird, der als ‚potential space‘ bezeichnet wurde.“¹⁸

Ohne eine Grenze, die den Spielraum gegen den Alltagsraum abschließt und damit eine Differenz markiert, kann das Spiel nicht beginnen, ist kein ‚Gebilde‘ erkennbar. Die ästhetische Grenze ist notwendig, um dem Betrachter den Übergang in die ästhetische Einstellung zu ermöglichen. „Ohne daß mir gesagt wird, worauf ich achten und was jetzt, d.h. für die ästhetische Erfahrung keine Rolle spielen soll, ist eine Baustelle einfach eine Baustelle, auf der zielstrebig und emsig wie auf einem Ameisenhügel agiert wird, und kein Kunstwerk.“¹⁹

¹⁶ Hohlfeldt: Grenzwechsel, S. 7.

¹⁷ Ebd. S. 52.

¹⁸ Ebd. S. 52.

¹⁹ Sonderegger: Für eine Ästhetik des Spiels, S. 322.

Äußere Determinanten der ästhetischen Grenze

Wie Hohlfeldt zeigt, kann die Verschiebung der Grenze zwischen Betrachter und Werk, zwischen alltäglichem und ästhetischem Raum auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden. Als ein frühes Beispiel sieht Hohlfeldt Rodins gescheiterten Versuch von 1895, ein Denkmal für die Bürger von Calais ebenerdig, ohne Podest aufzustellen. In dieser räumlichen Annäherung zwischen Betrachter- und Kunstraum wird - vom Künstler intendiert, von den Auftraggebern abgelehnt - eine Grenze zum Alltag überschritten, da der Betrachter dem Werk als in Alltagsgeschäften befangener Passant begegnet:

„Ich hatte den Wunsch, sie sollten vor dem Rathaus der alten Stadt stehen, eingelassen in das Pflaster des Platzes, ganz als wären sie eben im Begriff, zum Feldlager der Engländer aufzubrechen. Sie hätten sich so, unsere Brüder, in das tägliche Leben der Stadt aufgenommen gesehen. Passanten, die sie berührten, hätten die Empfindung gehabt, wie das Geschehnis der Vergangenheit wieder auflebte in ihrer Mitte.“²⁰

Die Tendenz zur Verschiebung der ästhetischen Grenze setzt sich fort in der Hinwendung zeitgenössischer Kunst zu Alltagsmaterialien sowie in der Verlagerung der Aufmerksamkeit vom Produkt auf den Prozess. Hohlfeldt weist in ihrer Untersuchung künstlerischer Strategien der Groupe de Recherche d'Art Visuel eine Vielzahl von Beteiligungsstrategien nach, die „das Augenmerk vom Gebilde fort auf den Vollzug“ richten um den Zuschauern „echte Partizipation“ zu ermöglichen.²¹

Ausgehend von Hohlfeldts Untersuchung lässt sich eine Kontinuität zwischen den autonomen Kunstformen des 19. Jahrhunderts und den performativ, auf Beteiligung der Zuschauer angelegten offenen Formen zeitgenössischer Kunst behaupten, da beide als Spiel gelten können, wenn auch mit unterschiedlich ausgeformter ästhetischer Grenze. Gegenüber traditionellen Kunstformen sind die erweiterten Kunstformen des 20. Jahrhunderts auf die Partizipation des Zuschauers angelegt. Sie ermöglichen eine aktiv handelnde Spieltätigkeit - die über das bei Gadamer in Bezug auf das traditionelle Kunstwerk als gedankliche Tätigkeit beschriebene Mitspielen hinausgeht.

Die ästhetische Grenze als Einstellungswechsel

Was sich räumlich oder organisatorisch ereignet oder inszeniert wird, vollzieht sich zugleich auf der gedanklichen Ebene. Spiel wie Kunst ist gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit und Korrespondenz äußerer und innerer Prozesse. Dies hat auch Folgen für das Verständnis der ästhetischen Grenze.

²⁰ Rodin in Hohlfeldt: Grenzwechsel, S. 51.

²¹ Ebd. S. 78.

