

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport
Institut für Erziehungswissenschaft

Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft
(Sozialpädagogik)

Katrin Theobald

Ästhetik, Spiel und Playing Arts

Erstgutachter: Dr. Matthias Ruppert

Abgabetermin: 22.11.2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Ästhetik.....	3
2.1 Ästhetische Bildung und Erziehung heute.....	4
2.1.1 Begriffsklärung: Ästhetische Bildung oder Erziehung?.....	5
2.1.2 Aufgabe und Gegenstand Ästhetischer Bildung.....	6
2.1.3 Eine ästhetische Erfahrung machen.....	7
2.1.4 Ästhetische Bildung in der Praxis	10
2.2. Die Ästhetische Erziehung bei Schiller	12
2.2.1 Schillers Hintergrund.....	12
2.2.2 Inhaltliche Zusammenfassung der Briefe	13
2.2.3 Der ästhetische Zustand.....	14
2.2.4 Die Triebe als anthropologische Grundlage jedes Menschen	15
3. Das Spiel	17
3.1 Wesensmerkmale des Spiels.....	17
3.2 Der spielende Mensch – wieso spielt der Mensch?.....	23
4. Playing Arts.....	27
4.1 Was ist Playing Arts	27
4.1.1 Begriffsdefinition	27
4.1.2 Entwicklung von Playing Arts.....	28
4.1.3. Aufgabe von Playing Arts	30
4.1.4 Zentrale Begriffe: Impulsfeld, (erotische) Spur, Resonanz.....	31
4.1.5 Verortung von Playing Arts.....	33
4.2 Spiel und Kunst bei Playing Arts	34
4.3 Playing Arts und Bildung	40
4.4 Mentoren und Mentorinnen	42
4.5 Zielgruppe.....	43

5. Playing Arts in der Praxis.....	44
5.1 Darstellung von Playing Arts-Projekten aus der Praxis	44
5.1.1 Darstellung der Kernelemente in der Praxis und eines möglichen Verlaufes von Playing Arts-Projekten anhand des Beispielprojektes „Nur Hülle“	44
5.1.2 Darstellung des Projektes „Der Sprung von der Empore“	49
5.2 Analyse	55
5.2.1 Kriterien zur Analyse.....	55
5.2.2 Analyse des Projektes „Der Sprung von der Empore“	57
6. Schlussbetrachtungen.....	66
Literaturverzeichnis	76
Abbildungsverzeichnis	80

„Wenn der Mensch ein denkendes, fühlendes und handelndes Wesen ist, müssen ihn alle Anforderungen beleidigen, die diese Freiheit nicht als Einheit berücksichtigen.“

Hans-Jochen Gamm 1977, 106

1. Einleitung

„In einer Zeit, in der die Pädagogik – wie in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts – wieder zunehmend unter technokratische und wirtschaftspolitische Imperative gestellt wird, in der Kunst und Geschichte in unseren Schulen der Naturwissenschaft, Technik und Mathematik weichen müssen und in der schon im Kindergarten auf die ‚Informationsgesellschaft‘ vorbereitet werden soll, kann gerade die reflektierte Rehabilitation von Spiel und ‚schönem Schein‘ deutlich machen, dass wirkliche Urteilskompetenz und Kreativität, auch in Technik und Naturwissenschaft, keineswegs durch eine bloße technologische, sondern erst durch eine umfassende, auch ästhetische Bildung ermöglicht wird.“ (Rittelmeyer 2005, 18)

Bildung ist in den letzten Jahren zu einem immer brisanteren Thema geworden. An den Menschen werden unterschiedliche Forderungen gestellt, denen er als Mitglied der Gesellschaft nachkommen soll. Ein Blick auf die anthropologische Grundlegung, wie sie beispielsweise von Friedrich Schiller aufgeklärt wurde, bezeugt, dass es eine individuelle Aufgabe jedes Menschen ist, sich selbst zu gestalten und auszubilden. Während der Entwicklung des Menschen erfolgt heutzutage eine Reduktion auf funktionalisierte Bildung, was sich in der fachlichen Qualifizierung beispielsweise in der Schule zeigt. Anforderungen, die sich lediglich auf Teile der Möglichkeiten des Menschen beziehen, nehmen das Potential des ganzen Menschen allerdings nicht wahr und „müssen ihn [...] beleidigen“ (Gamm 1977, 106).

Seit nunmehr 30 Jahren wurde eine pädagogische Praxis entwickelt, die versucht, Wege zu bereiten, um dieser Forderung nach Selbstbildung nachzugehen. Playing Arts reagiert in Theorie und Praxis auf die aktuelle Bildungssituation, in der sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene sehen. In der Begegnung zwischen Spiel, Kunst und Leben eröffnet sich dem Individuum bei Playing Arts die Chance, sich selbst zu gestalten. Wie sich Playing Arts in der Praxis darstellt und auf welchen theoretischen Konzepten sie fußt, soll Gegenstand dieser Arbeit sein.

Playing Arts bezieht sich bereits im Namen auf Spiel und Kunst und sieht ferner in der spielerischen Begegnung mit dem Leben und der Kunst eine Möglichkeit, sich selbst zu gestalten. Auf welchen theoretischen Grundlegungen der Ästhetik und der Spieltheorien basiert diese Bewegung? Wie begründet sie sich selbst? Wie gestaltet sich über dieses Fundament eine Praxis von Playing Arts? In der vorliegenden Arbeit wird diesen Fragen nachgegangen.

Die Untersuchungen dieser Arbeit beziehen sich auf Schriften und Materialien der drei Themenschwerpunkte Ästhetik, Spiel und Playing Arts, die kurz erläutert werden.

Die theoretischen Konzepte der Ästhetik von Friedrich Schiller bilden gemeinsam mit aktuellen Darlegungen der Ästhetischen Bildung die Basis für eine Betrachtung von Playing Arts. Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller 2005) beinhalten grundlegende Vorstellungen von Wahrnehmung und von Schönheit. Theorien über und Schilderungen von Ästhetischen Bildungsprozessen lassen zu, die Bedeutung einer ästhetischen Praxis für den Menschen zu benennen.

Das Spiel wurde von unterschiedlichen Theoretikerinnen und Theoretikern¹ in seinen Wesensmerkmalen und Bedeutungen für das Individuum grundlegend bestimmt. Die Klassiker der Spieltheorien Hans Scheuerl, Johan Huizinga und Roger Caillois stellen die Basis einer Betrachtung anthropologischer Bedingungen, wie sie sich aus deren Erkenntnissen über das Spiel erschließen lassen. In dieser Arbeit fließen in die Rekonstruktion der Merkmale des Spiels Kriterien aus der Biologie und Psychologie mit ein. Die Bedeutungen für die Entwicklung der Individuen werden erläutert.

Die noch recht junge Bewegung Playing Arts präsentiert ihr theoretisches Fundament, die eigene Entwicklung und ihre Praxis in vier Sammelbänden, sowie in Form ihrer Internetpräsenz, sowie in diversen Veröffentlichungen in Zeitschriften. Dies stellt die Grundlage der Darstellung dieser Bewegung in dieser Arbeit. Zudem bereichert ein Experteninterview die Ausführungen.

In der vorliegenden Arbeit wird das theoretische Fundament der Ästhetischen Bildung und Erziehung dargestellt. Es wird die Frage geklärt, was unter einer ästhetischen Erfahrungen zu verstehen ist und welche Bedeutungen diese für die Individuen haben können. Daran angrenzend werden wesentliche Merkmale der Ästhetik herausgearbeitet, wie sie Friedrich Schiller in den „Briefen über die Ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller 2005) entfaltet. Im Anschluss sollen die Charakteristika des Spiels, sowie dessen Signifikanz für den Menschen anhand der Klassiker der Spieltheorien dargelegt werden. Die Bewegung Playing Arts wird

¹ Wenn die geschlechtliche Form einer Bezeichnung nicht feststeht, werden die männliche wie die weibliche Form in ungezwungener Abfolge benannt. Auf Grund der Leserlichkeit wird auf eine Schreibweise verzichtet, die Menschen einschließt, die sich nicht in die bipolare Geschlechteraufteilung unserer Gesellschaft einfinden möchten. Wenn möglich werden geschlechtlose Formen einer Bezeichnung verwendet.

eingehend präsentiert. Im Anschluss werden zwei Playing Arts-Spielprojekte vorgestellt. Eines wird auf Kriterien, die sich aus Theorien der Ästhetischen Bildung, der Spieltheorie sowie von Playing Arts ergeben, untersucht. In einer Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse interpretiert und auf Playing Arts-Prozesse im Allgemeinen übertragen. Diese induktive Vorgehensweise soll exemplarisch veranschaulichen, wie der Mensch der Forderung nach Selbstbildung nachgehen kann und welche Chancen solche Prozesse bieten.

Die Entwicklung von Playing Arts wird in dieser Arbeit nachgezeichnet. Daraus wird ermittelt, auf welchen theoretischen Grundlagen die Bewegung basiert und wie sich diese in der Praxis darstellen. Dafür wird ein Playing Arts-Projekt auf diese Kernelemente von Ästhetik und Spiel untersucht. Zudem wird geprüft, in welcher Form sich die von der Bewegung eigens benannten Möglichkeiten der Selbstausbildung und Entwicklung des Selbst zeigen. Darüber hinaus ist Ziel der Arbeit, Wege nachzuvollziehen und aufzuklären, die den Menschen durch Spannungsfelder der heutigen Gesellschaft führen wollen. Folglich sollen Möglichkeiten und Handlungsansätze für eine pädagogische Praxis entwickelt werden, welche die Selbstbildung des Menschen zu ihrem Gegenstand macht.

2. Ästhetik

Die Bedeutung und der Gegenstand der Ästhetik wurden im 18. Jahrhundert unter anderem von und mit Friedrich Schiller grundlegend bestimmt. Eine Beschäftigung mit diesen Grundsätzen ist für heutige Theorien und Denkweisen über das Ästhetische insofern relevant, als von den Klassikern der Ästhetik die Grundstruktur der Theorien des Erkennens aufgezeigt wurde, die auch heute noch Gültigkeit haben. Zudem ergeben sich daraus Aufgaben einer heutigen Pädagogik, die im ästhetischen Arbeiten mit den Menschen die Entwicklung der Einzelnen unterstützen möchte. Aus den Theorien der Ästhetik lassen sich also im Besonderen für die Pädagogik wichtige Schlüsse auf die Bildung des Menschen ziehen.

Zunächst soll dargelegt werden, wie sich Ästhetische Erziehung und Bildung heute verstehen lassen. Im Anschluss werden philosophische Grundzüge der Ästhetik von Friedrich Schiller herausgestellt. Dieser orientiert sich an seinen philosophischen Vorläufern, die sich mit der Thematik des Ästhetischen und Schönen beschäftigten, sowie an der Theorie des Ästhetischen Urteils von Immanuel Kant. Wo es zur Veranschaulichung der Theorien Schillers dienlich ist, wird der Bezug zu Kant erläutert.

2.1 Ästhetische Bildung und Erziehung heute

Mit der Frage, warum das Schöne und die Ästhetik überhaupt relevant für die Pädagogik seien, beschäftigen sich nicht nur Christian Rittelmeyer oder Lutz Koch, der betont, dass durch das Ästhetische eine Möglichkeit zur Bildung des Subjekts und darüber auch der Gemeinschaft besteht und sie somit als wichtiges Element in Bildungsanforderungen der heutigen Zeit betrachtet (vgl. Koch 2010, 97). Bildung, und gerade auch die Ästhetische Bildung, erfährt derzeit in der Pädagogik eine Renaissance und eine besondere Beachtung, vor allem in Bezug auf die Erfüllung der Aufgabe des Menschen, sich selbst zu entwickeln. Die ästhetische Bildung orientiert sich nicht an speziellem Fachwissen, sondern will ermöglichen, was dem Menschen spätestens seit Schiller² aufgegeben ist: eine kritische Ausbildung des Selbst, im Besonderen über den Weg von Kunst, Rezeption und Produktion von Kunst. Dabei werden keine Formen von Bildung bevorzugt oder ausgeschlossen, sie schließt jedoch im Speziellen die Bildung durch „ästhetische Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate“ (Zirfas 2008, 131) mit ein. Ästhetische Bildung zielt vor allem auf die vom Subjekt ausgehende und auf das Subjekt bezogene Wahrnehmung und Erfahrung von Ästhetik (griechisch: *aísthesis*: sinnlich wahrnehmen, empfinden). Es geht ihr dabei folglich nicht um eine Allgemein- oder Spezialbildung, wie sie beispielsweise institutionalisiert in der Schule vorzufinden ist. Unter Spezialbildung ist die fachliche Qualifizierung, wie sie zum Beispiel für die Ausübung eines Berufes notwendig ist gemeint, Allgemeinbildung bezieht sich auf alles Wissbare.

² „Und es ist weiter nichts erreicht, als dass es ihm (dem Menschen, K.T.) nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – dass ihm die Freiheit zu sein, was er sein soll vollkommen zurückgegeben ist.“ (Schiller 2005, 374, 21. Brief)

2.1.1 Begriffsklärung: Ästhetische Bildung oder Erziehung?

Nun stellt sich die Frage nach den Begrifflichkeiten, die für das Projekt der Ermöglichung der Selbstausbildung herangezogen werden sollen – Ästhetische Bildung oder Ästhetische Erziehung. Unter Erziehung ist mit Klaus Mollenhauer ein „planvoll absichtliches Einwirken“ (Mollenhauer 1986, 9) zu verstehen. Sie ist instrumentell geplant, häufig institutionell geregelt und will eine Mittel-Zweck-Einwirkung erzielen (vgl. Staudte 1991, 246 f.). Bildung hingegen umschließt den Prozess sowie dessen Resultat, die entfaltende Selbstausbildung des Individuums. Dieses soll, in Ermangelung klar definierbarer Ziele von außen, immer wieder eigene Ziele selbst festlegen und verfolgen, was zu einer Unabgeschlossenheit jenes Prozesses und zur Ungewissheit dabei führt (Brandstätter 2004, 47). Der Bildungsprozess impliziert stets auch Reflexivität (‘ich bilde mich’) (vgl. ebd.) und stellt begrifflich bereits die Selbsttätigkeit des Menschen heraus. Der Begriff Bildung schließt die veränderte Rolle der Lernenden als Selbsttätige ein und rückt diese selbst ins Zentrum des Geschehens. Den Lehrenden kommen folgerichtig neue Aufgaben zu, zum Beispiel die der Initiierung der Prozesse, Begleitung, Unterstützung und Mitgestaltung (vgl. ebd., 46 f.). Auch bei Schiller ist eine Unterscheidung der beiden Begriffe zu finden. Erziehung ist bei ihm als bewusste, pädagogische Hilfe zu verstehen, um Bildung zu ermöglichen (vgl. Staudte 1991, 247). So nimmt auch er an, dass Bildung ebenso von außen initiiert oder angestoßen werden kann. Ästhetische *Erziehung* scheint bereits begrifflich zu klären, dass es sich um eine pädagogische Einflussnahme von außen handelt, womit die Aufgaben der Fachdidaktik transparenter sind. Ästhetische *Bildung* legt den Fokus auf das, was angestoßen werden soll. Im Folgenden sollen die Begriffe gleichwertig nebeneinander stehen und die feinsinnige Unterscheidung derer zwar theoretische Berücksichtigung, jedoch keine sprachliche Umsetzung finden. Die Begriffe Ästhetische Bildung und Ästhetische Erziehung sollen hier gleichbedeutend verwendet werden. Darüber hinaus sind Begriffe wie Kulturpädagogik oder Kulturelle Bildung im gleichen Feld angesiedelt und bezeichnen das Kernelement, nämlich die reflexive Selbstausbildung des Menschen mit anderen Worten. Eine genaue Differenzierung und Abgrenzung der Begriffe und die Unterscheidung der einzelnen Wege und Methoden sind an dieser Stelle nicht gewinnbringend.

2.1.2 Aufgabe und Gegenstand Ästhetischer Bildung

„Ästhetische Bildung [ist] die sich allmählich ausdifferenzierende Art derjenigen Weltzuwendung, die im Sinnlichen ihren Ausgangspunkt und ihr Thema findet und daraus kulturell-kollektive Ausdrucksgestalten entwickelt.“ (Dietrich 2010, 2) Die Ästhetische Bildung reagiert somit auf Forderungen, wie sie sich aus den pädagogisch-anthropologischen Dimensionen ergeben, die Eckart Liebau zusammentrug, sowie auf die allgemeine Forderung nach selbsttätiger Bildung des Menschen.

Der Mensch, so Liebau, ist biologisch nicht determiniert und auch historisch und kulturell nicht festgelegt. Er ist ein kulturelles Wesen, das auf der einen Seite Kulturschafft, auf der anderen Seite auf Kultur angewiesen ist (vgl. Liebau 2008, 54 f.). Entscheidend in der Entwicklung eines Menschen sind die „kollektiven und individuellen Entwicklungen und Erfahrungen“ (ebd.). Daraus ergibt sich ein offenes Menschenbild, das jede Pädagogik immer bedenken muss. Liebau benennt anthropologische Konstanten, die das einzelne Subjekt individuell ausprägt: „Leiblichkeit, Sozialität, Kulturalität, Historizität und Subjektivität des Menschen“ (ebd., 55 f.). Die entscheidende Aufgabe der Ästhetischen Bildung und jeder Form von kultureller Pädagogik ist es, diese Dimensionen beim Subjekt zu berücksichtigen und ihre Entfaltung zu fördern. „Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Orientierung an Gesundheit und Wohlbefinden, die Akzeptanz von Verletzlichkeit und Sterblichkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, symbolische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit, Traditions- und Innovationskompetenz, und dies alles unter dem übergreifenden Gesichtspunkt der Entfaltung der Subjektivität, stellen systematische Bezugspunkte bzw. Ziele dar, die kulturpädagogisch nicht übergangen werden dürfen.“ (ebd., 56 f.) Anhand eines Projektes der Praxis Ästhetischer Bildung, wie Playing Arts sie versteht, soll in Kapitel 5.2 geprüft werden, wie diese Komponenten Umsetzung finden.

Die heutige Zeit fordert von den Menschen eine Selbsttätigkeit in Bezug auf (Lebens-) Ziele, Konstruktionen von Identität und Ausbildung des Selbst (vgl. Kapitel 4.3). Um sich diese Kompetenzen anzueignen stellt unsere Gesellschaft kaum Rahmen und lediglich wenige Orte zur Verfügung (vgl. Brandstätter 2004, 47). Ästhetische Bildung eröffnet dem Subjekt die Möglichkeit der Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem Eigenen in einem geschützten Rahmen, wo Prozesse in Verlauf und Ausgang keinen direkten Einfluss auf das reale (Alltags-)Leben nehmen.

Wenn wir also von einer reflexiven Bildung ausgehen, dann muss der Ästhetischen Bildung ein eigener Raum im breiten Konzept der Bildung gegeben und sie als gleichwertiger Zugang zur Welt gesehen werden. Neben dem theoretischen, wie dem praktischen Modus der Weltaneignung, gilt der ästhetische Zugang als dritter originärer Modus (vgl. Mollenhauer 1996, 13). Eine ästhetische Erziehung oder Bildung möchte das Subjekt zu einer ästhetischen Auseinandersetzung mit der Welt und dem Selbst befähigen und anstoßen, um Erfahrungsräume zu öffnen und Bewusstwerdung anzustoßen. Einen möglichen Weg, ästhetische Erfahrung anzuregen, wird am Beispiel von Playing Arts (vgl. Kapitel 4) gezeigt werden.

Gegenstände der Ästhetik stellen häufig die Kunst, in Rezeption und Produktion, sowie die Auseinandersetzung mit Erscheinungen des Alltags dar. Obwohl Ästhetikerinnen und Ästhetiker, sowie Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen immer wieder darauf hinweisen, „dass die Erfahrung von Kunst lediglich *eine* mögliche Form der ästhetischen Erfahrung darstellt [...], wird der Kunst immer wieder eine Sonderrolle eingeräumt.“ (Brandstätter 2004, 29; Hervorhebungen im Original) Als weitere und erweiterte Möglichkeit ästhetischer Erfahrung werden Erscheinungen des Alltags in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Bei der Erfahrung von Kunst sowie auch bei Alltagserfahrungen treten verschiedene Wesensmerkmale auf: Sinnlichkeit, Selbstzweck, Selbst- und Weltbezug, sowie Distanz und Differenz (vgl. ebd., 29 ff.). Diese werden im Folgenden näher betrachtet.

2.1.3 Eine ästhetische Erfahrung machen

Unter der Fragestellung, wie man eine ästhetische Erfahrung macht und welche Merkmale wesentlich daran beteiligt sind, werden in Anlehnung der hier benannten Wesensmerkmale, wie sie Ursula Brandstätter aufführte, Kategorien ästhetischer Erfahrung eröffnet und erläutert. Diese sind nicht abschließend, sondern stellen den Kern und damit die Gemeinsamkeiten verschiedener Untersuchungen ästhetischer Wesensmerkmale heraus. Die folgende Erläuterung kann nicht als Anleitung verstanden werden, wie man eine ästhetische Erfahrung machen kann. Eine solche Anleitung würde ein Paradoxon darstellen, da man diese subjektive Erfahrung nicht theoretisch anleiten kann. Sie beleuchtet lediglich grundlegende Charakteristika.

Sinnlichkeit

In erster Instanz bezieht sich eine ästhetische Erfahrung auf die *Sinne* und ist von ihnen geleitet (vgl. ebd., 29). Das schließt weitere Erfahrungsweisen, wie den rationalen oder theoretischen Zugang zur Welt, nicht aus. Der Aspekt der Sinnlichkeit eröffnet die Möglichkeit, dass zunächst alles in den Fokus der Aufmerksamkeit fallen kann: eine Farbe, ein Geräusch, ein Kunstobjekt, Naturgegenstände, eine Körperhaltung, um nur wenige Beispiele zu nennen. Entscheidend dabei ist, dass es in der Form dem Menschen als Schönes erkennbar und zugänglich wird.

Sinnlichkeit ist nicht beschränkt auf die so häufig im Vordergrund der Wahrnehmung stehenden Fernsinne Sehen und Hören, sondern schließt gerade die Nahsinne, wie den gustatorischen, kinästhetischen oder olfaktorischen Sinn, sowie die Wahrnehmung von Schmerz, Temperatur oder Gleichgewicht mit ein. Unterschieden wird die gewöhnliche Alltagserfahrung von der ästhetischen Erfahrung dadurch, dass eine ästhetische Erfahrung „begrifflich unbestimmbar“ (ebd., 30) bleibt, und sie „sich einer abschließenden begrifflichen Zuordnung“ (ebd.) entzieht. In der Bewegung zwischen Anschauung und Begriff, vollzieht sich ein „Wechselspiel zwischen sinnlicher Wahrnehmung und begrifflicher Kategorisierung“ (ebd.). „Während es dem begriffsgebundenen Erkennen vor allem um Systematisierung geht, kehrt das ästhetische Erkennen immer wieder zum Besonderen der eigenen Wahrnehmung zurück.“ (ebd., 43) Dieser Aspekt zeigt eine Parallele zum Form- und Stofftrieb auf, wie Schiller menschliche Merkmale des Erkennens bezeichnet und sie unter Kapitel 2.2 näher ausgeführt werden. Sie bedingen sich gegenseitig und werden im Spieltrieb vereint.