Die äußere²² Abgrenzung eines Spielraums ermöglicht erst den Eintritt in das Spiel. Der Eintritt aber, d.h. der Wechsel in die ästhetische Einstellung, ist ein innerer Prozess. Damit hat die Grenze eine äußere, für andere sichtbare Dimension und eine innere. Durch Leinwand, Rahmen, Aufführungspodest traditioneller autonomer Kunstformen ist die äußere Grenze klar definiert, Kunst- und Betrachtterraum sind voneinander getrennt. Die Tinguely-Objekte dagegen verringern diese Trennung und nähern sich dem Raum des Betrachters an. Damit wird diesem das Überschreiten der Schwelle leichter gemacht. In beiden Fällen aber muss der Betrachter die Grenze als Schwelle erkennen und nutzen - denn diese ist weder nur durch das Werk noch nur durch den Betrachter gesetzt. Für den zu vollziehenden Einstellungswechsel sind die Aktivität des Betrachters und die gestalterischen Qualitäten des Kunstobjekts gleichermaßen wichtig. Auch angesichts offener, interaktiver Kunstformen in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts lässt sich die ästhetische Grenzziehung nicht einer Seite allein zuordnen: „Es ist zu offensichtlich, dass ein Kunstwerk weder Produkt einer Deklaration noch der bloßen Ent- oder Dekontextualisierung ist.“²³ - Gleiches lässt sich für das Sportspiel bemerken: Wettkampfspielen wie dem Fußball wird der Spielcharakter abgesprochen, wenn das kommerzielle Interesse am Spielsieg im Vordergrund steht. Auch hier bestimmt nicht das Spiel allein, sondern die Einstellung, mit der es gespielt wird, seinen Spielcharakter.

Dennoch scheint es über die Gemeinsamkeiten zwischen autonomen und offenen Werken hinaus berechtigt mit Hohlfeldt von einer ‚echten‘ Partizipation (in Abgrenzung zu einer bloß kontemplativen) zu sprechen, wenn ein Werkkonzept die ästhetische Grenze in den Betrachtterraum verlagert. Der Betrachter trägt in einem höheren Maße zur Werkgestalt bei, als dies in den kontemplativen Formen der Partizipation der Fall ist.

Mit dem Wechsel zu einer ästhetischen Einstellung, d.h. mit der willkürlichen Grenzüberschreitung auf der Innenseite der ästhetischen Grenze, vollzieht das Subjekt einen Übergang von der Haltung des Verstehens und Erkennens hin zum Spielen. Anders als das zwar unendliche aber doch auf Gültigkeit zielende Verstehen im hermeneutischen Sinne liegt das Telos des ästhetischen Spiels darin, immer weiter fortgesetzt werden zu wollen. Die verschiedenen Kunstformen bieten für dieses Anliegen nicht alle die gleiche Möglichkeit: „Gerade weil die ästhetische Erfahrung im Konzertsaal oder im Theater aus kontingenten Gründen meist mit der Aufführungsdauer endet, ist die ästhetische Erfahrung, die man in der

²² Um eine äußere Abgrenzung handelt es sich auch bei der kindlichen Spieleröffnung für ein Rollenspiel „Du wärest jetzt mal...“. In diesem Sinn ist auch die bei Sonderegger angeführte „hinführende Erläuterung“ eines Werkkonzepts als äußere Grenzziehung zu verstehen. Vgl. Sonderegger: Für eine Ästhetik des Spiels, S. 319 f.

²³ Sonderegger: Für eine Ästhetik des Spiels, S. 314.

Auseinandersetzung mit einer Installation oder einem Gedicht oder mit einem Video machen kann, ein wichtiges Korrektiv.“²⁴

Die Unendlichkeit des Spiels bietet für Sonderegger den Anlass ihren spielästhetischen Ansatz von dem hermeneutischen Spielbegriff Gadammers abzugrenzen. Während das Spiel keinen Grund für ein Abbrechen kennt, sondern unendlich ist (s.o.) steht am Ende des jeweils einzelnen Verstehensaktes das Ziel Einverständnis i.S. von Richtigkeit und Plausibilität herzustellen. Die Geschehnisse des ästhetischen Spiels und die des wahrheitssuchenden Dialogs sind dadurch intern unterschiedlich strukturiert.²⁵ In Sondereggers Lesart von Gadammers ästhetischer Spieltheorie hat diese das Manko, die Offenheit, Ungerichtetheit der ästhetischen Erfahrung gegenüber dem Telos des Verstehens zu vernachlässigen. Zwar ist das Verstehen insgesamt gesehen ein unabschließbarer Prozess, aber der einzelne Verstehensprozess erfolgt zielgerichtet auf ein Einverständnis hin.