Selbstzweck

Die Ästhetik ist seit Kant freigesprochen von der Nützlichkeit. Eine ästhetische Erfahrung mag für das Subjekt einen intrinsischen Zweck erfüllen, jedoch kommt ihr keine objektive Zweckhaftigkeit zu. Dass sie dabei auf gesellschaftlicher oder politischer Ebene eine gewisse Nützlichkeit erfüllen kann, steht außer Frage (vgl. Mollenhauer 1996, 15; Koch 2010, 97 f.). Selbstverständlich kann die Auseinandersetzung mit der Ästhetik auch weitere produktive, positive Nebeneffekte

mit sich bringen. Die Entscheidung der Verwertbarkeit derer liegt dabei immer beim Subjekt und kann nicht für instrumentalisierte Ziele von außen funktionalisiert werden.

Aus der Idee des Selbstzweckes ergeben sich desweiteren die Charakteristika Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit (vgl. Brandstätter 2004, 31). Darunter versteht man das von dem realen Zeitverlauf losgelöste Zeitempfinden, das entsteht, wenn man sich intensiv fokussiert einer Erscheinung oder Aufgabe zuwendet (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 95 f.), sowie die veränderte Raumwahrnehmung.

Auf die Frage nach dem Selbstzweck einer ästhetischen Erfahrung, des Spiels (vgl. Kapitel 3) sowie den Prozessen von Playing Arts wird im späteren Verlauf eingegangen (vgl. Kapitel 6).

Selbst- und Weltbezug

Eine ästhetische Erfahrung löst eine Auseinandersetzung mit dem vollziehenden Akt der Wahrnehmung aus, man sieht sich sehen, hört sich hören, nimmt sich wahrnehmend wahr (vgl. Brandstätter 2004, 31 f.). Der selbstreflexive Aspekt ist ein grundlegendes Merkmal von ästhetischen Erfahrungen (vgl. Dietrich 2010, 2 f.; Mollenhauer 1996, 26 f.). Die Ästhetik wird folglich im Subjekt gesucht, nicht im Objekt (vgl. Mattenklott 2004, 13). Da der subjektive Akt des Wahrnehmens im Vordergrund der ästhetischen Erfahrung steht, kann nicht einer Gruppe von Objekten, auch nicht Objekten der Kunstproduktion, das Prädikat ‚ästhetisch‘ zukommen. Dieses entsteht immer im Prozess selbst und ist nicht auf spezifische Objekte beschränkt, wie oben angeführt.

Daraus ergibt sich, dass im Zentrum einer ästhetischen Erfahrung immer das Subjekt mit den eigenen Gedanken, Gefühlen und Empfindungen steht. Jeder Bezug zu einem Selbst befreit jedoch nicht von der Kontextualität in der eine Erfahrung gemacht wird, weshalb der Bezug zur Welt auch immer gegeben ist (vgl. Brandstätter 2004, 32 f.). Nun ist dieses Verhältnis zwischen Selbst und Welt ein reflexives. Auf das eine einzuwirken, bringt Reaktionen des anderen hervor und hat wiederum Rückwirkungen auf den Ausgangspunkt, das Subjekt. Diese Selbstreflexion fordert sodann eine rezeptive oder produktive Verarbeitungsweise der gemachten Erfahrung des Erlebten in kulturellen Symbolen, wie Wort, Schrift, Musik, Malerei, Poesie (vgl. Mollenhauer 1996, 15).

Distanz

Kennzeichnend für eine ästhetische Erfahrung ist weiterhin eine „reflexive Distanz des Subjektes zu den Gegenständen seines Erlebens wie zu sich selbst“ (Mattenklott 2004, 20). Das Wahrnehmungssubjekt tritt in Distanz zu dem wahrgenommenen Objekt, was die Wahrnehmung auf einer Meta-Ebene ermöglicht und eine „vollständige, selbstvergessene Identifikation“ (Brandstätter 2004, 34) mit dem Objekt verhindert. Die Identifikation läuft spielerisch ab. Beispielsweise ist man sich als Leser oder Leserin der Sympathien zum Protagonisten, zur Protagonistin des Romans bewusst. Diese sind notwendig, um Räume der Wahrnehmung zu öffnen. Durch die Distanz zum wahrgenommenen Objekt eröffnet sich der Möglichkeitssinn (Musil), der die Entwicklung unterschiedlicher Potentiale bewirkt. Ein und dasselbe Objekt oder dieselbe Tatsache vermag auf diese Weise Vieles zu sein. Divergentes Denken kann bei einem solchen Prozess angeregt werden: die Tatsache, eine Vielzahl von Fragen zu denken und mögliche Wahrnehmungsweisen zu erkennen (vgl. ebd. 43).

2.1.4 Ästhetische Bildung in der Praxis

Subjektive Entfaltung in der Ästhetischen Praxis ist vor allem „in der offenen und verbandlichen sozialpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung, in den öffentlichen Kultureinrichtungen, in Vereinen und Verbänden, in freien mal mehr, mal weniger bereichsbezogenen Initiativen“ (Liebau 2008, 52 f.) zu finden. Die Zielgruppe Ästhetischer Bildung ist nicht begrenzt. Jeder und jede ist fähig, ästhetische Erfahrungen zu machen.

Gerade im schulischen Kontext wird Ästhetische Bildung stärker eingefordert und auch umgesetzt. Verschiedene Forschungen³ über die positiven Auswirkungen des Ästhetischen und der Auseinandersetzung mit Kunst in der Bildungsbiografie zeigen auf, dass sich der und die Einzelne persönlich bei der Ästhetischen Bildung entwickeln kann. Zudem kann die Gesellschaft von diesen persönlichen Effekten gut profitieren. Flexibilität und Risikobereitschaft, Eigenverantwortung und selbstständiges Denken und Handeln sind aktuelle gesellschaftliche Forderungen, die in der Selbstausbildung

³ Anne Bamford bietet in einer von der UNESCO in Auftrag gegebenen Forschung Informationen über die künstlerische Bildung in: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin. Weitere Forschungen finden sich bei Peez (2004), Kämpf-Jansen (2001).

verwurzelt sind. Die Funktionalisierung von Ästhetik widerspricht jedoch ihrem eigentlich zweckfreien Charakter.

Die kritische Stimme erhebt Michael Parmentier, der die „ästhetischen Wirkungen [...] unbrauchbar in einem pädagogischen Projekt“ (Parmentier 2004, 22) sieht, das er so vor allem institutionalisiert in Schule und Curriculum umgesetzt findet. Ihm geht es hierbei, wie auch vielen Kollegen und Kolleginnen, die sich mit der Bildung befassen, darum, dass institutionell geregelte Ausbildung zur Freiheit einen Widerspruch in sich darstellt. Zudem wird ästhetische Bildung häufig als Schulung der Sinne missverstanden (vgl. Staudte 1991, 274). Die Ästhetik basiert zwar auf der Empfindsamkeit, sowie auf der sinnlichen Wahrnehmung des Menschen, und doch fokussieren sich Bemühungen wie „Lernen mit allen Sinnen“ oder das „Museum der Sinne“ auf ein Training einzelner Wahrnehmungsorgane (vgl. ebd.). Eine solche Spezialisierung in der Ausbildung, eine Schulung der Sinne, ist sicher auch ein Bestandteil der Bewusstwerdung der sinnlichen Umwelt, allerdings läuft man damit Gefahr erneut instrumentalisiert zu schulen.

Kritisch zu prüfen ist die Konjunktur der Ästhetik allemal, besonders, weil der Kunstunterricht, die Schulung der Sinne, der Einsatz von (digitalen) Medien zum künstlerischen Ausdruck von Erfahrungen oftmals bereits mit Ästhetischer Bildung gleichgesetzt werden. Es stellt sich die Frage, ob alles, was der Mensch hervorbringt und bei dem die Sinne wesentlich beteiligt sind, bereits ästhetisch ist. So kann die Forderung nach einer ästhetischen Erziehung, grundgelegt von Schiller, nicht gedacht gewesen sein. Kulturpädagogische Ansätze werden als „Mittel für therapeutische, sozialisatorische oder Qualifizierungszwecke [...] [eingesetzt,] etwa bei der Therapie oder auch zur Prävention devianten Verhaltens im Jugendstrafvollzug, zur gezielten Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung oder auch als Methode in psychotherapeutischen Prozessen“ (Liebau 2008, 53), beispielsweise in Form von Rollenspiel, Psychodrama, Spiel-, Kunst- und Musiktherapie. Damit wird die Ästhetik jedoch instrumentalisiert und von außen gegebene Ziele sollen möglichst interessant für die Teilnehmenden oder die Klientel realisiert werden. Ursprünglich verschreibt sich die Ästhetische Bildung und im Besonderen die so geforderte Selbstausbildung des Menschen einer äußeren Zweckfreiheit, weshalb die Indienstnahme der Methodik oder Didaktik der Ästhetischen Bildung kritisch zu betrachten ist.

Durch die erneute Berufung auf die Sinneswahrnehmung soll keine neue Einseitigkeit provoziert werden. Rationalität, Emotionalität und Ästhetik sollen als Zugänge zur Welt gleichberechtigt nebeneinander stehen (vgl. Brandstätter 2004, 51 f.), von einer Hierarchisierung, wie sie in vergangener Zeit vorgenommen und wodurch der ästhetische Zugang zur Welt zurückgedrängt wurde, soll abgesehen werden.

2.2. Die Ästhetische Erziehung bei Schiller

In den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen formuliert Friedrich Schiller ein ideales Menschenbild, sowie anthropologische Wesensmerkmale des Menschen, die im Besonderen über das Ästhetische zur Verwirklichung finden. Das ursprüngliche Ziel Schillers ist es, Bedingungen für die Bildung des Menschen zum freien und politischen Bürger, für eine Gestaltung und Formung des Menschen als einer ganzen Persönlichkeit bzw. seines Charakters (vgl. Ruppert 1996, 18 f.) darzulegen. Durch die Wendung zur Freiheit der Einzelnen soll sich letztlich auch der moralische Vernunftstaat gründen können, den Schiller als Ideal, gerade in Anbetracht der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse der Entstehungszeit seiner Schriften, der Französischen Revolution, entwirft. Die Grundstruktur der Thesen Schillers wird im Verlauf dieses Kapitels aufgezeigt und letztlich auf ihre Bedeutung für die Pädagogik untersucht.

Für diese Arbeit ist es nicht gewinnbringend die Entstehung der Begriffe Schillers und somit auch den Kanon der Theorien über die Ästhetik referieren zu wollen. Dies wurde an anderer Stelle bereits ausführlich geleistet und ist beispielsweise bei Ruppert (1996) und Koch (2008) zu finden.

2.2.1 Schillers Hintergrund

Die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen verfasste Schiller 1794, während der Zeit der Französischen Revolution. Diese waren adressiert an den Herzog Friedrich Christian von Holstein-Sonderburg-Augustenburg in Kopenhagen, der den Briefautor mit einem großzügigen Stipendium unterstützte. Durch einen Brand im Schloss des Herzogs wurden die Originalbriefe weitgehend vernichtet. In überarbeiteter

Fassung veröffentlichte Schiller diese erneut 1795 in der Zeitschrift „Die Horen“ (vgl. Rittelmeyer 2005, 12).

Während der Zeit der Französischen Revolution kehrten sich die gesetzten Ideale Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, die sittlichen Ideale einer „aufgeklärten Vernunft“ (ebd., 16), um in eine „unvernünftige Praxis“ (ebd.). Schiller machte es sich zur Aufgabe, zu ergründen, wie ein moralischer Staat mit freien Bürgern in Abkehr zu revolutionären Praktiken, entstehen kann. „Schillers Antwort in den Briefen lautete: Die Vernunft hatte sich an die Stelle der triebhaft-sinnlichen Natur der Menschen gesetzt, die sich, unversöhnt mit jener, schließlich wieder vehement durchsetzte. [...] Es gibt, so Schiller, keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man ihn zuvor ästhetisch macht.“ (ebd., 16 f.)