Zur Bildungsrelevanz des ‚potential space‘ im Spiel

Die Offenheit und Unabschließbarkeit des Spielprozesses schafft einen leeren Raum, d.h. einen „undeterminierten Freiraum, der der Spielidee zur Verfügung steht“²⁶ Dieser bietet dem Subjekt Gelegenheit zur Entfaltung von Möglichkeiten, Potentialitäten. In dem ‚potential space‘ liegt der pädagogische Wert des Spiels (s.o.). Auf die Offenheit des ästhetischen Spielprozesses weist auch die Kunstpädagogin Tanja Wetzel hin.²⁷ Mit Bezug auf Derridas Begriff der Dekonstruktion plädiert sie für einen am Spiel orientierten ästhetischen Erfahrungsbegriff, der die Figur der Unentscheidbarkeit in das kunstpädagogische Vermittlungsgeschehen einbezieht. Um etwas Neues zu erfahren, darf die im Zusammenhang mit dem Verstehen oder dem Herstellen eines ästhetischen Produkts getroffene Entscheidung nicht einem vorab gegebenen Programm folgen, vielmehr muss sie, wie Wetzel in Anlehnung an Derrida formuliert, „unterbrechen“. Da im ästhetischen Deutungsspiel die sprachlichen Verweisungszusammenhänge potentiell unendlich sind, bleibt das Spiel offen. Für das Subjekt ist deshalb ästhetische Erfahrung mit dem „lustvoll erlebten Moment eines riskanten Einsatzes verbunden“²⁸ (Wetzel 87), denn die Vielheit der Verweisungszusammenhänge übersteigt die synthetisierenden Fähigkeiten des Betrachters. Vom spielenden Subjekt ist damit eine souveräne Haltung gefordert. Diese ist durch die

²⁴ Ebd. S. 278.

²⁵ „Selbst wenn es stimmt, daß es - wie Gadamer annimmt - unter der Bedingung der Endlichkeit kein Einverständnis in der Sache gibt, das vor Revisionen geschützt ist, und kein ästhetisches Spiel mit einem ihm gefälligen Gegenstand das letztgültige ist, so sind die Geschehnisse des ästhetischen Spiels und des wahrheitssuchenden Dialogs doch intern unterschiedlich strukturiert.“ Sonderegger: Für eine Ästhetik des Spiels, S. 32.

²⁶ Hohlfeldt: Grenzwechsel, S. 36.

²⁷ Wetzel: Geregeltete Grenzüberschreitung.

²⁸ Ebd. S. 87.

Freiheit zur Selbstinfragestellung und Selbstüberschreitung bestimmt und durch die Bereitschaft zum Risiko, das Spiel zu verlieren, d.h. den Sinn zu verfehlen.

„Man muss riskieren, etwas neues, anderes zu erfahren, ohne jemals sicher sein zu können, damit an ein Ende zu kommen.“²⁹

Zu den Beiträgen

Was folgt aus den spielästhetischen Betrachtungen für die Praxis ästhetischer Erziehung?

Im Unterricht der ästhetischen Fächer scheint es wichtig, die ästhetische Grenze zu thematisieren und den Lernenden damit einen Möglichkeitsraum zu öffnen. Diese Aufgabe steht sowohl bei der rezeptiven als auch der gestalterischen Annäherung an die Künste im Mittelpunkt. Die Analogie von Kunst und Spiel lehrt überdies, dass die Unterscheidung zwischen Spieler- und Zuschauerrolle bzw. zwischen Produktion und Rezeption im Hinblick auf das Zustandekommen ästhetischer Erfahrung zweitrangig ist. Entscheidend sind das Setzen und Überschreiten der ästhetischen Grenze sowie der Aufenthalt in einem Spielraum, der von verschiedenen Seiten aus betreten werden kann.

Insbesondere bei Werkkonzepten, die auf Spielformen explizit Bezug nehmen, wird offenbar, dass Künstler mehrere Aufgaben zugleich übernehmen, indem sie ihr Spiel einerseits erfinden, d.h. seine Grenzen und Regeln festlegen, und andererseits spielen, d.h. den entstandenen Spielraum ausgestalten. Für diese Vorgehensweise kann der französische Schriftsteller Georges Perec als Beispiel dienen, den Gundel Mattenklott in ihrem ersten Beitrag vorstellt. Sein literarisches Schaffen ist geprägt von Spielstrategien, die er Gesellschafts-, Sprach- und Kinderspielen ablauscht oder neu erfindet. Gundel Mattenklott zeigt anhand des Romans *Das Leben Gebrauchsanweisung* wie sich Perec Spielregeln auferlegt, deren Befolgung bzw. kalkulierte Nicht-Befolgung eine fast unbegreifliche sprachliche Virtuosität verlangt und die ein Geflecht vieldeutig aufeinander bezogener Geschichten hervorbringt.

Das Erfinden von Regeln, die als „generatives Programm“³⁰ für ästhetische Produktionsprozesse eingesetzt werden können, ist ein kreativer Akt, den in pädagogischen Kontexten mit bescheidenerem Anspruch und Umfang oft die Lehrenden leisten. Was der Schriftsteller in einer Person ausführt - das Erfinden und Spielen des Spiels - wird hier auf Lehrende und Studierende verteilt. Dagmar Jäger hat in ihrem hochschuldidaktischen Entwurf für das Architekturstudium ein Spielszenarium entwickelt, das die angehenden Künstler dazu bringen soll, eine Vielzahl von Ideen und Variationen zu einem Thema zu entwickeln. Leitendes Prinzip ihrer Entwurfsstrategie ist die Transformation als permanenter Wechsel der Bearbeitungsmodalitäten (Materialien/ Techniken) eines Themas sowie als

²⁹ Ebd. S. 250.

³⁰ Mattenklott: Über einige Spiele in Georges Perecs Roman *Das Leben Gebrauchsanweisung*, S. 7.

Abwechslung zwischen Nähe und Distanz zu den persönlichen Erfahrungen der Studierenden.

Um den Gewinn eines neuen Blickes und neuer Möglichkeiten geht es auch in Uta Sieberts Vorschlägen zum experimentellen Zeichnen. Auch hier werden die Regeln durch die Unterrichtende ins Spiel gebracht, vorgeschlagen. Mithilfe von Regelvorgaben wird die Kontrolle durch das Auge ausgeschaltet und stattdessen einer eher tastenden Erfahrung Raum gegeben. Die experimentelle Herangehensweise an das Zeichnen eröffnet Jugendlichen und Erwachsenen einen unbelasteten Spielraum in einem Gestaltungsmedium, das oft von Versagensängsten gekennzeichnet ist.

Regeln, die einen Spielraum eröffnen und Gelegenheit zu ästhetischer Produktion geben, zeigt Steffen Reinhold für die Musik. Das erste Spiel - Klang-Memory - ist an das gleichnamige Gesellschaftsspiel angelehnt. Hier zeigt sich als Besonderheit des Mediums Musik, dass sich ihre Produktion oft als Gruppenaktion ereignet. Während sich das Klang-Memory einem Lern- und Übungsspiel annähert, ist das zweite Spiel den von Uta Siebert beschriebenen Verfahren vergleichbar, indem hier die Spielregel als befreiendes Verfahren dient, das unerwartete Ergebnisse hervorbringt, die als absichtlich und kontrolliert hervorgebrachtes Gestaltungsprodukt der Zensur anheim fallen würden.

In dem Text von Elias Zill geht es weniger um die didaktisch-methodische Beschreibung generativer Spielverfahren als um die empirische Beobachtung der inneren Abläufe des musikalischen Erfindens. An dem Beispiel einer Schülerin, die zum ersten Mal mit der Aufgabe konfrontiert ist, ein Stück zu komponieren, zeigt er die spielerischen Seiten eines musikalischen Produktionsprozesses.