Der Kunst soll dabei die Aufgabe zukommen, den Menschen und darüber die Menschheit zu bilden. Schiller setzte sich bereits vor dem Verfassen der Briefe mit Fragen der Ästhetik, der Schönheit und der Kunst auseinander und verfolgte die Theorien Immanuel Kants, auf den er in seinen Schriften immer wieder Bezug nimmt. Kant entwickelte 1788 seine „Kritik der praktischen Vernunft“ und 1790 die „Kritik der Urteilskraft“ (vgl. ebd., 93), wo er Ästhetik und Schönheit grundlegend definierte. Zudem geht Schiller auf die zentralen Problemstellungen der Bildungstheorien des 18. Jahrhunderts ein, was „die Lektüre eines Briefwechsels mit Wilhelm von Humboldt, Goethe und anderen Zeitgenossen“ (ebd.) zeigt.

2.2.2 Inhaltliche Zusammenfassung der Briefe

Um die Entwicklung der Gedanken innerhalb Schillers Schrift aufzuzeigen, folgt hier eine knappe Zusammenfassung der Briefe. Gegenstände, die für die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Erziehung oder Bildung, wie sie heute zu finden ist, von Bedeutung sind, werden näher erläutert.

Schillers Briefe lassen die Einteilung in eine thematische Struktur erkennen. In den ersten Briefen (1 bis 10) zeigt Schiller die Bedingungen und Situationen seiner Zeit auf, die durch die Französische Revolution geprägt war. Er legt die politischen Verhältnisse zugrunde und entwickelt daran anschließend die „Forderung nach einer ganzheitlichen Bildung des sinnlichen und vernünftigen Menschen.“ (ebd., 12) In den Briefen 11 bis 16 zeigt Schiller anthropologische Merkmale des Menschen auf. Er unterscheidet die

grundlegenden Triebe: den sinnlichen oder Stofftrieb und den vernünftigen oder Formtrieb. Es wird deutlich, dass sich der Mensch in Harmonie und Ganzheit der Triebe ausbilden soll, die sich im Spieltrieb vereinen können. Wie sich der Mensch zu aktiver Bestimmbarkeit in einer ästhetischen Erfahrung ausbildet, wird in den Briefen 19-23 gezeigt. Abschließend entfaltet Schiller das Ideal des ästhetischen Staates in den Briefen 24-27, wo der freie Bürger in aktiver Bestimmbarkeit lebt (vgl. ebd., 12f.).

2.2.3 Der ästhetische Zustand

Seit Kant gilt das Ästhetische, die ästhetische Urteilskraft losgelöst von der Vernunft und ist so als eigenständiges Erkenntnisvermögen zu betrachten. Darauf bezieht sich folgend Schiller in seinen Theorien. Beide gehen von einem dualen Erkenntnisvermögen aus: Sinnlichkeit und Vernunft. Vernunft bezieht sich auf das Vermögen der Begriffe, wobei Sinnlichkeit sich auf die anschauliche Darstellung bezieht. Die Forderung nach Harmonie der beiden Vermögen sieht Schiller im freien Spiel des ästhetischen Zustandes erfüllt. Er greift dafür Gedanken Kants auf, der eine ästhetische Reflexion im freien Spiel der Erkenntniskräfte gegeben sieht. Schiller sieht diese Vermögen jeweils einem dem Menschen innewohnenden Trieb zugehörig. Durch die harmonische Zusammenführung beider wird der ästhetische Zustand erreicht, darin liegt ein Ziel der Bildung des Subjektes.

Im Laufe der Entwicklung seiner Theorien zeigt sich eine doppelte Zielsetzung, nämlich die ganzheitliche Bildung durch und zur Schönheit (vgl. Ruppert 1996, 18 f.). Diese sieht er in der ästhetischen Erziehung ermöglicht. Nur sie „vermag nach Schillers Auffassung das pädagogische Grundproblem zu lösen, wie man den sinnlichen Menschen vernünftig machen kann“ (Koch 2008, 700). Für Schiller „gibt [es] keinen anderen Weg den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man den Selben zuvor ästhetisch macht“ (Schiller 2005, 380, 23. Brief⁴). Nach einer weiteren Darlegung der Grundthesen wird diese Annahme tiefer begründet.

⁴ Im Folgenden wird Schillers Text „Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ zitiert als Schiller 2005, Seite, Brief. Dies soll der besseren Orientierung innerhalb seiner Schrift dienen.

2.2.4 Die Triebe als anthropologische Grundlage jedes Menschen

Der Mensch wird von zwei entgegengesetzten Kräften angetrieben: dem Form- und dem Stofftrieb. Beim Formtrieb zeigt sich der Verstand als vernünftige Natur des Menschen und stellt dessen kreatives Potential dar. Sein Ziel ist es, den Menschen in Freiheit zu setzen und eine Allgemeingültigkeit, bezogen auf Wahrheit, Gesetze und Erkennen, herzustellen (vgl. ebd., 341 f., 12. Brief). Da sich im Formtrieb die menschliche Aktivität der Vernunft zeigt, wird dieser mit dem Begriff der Person gleichgesetzt, zu der sich der Mensch stets ausbildet (vgl. ebd., 344, 13. Brief). Der vernünftige Trieb will sein Objekt begrifflich erfassen, es hervorbringen, er will es bestimmen.

Empfindungen und die sinnliche Natur sind Gegenstände des Stofftriebes, des sinnlichen Triebes, ebenfalls mit dem Begriff Zustand beschrieben. Der sinnliche Trieb will sein Objekt empfangen. Von Geburt an ist die sinnliche Empfindung dem Menschen möglich, sie ist gebunden an die Körperlichkeit; die Begabung zur Vernunft erlernt er. Die beiden Triebe stehen nicht in hierarchischem Verhältnis zueinander, sondern treten am gleichen Gegenstand zu unterschiedlicher Zeit auf und beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche des Erkennens.

Schiller bezieht sich in seinen Ausführungen spürbar auf die Theorien Kants, der in der „Kritik der reinen Vernunft“ den Ursprung der beiden Erkenntnisvermögen wie folgt erläutert:

„Unsere Erkenntnis entspringt aus zwei Grundquellen des Gemüths, deren erste ist, die Vorstellungen zu empfangen (die Receptivität der Eindrücke), die zweite das Vermögen, durch diese Vorstellungen einen Gegenstand zu erkennen (Spontaneität der Begriffe); durch die erstere wird uns ein Gegenstand *gegeben*, durch die zweite wird dieser Gegenstand im Verhältniß auf jene Vorstellung (als bloße Stimmung des Gemüths) *gedacht*. [...]

Wollen wir die Receptivität unseres Gemüths, Vorstellungen zu empfangen [...] Sinnlichkeit nennen, so ist dagegen das Vermögen, Vorstellungen selbst hervorzubringen, [...] der Verstand. [...] Keine dieser Eigenschaften ist der andern vorzuziehen. Ohne Sinnlichkeit würde kein Gegenstand gegeben und ohne den Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ (Kant zit. nach Rittelmeyer 2004, 98 f.; Hervorhebungen im Original)

Der sie vereinende Trieb, der Spieltrieb, ist kein eigenständiger dritter Trieb, sondern die Harmonie und der Mittler der anderen. Er ist bestrebt, „so zu empfangen, wie er selbst hervorgebracht hätte und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen

trachtet.“ (Rittelmeyer 2005, 55 f.) Beim Auftreten des Spieltriebes scheint sich eine ewige Pendelbewegung zwischen Stoff- und Formtrieb einzustellen. Der Mensch wird mit dem Gegenstand seiner Wahrnehmung nicht fertig. Beim Schnitzen einer Holzfigur beispielsweise erfasst der Stofftrieb sinnlich die Qualitäten des Materials, wie Beschaffenheit oder Oberflächenstruktur. Die theoretischen Möglichkeiten der Bearbeitung ersinnt der Formtrieb und stellt Wege bereit, die praktisch vom Stofftrieb zur Umsetzung kommen. Stößt der Mensch an Grenzen der Bearbeitung wird der Formtrieb aktiv und findet, basierend auf den praktischen Erfahrungen durch den Stofftrieb, neue Möglichkeiten, wie das Holz bearbeitet werden kann. Es wird deutlich, dass keinem der Triebe eine bessere oder höhere Stellung zukommt.

Der Spieltrieb vereint die beiden Kräfte in eben angeführtem Beispiel. Es entwickelt sich eine nicht enden wollende Lust, die immer beide Vermögen, das theoretische und sinnliche Erfassen einbezieht und so beide Kräfte vereint. Sich im ästhetischen Zustand befindend, scheinen beide Triebe gleichzeitig aktiv zu sein sowie eine Synthese einzugehen und sich unser ästhetisches Erleben zu konstituieren (vgl. ebd., 60).

Dies soll in zwei Beispielen verständlicher werden. Sieht man die Entwicklung des Menschen zeitlich gestaffelt, so zeigt sich von Geburt an die Möglichkeit der sinnlichen Empfindung des Stofftriebes. Um den Formtrieb erreichen zu können, muss eine Distanz zum sinnlichen Trieb erfolgen. Im Spieltrieb treten beide gleichermaßen und gleichzeitig, in Harmonie und Ganzheit auf. Das Ziel der Entwicklung ist es, in voller Bedeutung des Wortes Mensch zu werden. Dies wird in der doppelten Erfahrung der beiden Triebe zugleich erreicht (vgl. Schiller 2005, 355, 15. Brief). In der Anschauung des Schönen, bei ausgezeichneten Momenten der Kunsterfahrung beispielsweise, erreicht der Mensch die Harmonie der beiden Triebe (vgl. Ruppert 1996, 19). In einem Moment der Gunst und des Zufalls schaut der Mensch ein schönes Seiendes an, schön in der Erscheinung und der Form, wobei nicht der Gegenstand selbst als schön wahrgenommen wird, sondern dessen Form, und vereinigt folgend in der Anschauung die beiden Triebe (vgl. Schiller 2005, 394, 26. Brief). Das freie Spiel mit der Schönheit vollzieht sich im ästhetischen Zustand, der an sich nicht immer vorherrschen kann, sondern vielmehr exemplarisch die Wahrnehmung steigern und die Bildung des Menschen anstoßen soll. Der Kultur kommt die Aufgabe zu, beide Triebe voll auszubilden (vgl. Rittelmeyer 2005, 46). „Dem empfangenden Vermögen [soll] die vielfältigsten Berührungen mit der Welt [...], und auf Seiten der Vernunft die Aktivität

aufs höchste“ (Schiller 2005, 345, 13. Brief) getrieben werden. Hier lässt sich Schillers Forderung an die ästhetische Erziehung herauslesen, nämlich die Intensivierung des Formtriebes und eine Extensität des Stofftriebes.

Schön ist nach Kant, was ohne Interesse gefällt, was ohne Begriffe und nicht zweckmäßig ist: der Gegenstand interesselosen Wohlgefallens (vgl. Höffe 2008, 11). Diesem Verständnis folgt Schiller. Genauer gesagt ist für ihn Schönheit die „zweite Schöpferin des Menschen“ (Schiller 2005, 375, 21. Brief). Ihr kommt die Vereinigung von Stoff- und Formtrieb im Spieltrieb zu. Den Gegenstand des sinnlichen Triebes bezeichnet er als Leben, den des Formtriebes macht die Gestalt aus. Schiller fordert die Verbindung vom Gegenstand des sinnlichen Triebes und dem Gegenstand des Formtriebes zur lebenden Gestalt, d.h. zur Schönheit, womit er Natur und Vernunft geeint sieht (vgl. ebd., 351 f., 15. Brief).

Der ästhetische Zustand und mit ihm die Schönheit, ist dem Menschen von Natur aus gegeben, doch mit jedem Zustand, den er durchlaufen kann, verliert er jenen und entfernt sich weiter. Die Schönheit ist für den Menschen frei von Zwecken, durch sie kann nichts außer ihm Liegendes erreicht werden. Wohl deshalb vertieft sich der Mensch im Laufe seiner Entwicklung zunehmend auf die Vermögen der Vernunft und der Sinnlichkeit, da er von ihnen etwas empfangen und bezwecken kann. Anzustreben ist die Ganzheit der Vermögen, also Vernunft, Sinnlichkeit und ästhetisches Empfinden ganz auszubilden (vgl. ebd., 375, 21. Brief). Der Pädagogik und der Ästhetischen Erziehung kommen die Aufgaben zu, dieser Forderung nach Stärkung der einzelnen Triebe nachzukommen. Relevant ist darüber hinaus, Wege zu bereiten und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sich beide Triebe im Spieltrieb vereinen lassen, um sich so selbsttätig und in Freiheit auszubilden.