Gleichfalls mit dem Schwerpunkt auf der Beobachtung konkreter Unterrichtssituationen wendet sich Uwe Gellert dem Spiel im Mathematikunterricht zu. Handelt es sich auch hier um ästhetische Erfahrungen, die Kinder mit dem Spiel machen? Wenn das Überschreiten einer Schwelle und das Eintreten in einen Spielraum maßgeblich ist, dann scheint diese Frage bejaht werden zu können. Uwe Gellert zeigt, wie sich Kinder ausgehend von einer Spielaufgabe von Strategien des Ratens lösen und übergehen zu einem Verständnis formaler Beziehungen. Auch hier wird eine Einstellungsänderung vollzogen, die das Eintreten in einen Spielraum - den der Zahlen - ermöglicht, und die für die Einübung in mathematisches Denken wie in die Sprachen der Kunst gleichermaßen notwendig ist.

In den beiden letzten Beiträgen steht der Umgang mit der ästhetischen Grenze im Mittelpunkt. Angelehnt an die Kleine-Welt-Spiele von Kindern schlägt Gundel Mattenkloß die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Garten- und Stadtlandschaften vor. Die ästhetische Grenze wird hier für die Schüler thematisch, indem sie einen Raum, der sie umgibt, durch Verkleinerung zum Betrachtungsgegenstand und zum Gegenstand ihrer

erfindenden Fantasie machen. Auf eine andere Art thematisiert das von Gundel Mattenklott als generatives Verfahren eingesetzte Stille-Post-Spiel die ästhetische Grenze: Es verlangt von den Spielenden einen vorgegebenen Gegenstand so zu betrachten, dass er zum Auslöser für einen neuen Gestaltungsprozess werden kann.

Auch Kirsten Winderlich beschäftigt sich mit ästhetischer Gestaltung, die sich auf das Spiel von Kindern bezieht. Ihre Darstellung von Theateraufführungen für die Allerkleinsten zeigt, wie frühe Erkundungsspiele von Kindern - gespielt von erwachsenen Schauspielern - zu einem gemeinsamen Gegenstand ästhetischer Betrachtung von Eltern und Kindern werden können.

In dem Beitrag von Petra Kathke wird die ästhetische Grenze durch Inszenierungen von Material thematisch, die zur spielerischen Auseinandersetzung mit ihm einladen. Spielerisch, das bedeutet hier ein Überschreiten der Grenze materieller Faktizität hin zu einem Spielraum möglicher Kombinationen, Verweise und Manipulationen. Durch die Inszenierung von Material erhalten die Schüler einen Impuls dazu, ihrerseits experimentierend und inszenierend tätig zu werden. Nicht ein Produkt ist das Ziel der Auseinandersetzung mit Material, sondern das permanente Umgestalten, Umarrangieren. Dass sich Material wortlos kommentieren kann, dass Korrespondenzen, Aussagen entstehen, ist eine Erfahrung, die Lernende in diesem Spielraum machen können.

Literatur

Draaisma, Douwe: Die Metaphermaschine. Eine Geschichte des Gedächtnisses. Darmstadt 1999.

Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim 1991.

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1965 (2. Aufl.)

Hohlfeldt, Marion: Grenzwechsel. Das Verhältnis von Kunst und Spiel im Hinblick auf den veränderten Kunstbegriff in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts mit einer Fallstudie: Groupe de Recherche d'Art Visuell. Weimar 1999

Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg 1961⁴

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Band 1. Weinheim 1990¹¹

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Sämtliche Werke. Fünfter Band, hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert. München 1993⁹

Sonderegger, Ruth: Für eine Ästhetik des Spiels. Hermeneutik, Dekonstruktion und der Eigensinn der Kunst. Frankfurt a.M. 2000.

Wetzel, Tanja: Geregelt Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. Kempten 2005.

Dr. Constanze Rora, Professorin für Musikpädagogik und -didaktik an der Universität Leipzig seit 2006, zuvor Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ästhetische Erziehung und Kulturwissenschaft der Universität der Künste Berlin. Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Ästhetische Grundlagen des Musikunterrichts, Qualitative Forschung in der Musikpädagogik.