3. Das Spiel

3.1 Wesensmerkmale des Spiels

An dieser Stelle soll das Phänomen Spiel in seiner Erscheinung beschrieben werden. Um den Gegenstand zu bestimmen, um den es hier gehen soll, kann ein Blick auf den

Sprachgebrauch helfen. Im Anschluss werden die charakteristischen Wesensmerkmale von Spiel, wie sie von verschiedenen Theoretikern und Theoretikerinnen übereinkommend herausgestellt wurden, erläutert. Wieso der Mensch letztlich spielt, und welche Bedeutung dies für den eigenen Bildungsprozess hat, wird in einem weiteren Schritt geklärt.

Zum leichteren Verständnis können die folgenden Überlegungen am Kinderspiel gedanklich nachvollzogen werden. Alle Merkmale und Motive von Spiel sind uneingeschränkt auch bei Spielen von Erwachsenen übertragbar.

Im Sprachgebrauch scheint keine eindeutige Semantik des Begriffes Spiel, jedoch verschiedene Möglichkeiten dessen Herkunft erkennbar zu sein. Wenn man die historische Entwicklung des Begriffs betrachtet, zeigt sich, dass Spiel häufig auf das Kinderspiel in abwertender Haltung bezogen wurde. Mit dem althochdeutschen Begriff ‚spil‘ wurden unterschiedliche Phänomene wie Schauspiel, Tanz, Musik, Scherz (vgl. Rittelmeyer 2005, 123) bezeichnet. Es war der Spieltheoretiker Johan Huizinga, der für weitere Sprachgruppen, wie die germanische, die griechische, die chinesische, japanische, semitische und das Sanskrit, die oft weitläufigen Bedeutungen sammelte und deren Ursprung aufzeigte (vgl. Huizinga 2009, 37 ff.). Dabei wies er bei den germanischen Sprachen einen gemeinsamen Aspekt der Bewegung aus, der „lebendige[n] rhythmische[n] Bewegung“ (vgl. ebd., 48), den so auch der Spieltheoretiker Hans Scheuerl (vgl. Scheuerl 1968, 124 ff.) in seinen Untersuchungen fand. Ob dies nun das Spiel der Wellen, das Spiel einer Radachse oder ein Liebesspiel sei, immer ist Bewegung im Spiel. So kann nach Scheuerl „jede Bewegung echtes Spiel sein.“ (ebd., 127) Was dieser unter echtem Spiel versteht, wird weiter unten geklärt. Der Begriff überschreitet an sich bereits die Grenzen von Natur und Kultur, indem er übergreifend und umfassend Dinge aus beiden Bereichen bezeichnet (vgl. Flitner 1994, 233). Ein Blick in die englische Sprache, die eine begriffliche Unterscheidung der Bedeutungen bereithält, lohnt gleich doppelt: eine Einteilung der Spielkategorien tut sich auf und die Erklärung des Begriffes der pädagogischen Praxis Playing Arts, um die es später gehen soll, wird vorbereitet. Play, bezeichnet das freie Spiel, game, das institutionalisierte Spiel, match, das Ereignisspiel und gamble, das Zufallspiel (vgl. Zirfas 2008, 129 f.), perform, die Darstellung und act, das Schauspiel. Sicher gehören noch weitere etymologische Erkenntnisse in das weite semantische Feld von Spiel. Auch grammatikalisch ergeben sich Besonderheiten, die an anderer Stelle detailliert von

Scheuerl (1968) und Huizinga (2009) dargelegt wurden. Für unser Thema soll dies soweit genügen.

Eine weitere Herangehensweise, das Phänomen Spiel zu verstehen, ist, es in Kategorien anhand von Merkmalen zu systematisieren. Der französische Spieltheoretiker Roger Caillois unternahm den Versuch einer Systematisierung des Spiels und unterschied dabei drei verschiedene Spielformen: Funktionsspiele, Phantasiespiele und Regelspiele. Eine eindeutige Abgrenzung nimmt er hierbei nicht vor, da Spiele immer mehrere Formen erfüllen. Ferner teilt er Spiele in vier Grundkategorien ein (vgl. Caillois 1960, 21 ff.). Hier soll deren Erläuterung zur Klärung dienen, welche charakteristischen Züge und welche Motivationen einem Spiel zukommen können.

Mit *agôn* bezeichnet er den Wettkampf, der stets von Rivalitäten zweier Parteien, seien es Mannschaften oder bloß zwei, vielleicht sogar nur gedachte, fiktive Gegenspieler oder Gegenspielerinnen, gekennzeichnet ist. Grundsätzlich stehen zu Beginn des *agôn* die gleichen Ausgangsbedingungen für jede Partei, damit während des Spiels das Können der Einzelnen zu Tage treten kann. Die Spielerin oder der Spieler verlässt sich hierbei auf nichts sonst, als auf sich selbst, die eigene Kraft, das trainierte Können (vgl. ebd., 21 f.). Formen des Wettkampfes, Athletik, Fußball, Schach zählen hierzu. Bei *alea*, dem Spiel mit dem Zufall, der Chance, dem Glück verlassen sich die Spielenden auf alles, nur nicht auf sich. Von der Lotterie, bis zu Auszahlversen, immer haben die Mitspielenden die gleichen Grundvoraussetzungen (vgl. ebd., 24 ff.). *Mimicry* bezeichnet die Maskierung, das Spiel der Umgestaltung der eigenen Person oder der Welt und infolgedessen die Eröffnung neuer Potentialitäten. „Der Mensch vergisst, verstellt sich, er entäußert sich vorübergehend seiner Persönlichkeit, um dafür eine andere vorzutäuschen.“ (ebd., 28) Die kindliche Nachahmung, Illusionsspiele, die Maske, die Puppe, das Theater fallen in diese Kategorie (vgl. ebd., 27 ff.). Das Begehren nach Rausch im Spiel bezeichnet Caillois mit *ilinx*. Dabei besteht der Reiz darin, die beständige Wahrnehmung und die alltägliche Wirklichkeit zu stören. Hierzu zählt Caillois beispielsweise die kindlichen Drehspiele, den Zirkus oder Jahrmarkt, den Alpinismus, Ski und Kunstsprünge (vgl. ebd., 32 ff.).

Noch präziser wird er durch die Ergänzung der beiden „Spielweisen“ (ebd., 63) *paidia* und *ludus*. Mit diesen verdeutlicht er eine Haltung gegenüber dem Spiel seitens der Spielenden, die sich durch die Anteile von Reglementierung oder Spielenergie

bestimmt. Unter *paidia* versteht er das „Vergnügen, [die] freie Improvisation und [die] unbekümmerte Lebensfreude“ (ebd., 20). Das *ludus* hat die Aufgabe, diese überschwängliche Freude und Energie, zu regeln und zu domestizieren (vgl. ebd., 39 ff.). So sind sie zwei sich gegensätzliche Spielweisen. Beide haben Anteil an jedem Spiel. Dass die Spielfreude in Regeln gefasst und geformt wird, ist unerlässlich für ein Spiel. Erst eine Begrenzung ermöglicht ein darin freies Bewegen. In seiner Existenz wird das Spiel geduldet, der spielende Mensch weist ihm einen außeralltäglichen Raum zu und unterwirft es eigenen Gesetzen und Konventionen. Einmal erhoben, sind die Regeln unbedingt bindend (vgl. Huizinga 2009, 20).

Diese beiden Spielweisen bringen uns näher zu den eigentlichen Wesensmerkmalen des Spiels. Hier sollen hauptsächlich die Theorien Scheuerls zu deren Darlegung herangezogen werden. Dieser bezieht sich in seiner Darstellung des Spiels auch auf die Theorien von Johan Huizinga⁵ (Huizinga 2009). Verweise zu Roger Caillois⁶ (Caillois 1960) sind ebenfalls gegeben, weshalb, wenn ersprießlich, auch diese zur Erläuterung herangezogen werden.

Scheuerl stellt ein System von sechs Wesensmerkmalen des Spiels auf. Ein echtes Spiel muss ihm zu Folge jedes dieser Merkmale erfüllen.

Das grundlegende Charakteristikum stellt „*das Moment Freiheit*“ (Scheuerl 1968, 69 ff.) dar. Mit dem Spiel wird kein außer ihm liegender Zweck verfolgt und es untersteht keinem Zwang. Man kann nur dort von Spiel sprechen, wo sich der spielende Mensch freiwillig und frei betätigt. Das Spiel ist frei von Zwecken, frei von Zwang und frei von Verantwortung (vgl. ebd.). Es ist sich ein Selbstzweck. Diese Freiheit von moralischer und physischer Nötigung sah auch Schiller im Spieltrieb gegeben (vgl. Schiller 2005, 349, 14. Brief). Er steht im Kontrast zu den Trieben, wie sie in der

⁵Huizingas Beschreibung des Spiels: „Der Form nach betrachtet kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als „nicht so gemeint“ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigen bestimmten Raumes vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung sich anders als die gewöhnliche Welt abheben.“ (Huizinga 2009, 22)

⁶Caillois sammelte in seinem Werk die Charakteristika des Spiels und fasst sie wie folgt zusammen: „Bei der Aufzählung der charakteristischen Merkmale des Spiels erschien dieses erstens als freie, zweitens als abgetrennte, drittens als ungewisse, viertens als unproduktive, fünftens als geregelte und sechstens als fiktive Beschäftigung, wobei es sich von selbst versteht, dass die beiden letzten Eigenschaften dazu neigen, einander auszuschließen.“ (Caillois 1960, 52)

Psychologie gelten, deren Bedürfnisspannung immer nach Befriedigung und Auflösung drängt. Das Spiel will jedoch weiterbestehen, nicht aufgelöst werden, die Spannung soll erhalten bleiben. Einzig äußere Umstände können das Spiel auflösen: Erschöpfung kann ein Spiel zum Ende zwingen oder aufkommendes Gewitter treibt die spielenden Kinder von der Wiese – man kann sich müde, jedoch nicht satt spielen. An und für sich will das Spiel Unendlichkeit, was Scheuerl mit dem „*Moment der inneren Unendlichkeit*“ (Scheuerl 1968, 72) bezeichnet und von ihm symbolisch als Kreis oder Pendel dargestellt wird. Im Kontrast dazu setzt er die Zweck- oder Bedürfnishandlung, die eindimensionale Zielgerichtetheit, bildhaft dargestellt als Pfeil, die von einem konkreten Anfangs- auf einen konkreten Zielpunkt weist (vgl. ebd., 78). Das Ende eines Spiels ist zudem weniger wichtig als die Modalitäten des Handelns, was auch bestärkt, dass das Spiel nicht auf ein zu erfüllendes Ziel gerichtet ist. Damit wird sein prozesshafter Charakter deutlich. „*Das Moment der Scheinhaftigkeit*“ (Scheuerl 1968, 79) leitet sich her von der Freiheit von Zwecken und vom Triebdruck und somit von der Freiheit des Zwanges der Wirklichkeit. Dem Spiel wird ein Zustand des Schwebenden, eine Schwerelosigkeit zugerechnet, die im Vergleich zur Last und Schwere der alltäglichen Notwendigkeiten deutlicher wird (vgl. ebd., 80 f.). Hier denkt Scheuerl in Schillers Begriffen der Schönheit und des Scheines. Schiller macht die Schönheit in Erscheinungsdingen aus und sieht darüber hinaus die „Freude am Schein“ (Schiller 2005, 395, 26. Brief) und die „Gleichgültigkeit gegen die Realität“ (ebd.) im freien Spiel mit der Schönheit verwirklicht (vgl. ebd.). Für das nächste Moment des Spiels, „*das Moment der Ambivalenz*“ (Scheuerl 1968, 88), ist es erneut Schiller, der die Theorie Scheuerls befruchtet. Nach Schiller schwebt der Mensch zwischen Stoff- und Formtrieb im zwischen ihnen vermittelnden Spieltrieb (vgl. Schiller 2005, 349 f., 14. Brief) und ist somit einer dauerhaften Bewegung, einem Pendeln ausgesetzt. Das Bild einer Pendelbewegung beschreibt das Charakteristische des Spiels: das Oszillieren, das stete Verlassen des Gleichgewichts und dem sodann Wiederfinden wie beim schrittweise Gehen. Würde man nicht riskieren, die Sicherheit des stabilen Gleichgewichtes loszulassen und im nächsten Schritt auf der anderen Körperseite wiederzufinden, man käme nie von der Stelle. Somit ist das Spiel immer eine Bewegung im „Zwischen“ (Scheuerl 1968, 93). Die Bilder des Kreises und des Pendelns von der einen zur anderen Seite lassen eine in sich geschlossene Haltung bereits erkennen. „*Das Moment der Geschlossenheit*“ (ebd., 93) des Spiels zeigt, dass eine Grenzsetzung für das Aufkommen und die Fortdauer eines Spiels unerlässlich ist. Es vollzieht sich

„innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigen bestimmten Raumes.“ (Huizinga 2009, 22) Zum einen besteht eine äußere Grenze in der Einbettung in die Zwecke und Zwänge der Realität, zum anderen begrenzt es sich aktiv von innen (vgl. Scheuerl 1968, 97) und setzt Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Grenzen. Hierbei handelt es sich nicht lediglich um zeitliche und räumliche Begrenzung, sondern vielmehr um Geschlossenheit als Prozess und Gestalt, so „dass die Aktivität einer Form begegnet.“ (ebd., 97) Um ein weiteres Bild zur Veranschaulichung zu bedienen: über den steten Strom eines Flusses sagt man nicht, er spiele. Das Wasser allerdings umspielt die es begrenzenden Ufer. Aus der Freiheit, der in sich geschlossenen Gestalt und der Scheinhaftigkeit ergibt sich „*das Moment der Gegenwärtigkeit*“ (ebd., 98). Das Spiel ist aus der „Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst.“ (ebd.) Von außen ist zwar ein klarer Zeitfluss erkennbar, der spielende Mensch dagegen ist frei von dieser realen Zeit.

Das Spiel steht im Gegensatz zum „sakralen Ernst“ (Buytendijk 1958, 222), wie Frederik J. J. Buytendijk das Gegensatzpaar Spiel und Ernst genauer bezeichnet. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass sich ein Spiel in hohem Ernst vollzieht. Ernst schließt Spiel an sich aus, doch „kann [Spiel] sehr wohl den Ernst in sich einschließen“ (Huizinga 2009, 56). Auf diese Weise kann ein Spiel mit heiligem Ernst betrieben werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist das Spiel jedoch bestimmt durch den Gegensatz zu Ernst und auch zu Arbeit, wobei Arbeit als zielgerichtete, zweckhafte Handlung gesehen wird und Ernst Handlungen immer determiniert und Entscheidungen fordert. In Anlehnung an die Bezeichnungen Buytendijks kann vereinfachend kann vom heiligen Ernst im Spiel und einem außerhalb des Spiels stehenden Ernst der Zwecke gesprochen werden.

Der Spieltheoretiker Scheuerl räumt ein, dass der Mensch auch außerhalb von Spieltätigkeiten lernt (vgl. Scheuerl 1968, 194) und dem Spiel folglich nicht das Vorrecht eingeräumt werden kann, als einzige Möglichkeit, Bildung anzuregen. Zudem ist ein Bildungsprozess unabhängig von dem Erfolg oder Misserfolg eines Spielprozesses (vgl. ebd.).

Die dargelegten Wesensmerkmale lassen sich an dem Gesellschaftsspiel „Mensch ärgere dich nicht“ beispielhaft veranschaulichen. Das Spielbrett stellt den begrenzten Raum dar. Der Zufall wird durch das Würfeln kontrolliert. Bei entsprechend gewürfelter Zahl darf die Spielerin oder der Spieler, in Form der Spielfigur, einen Gegenspieler oder

eine Gegenspielerin schädigen, um daraus einen eigenen Vorteil zu ziehen. Moralische oder ethische Aspekte werden im Spiel außer Kraft gesetzt, es ist befreit von physischer Nötigung. Der Rückschlag bleibt für alle Beteiligten folgenlos, im wie außerhalb des Spiels. Kommt es zu einer Vermischung zwischen Spielwelt und Wirklichkeit, von Spiel und Ernst, kann ein Konfliktpotential entstehen. Die Scheinhaftigkeit des Spiels bliebe nicht gewahrt (vgl. Rora 2009, 3). Schiller geht in seiner Vorstellung von Spiel über die Profanität von Gesellschaftsspielen hinaus und bezieht sich auf das Spiel der Künste, als allgemeine Phänomene menschlicher Kultur. Er sieht es als Voraussetzung des Bildungsgedankens, dass sich Freiheit und Autonomie nur in der prinzipiellen Unverfügbarkeit von Wirklichkeit, eben dem Spiel, behaupten können. Dieser Schritt wird bei der Auseinandersetzung mit der Praxis von Playing Arts ebenfalls vollzogen.

3.2 Der spielende Mensch – wieso spielt der Mensch?

Nun stellt sich die Frage, wieso der Mensch eigentlich spielt. Dem Spiel kommt nach Huizinga eine besondere kulturelle Funktion zu, da sich im Spiel Kultur erst entwickelt (vgl. Huizinga 1960). „Kultur in ihren ursprünglichen Phasen wird gespielt. Sie entspringt nicht *aus* Spiel, wie eine lebende Frucht sich von ihrem Mutterleib löst, sie entfaltet sich *in* Spiel und *als* Spiel.“ (Huizinga 2009, 189; Hervorhebungen im Originaltext). Der kulturellen Funktion des Spiels geht zudem eine zivilisatorische Wirkung nach. So gestaltet sich nicht nur der einzelne Mensch im Spiel, sondern auch die Gesellschaft gestaltet sich über die Gemeinschaft der Spielenden (vgl. Casale 2005, 23), was mit dem gemeinschaftstiftenden Charakter der Ästhetik und des Schönen vergleichbar ist. Überdies stehen sich gerade in der Pädagogik zwei verschiedene Haltungen gegenüber: die eine sieht das Spiel mit pädagogischem Nutzwert, der sich in allerhand Lernspielen und im spielhaften Charakter von pädagogischen Settings zeigt, wo Spiele von außen funktionalisiert werden. Die andere fordert gerade den Eigenwert von Spiel zu sichern (vgl. ebd.). Die Ästhetische Bildung und Erziehung stellt vor allem den Eigenwert des Spiels heraus, dessen Erscheinen und Wirkungsweisen in späteren Betrachtungen der Praxis von Playing Arts beleuchtet werden.

„Der Mensch ist von Anbeginn ein kulturelles Wesen, dem die Fähigkeit gegeben ist, sein Selbst nicht nur hinzunehmen, sondern auch zu entwickeln, zu reflektieren, und

mitzuteilen.“ (Feeser/Seitz 2005, 248) Das heranwachsende Kind beispielsweise nutzt im Spiel die Chance der Weltaneignung. Die objektive Welt macht es sich im Spiel subjektiv zugänglich, es betreibt Spiele als-ob und entwickelt eigene Rollen, übernimmt Rollen aus der realen Welt auf mimetische Weise (vgl. Bilstein u.a. 2005, 7). Um diese Phantasiewelt zu erzeugen, braucht es die vorgängige reale Welt, die dann spielerisch transformiert und umgedeutet wird. Diese Funktion des Spiels ist nicht nur dem heranwachsenden Kinde vorbehalten, sondern bietet allgemein die Chance der Erweiterung der Handlungsoptionen. Immer wird eine Spielwelt mit ihr eigenem Raum und eigener Zeit geschaffen, in der Handlungen keine Auswirkungen auf die Realität haben. Spiel vollzieht sich in diesem Zwischenraum. Das dortige Geschehen kann selbstverständlich Eingang in die Alltagswelt finden (vgl. Wulf 2005, 18). Dies zu steuern und zu gestalten liegt in der Hand des spielenden Subjektes. Durch die Auseinandersetzung mit einer anderen Rolle im Spiel, und so mit differenter Körperlichkeit, unterschiedlichem sozialen Verhalten, einem anderen Selbstbild, fordert sich der spielende Mensch heraus, seine „eigenen Grenzen des Alltagslebens zu überschreiten und neue Intensitäten zu leben und sich damit über sich selbst hinaus [auszuweiten] und in diesem Prozess ein Anderer zu werden.“ (Wulf 2005, 17) Bewegungen, Gesten und Handlungen, die zu einer fiktiven Rolle gut passen, werden vom Körpergedächtnis auch in Alltagssituationen erinnert. Auch Aspekte des sozialen Verhaltens werden ausprobiert und können übernommen werden (vgl. ebd., 21). Das Spiel stellt eine Form intensiver Selbsterfahrung dar.

Aus biologischer Sichtweise wird das Spiel- und Neugierverhalten mit der Entwicklung des Tieres oder Menschen erklärt. Dieses Neugierverhalten ist jedoch kein allgemeines Merkmal aller Tiere, sondern entwickelte „sich erst relativ spät im Laufe der Stammesgeschichte und tritt in der aufsteigenden Wirbeltierreihe von den Fischen bis hin zu den Menschen immer stärker in Erscheinung.“ (Sachser 2004, 476) Damit ein Neugierverhalten auftreten kann, bedarf es eines „entspannten Feldes“ (ebd., 477), das sich durch ein ausgeglichenes Maß an Anregung sowie Sicherheit kennzeichnet (vgl. ebd.) und sich für jede Tiergattung jeweils spezifisch ausgestaltet. Das spielerische Verhalten geht in einer reizarmen oder deprivierenden Umgebung genauso zurück, wie beim Auftreten von zu wenig Sicherheit. Durch das Neugierverhalten haben das Tier und ebenso der Mensch die Möglichkeit, Kenntnisse von Objekt und Raum zu sammeln und zu verfeinern. Diese Lernerfahrungen steigern in der Tierwelt die

Überlebenschancen der Tierkinder (vgl. ebd.). Sie spielen trotz eines höheren Risikos und Energieaufwandes, mit daraus resultierenden Lernerfolgen. Das Spiel ist durch selbsterzeugte positive Emotionen zudem „eine sich selbst belohnende Verhaltensaktivität“ (ebd., 482). „Neugier und Spiel sowie deren Verwobenheit mit dem Lernen [stellen] ein altes Säugetiererbe dar und gehören aus neuro-, verhaltens- und evolutionsbiologischer Sicht zweifellos zur ‚Natur des menschlichen Kindes‘.“ (ebd., 482).

Huizinga zeigt wie die „Gesellschaft [...] eine Spielfähigkeit der Kinder (und damit ein Hineinspielen der jungen Generation in die verschiedenen kulturellen Möglichkeiten), geradezu fordert.“ (Flitner 1994, 236; Hervorhebungen im Originaltext) Die bestehenden Spiele und das Neu- und Weiterentwickeln derer ergeben sich daher, dass die Gesellschaft immer wieder mit neuen Anforderungen an die nachwachsende Generation herantritt. „Es ist dann ein Teil des Kulturprozesses, der ihr in der Moderne zugemutet wird, und indem sie sich kaum anders als mit Hilfe ihres Spielens zurecht finden können.“ (Flitner 1994, 237)

Dem Menschen sind nach Buytendijk zwei Möglichkeiten gegeben, die Lasten seines Alltags zu bewältigen, um die Alltagskette zu brechen: entweder die Notwendigkeiten werden zeitweise eingestellt oder unterdrückt oder aber der Mensch begegnet ihnen auf spielerische Weise (vgl. Buytendijk 1958, 221). Der Weg in eine Spielwelt stellt keine Flucht dar, sondern bietet, wie oben am Kinderspiel gezeigt, eine Bewältigungsstrategie, sich in Auseinandersetzung mit Grenzen zu entwickeln. Ein Spiel gestaltend, gestaltet sich der Mensch. Der Mensch muss nicht spielen, Spiel ist eigentlich etwas Überflüssiges, keine physische Notwendigkeit. Und doch spielt der Mensch, entscheidet sich bewusst für einen spielerischen Umgang mit der Welt. „Der Mensch ist ein Spieler, und zwar in so ursprünglicher Weise wie er ein Denker, ein Handelnder, ein Bildender, ein Liebender ist.“ (Buytendijk 1958, 208)

Entgegen der Annahme, dass ein Spiel bewusst vollzogen wird, spielt der Mensch oft auch, wenn er dies nicht explizit tut. Caillois entdeckt in „der geschlossenen Welt des Spiels“ (Caillois 1960, 75 f.), wie in der „trüben, unentwirrbaren Welt realer menschlicher Beziehungen“ (ebd.) die gleichen Antriebe: Ehrgeiz, Lust an der Herausforderung, Regellust, Freude an der Furcht, Suche nach Rausch, Drang, sich in einer Prüfung der Kraft, Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Ausdauer, Balance oder des

Einfallreichtums zu messen (vgl. ebd.). So gewendet kann in allem ein Spiel stecken und kann andererseits jede Handlung ein Spiel werden. Weiterhin trennt Huizinga das Phänomen Spiel von seiner Erscheinung, besonders der subjektiven Wahrnehmung dessen. Auch Menschen, die originär nicht spielen, sondern dem Wortsinne nach arbeiten, forschen, kämpfen, können im Spiel sein, ein Spiel betreiben (vgl. Scheuerl 1968, 108). Von außen betrachtet kann jede Handlung als Spiel erscheinen, auch wenn ihre Schöpferin oder ihr Schöpfer sie so nicht dachte.

Es war Schiller, der den Menschen in Freiheit setzte, sich selbst zu gestalten (vgl. Schiller 2005, 374, 21. Brief). Spätestens seit diesem Schritt ist also klar, dass sich der Mensch selbst aufgegeben ist und im werdenden Prozess steht. Ein Weg dahin kann, auch mit Schiller gesprochen, das Spiel optimal bieten. Das Spiel mit der Schönheit, das sich womöglich nur auf die Betrachtung von Kunst zu beziehen scheint, ist auch auf alltägliche Erscheinungen auszuweiten (vgl. zur Lippe 2000, 187). In der weiteren Betrachtung bezieht sich das Spiel nicht nur auf die Welt der Brett- und Regelspiele, sondern es schließt gerade einen kreativen, spielerischen Umgang mit der Kunst, mit dem Ästhetischen, mit dem Zufall und dem Alltag mit ein. Dies ist weiterhin losgelöst von physischen Notwendigkeiten, es bleibt zweckfrei. Dem Zufall eine Chance zu geben und ihn in dem Spiel oder der Kunst produktiv umzusetzen, zeichnet die modernen Bürger aus. Somit reagieren diese auf Anforderungen, die das Leben an sie stellen und die Moderne fordert, ohne dass sie dafür bewusst gewappnet wurden. Zur Veranschaulichung kann eine Schreinerin gedacht werden, die der Maserung des Holzes folgt, sich in der Bearbeitung davon inspirieren lässt, statt diesen Zufall künstlich auszuschalten.

Zudem wird im Spiel eine „gegenständliche Freude und Glück“ (Buytendijk 1958, 216) freigesetzt, die der spielende Mensch erwartet und sucht. Dieser psychologische Effekt des Vergnügens und des Glücks beim Spiel ist nicht zu missachten. Und sicherlich hat Spiel noch den positiven Nebeneffekt der Erholung und auch Abreaktion als Freizeitbeschäftigung (vgl. Scheuerl 1968, 114).

All diese Zwecke treten jedoch nicht von außen an den spielenden Menschen heran, sondern erfüllen ihn von innen heraus. Von einer Funktionalisierung von außen ist beim Spiel, wie auch bei der ästhetischen Bildung abzusehen. Mit dieser Selbstzwecksetzung

ist der Mensch frei gesetzt und kann sich im Rahmen des Spiels selbsttätig gestalten. Die Tatsache des inneren Selbstzweckes wird im Fazit eingehend besprochen.

4. Playing Arts

Playing Arts ist eine spielende Praxis, die sich ästhetischen Selbstbildungsprozessen verschrieben hat und die seit den 1980er Jahren entwickelt und erspielt wurde (vgl. Buland 2002, 106). Nach einer Erläuterung des Begriffes Playing Arts und seiner Entstehung, was bereits auf die Praxis derselben blicken lässt, wird die Selbstaufgabe dieser Praxis dargelegt. In der Playing Arts-Bewegung spielen verschiedene Elemente tragende Rollen, auf deren Umsetzung im Besonderen die Mentorin oder der Mentor, sozusagen der Begleiter oder die Begleiterin eines Prozesses, achtet. Aufbauend auf die Darlegung der Grundstrukturen von Playing Arts werden die Beiträge von Kunst und Spiel sowie deren Beitrag zur (Selbst-)Bildung der Playing Artists herausgestellt. Die Rolle und Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren als Umsetzende des pädagogischen Auftrags, der sich aus dem theoretischen Konzept von Playing Arts entwickeln lässt, wird erörtert. Abschließend wird versucht, eine Zielgruppe dieser Praxis abgrenzen.

4.1 Was ist Playing Arts

4.1.1 Begriffsdefinition

Playing Arts lässt sich verstehen als spielende Künste oder künstlerisches Spiel, was sich im Begriff bereits deutlich spiegelt. Als „Konzept und Praxis ästhetischer Bildung“ (Sturzenhecker 2005, 21) möchte Playing Arts den Einzelnen Wege zur Selbstbildung über eine spielerische Auseinandersetzung mittels der Kunst im weitesten Sinne ermöglichen. „arts“ bezieht sich nicht auf die große Kunst, das bedeutete „fine arts“, sondern schließt jegliche Vorform von Kunst ein (vgl. Buland 2000, 194). Die bewusste Auseinandersetzung mit bestehenden Kunstwerken fällt genauso darunter, wie verschiedene Techniken der Produktion, zum Beispiel inszenierte Fotografie,

Performancekunst, malerische Darstellung. Es wird keine Perfektion, keine exakte Technik vorausgesetzt, weshalb von einer Vorform von Kunst die Rede ist. Vielmehr geht es um eine aktive Auseinandersetzung, rezeptiv oder produktiv, mit Kunst. Dass dabei jede Form der Kunst, alle Kunstsparten und Medien in Frage kommen, drückt sich durch die Pluralisierung von „arts“ aus. Die aktive, spielende Bewegung findet im Begriff „playing“ ihren Ausdruck. Playing als progressive Form des Wortes play beschreibt das Spiel als eine anhaltende Aktivität. Der Anglizismus „Playing Arts“ wurde bewusst gewählt, um einem Missverstehen der deutschen Begriffe Spiel, das meist auf die Aktivität der Kinder reduziert wird, und Kunst, wo oft hohe Ansprüche an Rezipierende wie Produzierende im Begriff mitklingen, vorzubeugen. Zudem „schwingt eine gewisse Leichtigkeit und Spielfreude mit.“ (Buland 2000, 194)

Grundlegend für diese Praxis ist die spielerische Auseinandersetzung mit dem ganz Eigenem, den Interessen und Themen der Einzelnen in ihrer Begegnung mit künstlerischen Prozessen, sowie Objekten der Kunstproduktion. Eine deutliche Distanz besteht zu der Haltung, Playing Arts bilde zur künstlerischen Praxis aus. Wichtig sind bei Playing Arts-Prozessen zunächst ein Zugang und eine Erfahrung der Welt auf ästhetische, selbstgestaltende Weise (vgl. Kapitel 2.1), wobei ein Schwerpunkt auf der freien spielerischen Haltung liegt (vgl. Kapitel 4.2).

4.1.2 Entwicklung von Playing Arts

Die Entwicklung von Playing Arts nahm zu Beginn der 1980er Jahre ihren Anfang. Diese wird hier beleuchtet. Einer der Hauptakteure der Playing Arts-Entwicklung ist Christoph Riemer. Er und andere haben für die berufsbegleitende spiel- und theaterpädagogische Ausbildung in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Spiel e.V. (AGS), unter der Trägerschaft der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugend (aej) Seminarwochen konzipiert (vgl. Riemer 2000, 17; Buland 2002, 106) und im Burckhardthaus – evangelisches Institut für Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit e.V. in Gelnhausen durchgeführt. Aus der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit der AGS entwickelte sich die Praxis Playing Arts. Das Burckhardthaus bot bis zu seinem Einstellen des Tagungsbetriebes im Jahr 2010 den zentralen Ort für Playing Arts, wo regelmäßige Seminare und Treffen stattfinden konnten. Riemer hat selbst einen Hintergrund evangelischer Jugendarbeit als Ehren- wie Hauptamtlicher und ist heute

Verantwortlicher im Programmbereich Ästhetische Bildung, Jugendkulturarbeit und Spiritualität in der Bundesakademie Kirche und Diakonie, in welche die Themenfelder des Burckhardthauses integriert sind.

Playing Arts hat zwar bedeutende Wurzeln in der Jugendarbeit, ist jedoch nicht speziell für dieses Arbeitsfeld konzipiert worden oder dort verortet (vgl. Sturzenhecker 2005, 21). Als ästhetische Praxis wurde Playing Arts im eigenen Tun erforscht, kreiert und im Dialog von Spiel, Kunst und Bildung entwickelt (vgl. Riemer 2002, 15). Von der klassischen Spielpädagogik⁷ der damaligen Zeit wollte man sich bewusst abgrenzen: es wurde gefordert, dass die Spielleitenden vor allem auch Mitspielende sein sollten, die pädagogische Distanz sollte aufgegeben werden und das Spiel nicht für äußere Zwecke, wie beispielsweise die Bewältigung von Aggressionsauffälligkeiten, Aufbau der Gruppenzusammengehörigkeit oder spielerische Stärkung sozialer Kompetenzen funktionalisiert werden. Ihm sollte ein Eigenwert zukommen und es sollte grundlegend als existentielle Lebensbedingung verstanden und initiiert werden. Spiel wird bei Playing Arts im Sinne von Caillois, Huizinga und Scheuerl als freie, autonome, gegenwärtige Handlung verstanden. Dieses Verständnis ergibt die Tatsache, dass die Playing Artists im Spiel eine Möglichkeit sehen, sich befreit von alltäglicher Zweckgebundenheit und Notwendigkeiten, frei und selbstständig Spielraum zu lassen, um sich zu entwickeln (vgl. Kapitel 4.2).

Nach der anfänglichen Entwicklung des Konzeptes von Playing Arts fand sich die Praxis in verschiedenen Kontexten pädagogischer Arbeit wieder und wurde stets weiterentwickelt und angereichert, vor allem durch eigene Erfahrung der Spielenden. Die Informationen über die aktuelle Entwicklung von Playing Arts entstammen einem Experteninterview, das mit der Playing Artist und Playing Arts-Mentorin Birgit Weindl⁸ am 12.08.2011 geführt wurde.

⁷ „Spielpädagogik ist in Reflexion, Antizipation und Aktion dem Ziel verpflichtet, die optimale Entfaltung des Menschen und seiner Fähigkeiten zu fördern, dem Menschen Gestaltungsspielräume anzubieten, in denen er seine Talente entwickelt und dem Ausdruck verleihen kann, was an positiven Kräften in ihm ist.“ (Fritz 1991, 97) Es wird im Fazit zu klären sein, worin eine genaue Unterscheidung zwischen dem Ansatz von Playing Arts und der Spielpädagogik liegt.

⁸ Birgit Weindl ist selbst Playing Artist und Playing Arts-Mentorin und kennt den Ansatz in verschiedenen Formen, als eigenes Spiel, als Teilnehmerin von Playing Arts-Seminaren, als Praxis in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren. Sie ist Mitglied im Vorstand des Netzwerkes Spiel und Kultur. Playing Arts e.V.

Die Praxis von Playing Arts konzentrierte sich in den letzten 20 Jahren auf die Verbreitung des Ansatzes durch Seminare, sowie Fortbildungen (vgl. Kapitel 4.1.5) in Deutschland. Entscheidend ist, dass die Verbreitung dieses Konzeptes stark von der Initiative der Playing Artists abhängig ist. Durch die bislang spärliche Auseinandersetzung in der Fachliteratur mit dieser Praxis, es erschienen bislang vier Bücher, die das Konzept Playing Arts nach außen zugänglich machen, blieb die Bewegung auf den Personenkreis beschränkt, der persönlich damit in Kontakt kam. Auch in der universitären Ausbildung findet Playing Arts Eingang, wo unter anderem eine Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Fundament Ästhetischer Bildung, Spiel und Playing Arts stattfindet. Die Gestaltung dieser Seminare wird von Dozentinnen und Dozenten im Rahmen ihrer Lehre an Universitäten und Instituten geführt. Durch eine Vernetzung in regionalen Gruppen konnte die Eigendynamik vorangetrieben werden (vgl. Riemer 2002, 67). Heute weitet Christoph Riemer die Bekanntheit von Playing Arts durch Reisen nach Thailand aus, wo bereits Kooperationen entstanden sind (vgl. Riemer 2010). Im Allgemeinen ist Playing Arts ein Phänomen, das sich hauptsächlich auf den deutschsprachigen Raum konzentriert. Kürzlich erschien die erste Ausgabe eines „Fanzines“ (Netzwerk Spiel und Kultur. Playing Arts e.V. 2011), das vom „Netzwerk Spiel und Kultur. Playing Arts e.V.“ herausgegeben wurde und aktuelle Arbeiten von Playing Arts präsentiert.

4.1.3. Aufgabe von Playing Arts

Eine Aufgabe, die sich Playing Arts stellt, ist, mit dem Paradoxon umzugehen, wie man innere Prozesse und eine eigenständige Selbsttätigkeit von außen initiiert. Daher wird weitgehend auf anleitende und direktive Eingriffe verzichtet (vgl. Riemer 2002, 15). Ein pädagogisches Verständnis eröffnet sich in dem Bildungsverständnis, dass der Mensch emanzipatorisch und selbstbestimmt lernt und sich lebenslang bildet. Zudem werden in der Schaffung von Anlässen und der Bereitstellung von Rahmensituationen, wo solche Prozesse schöpferischer Selbsttätigkeit im geschützten Rahmen verlaufen können, pädagogische Ansätze deutlich (vgl. Sturzenhecker 2005, 24). Ästhetische Bildung und Erziehung, in deren Feld Playing Arts sich verortet, sind heute häufig gewählte Wege, um Heranwachsenden und Erwachsenen eine bewusste Wahrnehmung des Selbst und der Welt zu ermöglichen und dadurch ein Feld zu bieten, in dem Kompetenzen zur

Bewältigung der lebensalltäglichen Anforderungen der heutigen Zeit entwickelt werden können. Da das Subjekt ins Zentrum des Bildungsprozesses gerückt wird, greift auch Playing Arts die veränderte Rolle der Lehrenden solcher Situationen als Begleitenden, Initiierende, Mitgestaltende auf (vgl. Kapitel 2.1.1) und bezeichnet sie als Mentorinnen oder Mentoren.

Playing Arts will Folgebewegungen für das alltägliche, private sowie das berufliche Leben erwirken (vgl. Riemer 2002, 66). Den Möglichkeiten, eigene Themen aufzuspüren und diese gestalterisch umzusetzen, wird bei Playing Arts exemplarisch ein Raum gegeben. Eine Teilnehmende von Playing Arts-Seminaren meldete beispielsweise zurück, dass sie „mit dem Modell von Playing Arts im Kopf [...] den Schülerinnen und Schülern mehr Freiraum geben“ konnte (ebd.).

Elementar bei all den vielfältigen gemeinsamen, wie individuellen Formen der Umsetzung von Playing Arts-Ansätzen ist die offene spielerische Haltung, mit der die Mentoren und Mentorinnen an die Teilnehmenden herantreten (vgl. Kapitel 4.4).

4.1.4 Zentrale Begriffe: Impulsfeld, (erotische) Spur, Resonanz

Bei Playing Arts gibt es wenig Methoden oder Handwerkzeug, die man erlernen und anwenden kann. Die Initiierung von Playing Arts-Prozessen folgt grundsätzlich einigen konkreten Schritten, für die es auf der einen Seite einer Vorbereitung und auf der anderen Seite eigener Erfahrungen seitens des Mentors oder der Mentorin bedarf. Diese sind dann notwendig, wenn man als Mentor oder Mentorin Prozesse einer Gruppe begleiten möchte. Die Aufgaben von den Mentorinnen und Mentoren werden weiter unten ausgeführt (vgl. Kapitel 4.4). Im Folgenden werden die Kernelemente von Playing Arts-Prozessen beleuchtet.

Impulsfeld

Ein Impulsfeld ist eine Sammlung, „bestehend aus diversen Materialien und Impulsen, auch aus der zeitgenössischen Kunst“ (Buland 2002, 100). Darunter kann ausgewählte Musik genauso fallen, wie Bildbände von Kunstaustellungen, Bücher, Texte, Videosequenzen oder aktuelle TV-Einspielungen (vgl. Riemer 2002, 23 ff.). In einem

Spiel mit sich alleine bereitet man sich dieses selbst, beispielsweise in einer Kiste, in der allerhand Materialien gesammelt und von Zeit zu Zeit gesichtet werden. Für Playing Arts-Gruppenprozesse übernimmt die Mentorin oder der Mentor diese Aufgabe und komponiert aus all dem, was zuvor in den Wahrnehmungshorizont fällt, das Impulsfeld (vgl. ebd.). Das Impulsfeld soll die jeweils eigenen Prozesse anregen, mit Materialien füllen oder gerade durch die Abkehr von Ideen aus dem Impulsfeld das Eigene hervorbringen. Es fungiert folglich als eine Art Katalysator der Playing Arts-Prozesse (vgl. ebd.). Auf diese Weise schärft es die Wahrnehmung und stärkt die bewusste Auseinandersetzung mit der Umwelt, deren Abbild das Impulsfeld im Kleinen darstellt. Impulsen und Eindrücken offen zu begegnen, „ist etwas, das man einüben kann.“ (Riemer 2002, 51)

(Erotische) Spur

Mit dem Begriff „erotische Spur“ (Buland 2000, 196) ist dieses eigene Thema, die eigene Spur, zu verstehen, die man absichtsvoll und bewusst verfolgt. Sie kann ein langgehegtes Lebensthema sein, eine aktuelle, von einem Material ausgehende Fragestellung oder sich langsam aus Impulsen entwickeln. Dabei handelt es sich um ein „sehr sinnliches und leibliches Wahrnehmen und Bewegen“ (ebd.), weshalb der Begriff „erotische Spur“ von den Playing Artists gewählt wurde. Diese Spur verfolgt man in seinem Spielprozess, entwickelt sie weiter. Wie genau sie letztlich ausgestaltet wird, kann zu Beginn nicht feststehen, da es sich um einen offenen Prozess handelt. In Gruppensituationen kann durch die Resonanz der Anderen der Spielprozess unterstützend von außen angeregt werden.

Resonanz

Die Resonanz ist ein Phänomen der reziproken Schwingung, wie sie in physikalischen Begriffen gefasst wird. Bei Playing Arts bezieht sie sich auf eine reziproke Wahrnehmung und ein, wörtlich, Mit-Schwingen von einem selbst zu einem weiteren Subjekt oder Objekt. Sie ist für den Verlauf eines Gruppen- und Einzelprozesses entscheidend. Unter einer ästhetischen Resonanz wird bei Playing Arts eine Form der Rückmeldung verstanden, die nicht zwingend sprachlich formuliert werden muss,

sondern auch als „ästhetische Reflexion“ (Riemer 2000, 44) in gestalterischer Weise gegeben werden kann. Ästhetische Erfahrungen lassen sich durch ästhetische Ausdrucksformen authentisch vermitteln und ersetzen verbale Erklärungen oder Interpretationen (vgl. Peez 2004, 235). Objekte geben ebenfalls direkt Rückmeldungen.

Die Resonanz ist bei Gruppenprozessen institutionalisiert. Sie wird im Verlauf zu zuvor vereinbarter Zeit beispielsweise in Form von Rückmeldezetteln gegeben. Jede und jeder kann einen Aspekt des derzeitigen Standes des eigenen Prozesses vorstellen. Assoziationen, ein Wort oder wenige Sätze zu jenem Aspekt werden in diesem Fall von jedem Gruppenmitglied beispielsweise auf einen Notizzettel geschrieben. Das ergibt die Möglichkeit, eine Formulierung, die besonders gefällt oder missfällt, quasi in Schwingung versetzt, aufzugreifen und bewusst in den Prozess einzubinden (vgl. Riemer 2000, 44).

Aus dem Impulsfeld und den Prozessen der Gruppe sowie jedes und jeder Einzelnen speist sich die „Playing Arts Kitchen“ (Riemer 2002, 23). Begrifflich möchte Playing Arts der Küche nahe sein, weil dort unterschiedliche Lebensmittel unter Eigenbeteiligung verarbeitet und gekocht werden und eine Verbindung zur Leiblichkeit besteht (vgl. ebd.). Die Haltung aller Beteiligten drückt Riemer wie folgt aus: „Nur wenn ich selbst ‚koche‘, kann ich andere zum persönlich geprägten ‚Kochen‘ mit eigenen bevorzugten Zutaten und Rezepten anstiften. Oder anders formuliert: Nur wenn ich selbst berührt und bewegt bin, kann ich andere zu eigenen Resonanzen anregen.“ (ebd.)

4.1.5 Verortung von Playing Arts

Nun stellt sich die Frage, wo Playing Arts-Prozesse angeregt und umgesetzt werden, wo sich solche Ansätze der Selbstbildung finden. Die folgenden Informationen entstammen ebenfalls dem Experteninterview mit der Playing Artist und Playing Arts-Mentorin Birgit Weindl (vgl. Kapitel 4.1.2 sowie Fußnote 8).

Im Allgemeinen ist Playing Arts nur wenig institutionell geregelt. Im Burckhardthaus, der bisherigen zentralen Tagungsstätte von Playing Arts in Gelnhausen, fanden bislang regelmäßig unterschiedliche Veranstaltungen in diesem Arbeitsbereich statt. Zu benennen sind die regelmäßigen Veranstaltungen Pfingst- und Sommeratelier, die

Langzeitfortbildung Spiel und Theater/Playing Arts sowie das jährlich stattfindende Symposium, bei dem Projekte vorgestellt werden und der Playing Arts-Award in den Kategorien „Eigenes Spiel“ und „Spiel mit anderen“ verliehen wird. Die Zertifizierung erfolgt anhand selbstentwerfener Kriterien der teilnehmenden Playing Artists. Zudem findet eine Selbstzertifizierung statt: Eigene Playing Arts-Vorhaben werden den anderen Playing Artists vorgestellt und sich gegenseitig durch Unterschriften bestätigt. Vor dem nächstjährigen Playing Arts-Symposium werden die Selbstzertifizierungen zur Erinnerung zugeschickt.

Darüber hinaus gibt es Einzelpersonen, die sich selbst als Playing Artist bezeichnen, sowie in pädagogischen oder kirchlichen Institutionen Tätige, die Playing Arts-Seminare gestalten. Auch in der Kinder- und Jugendarbeit werden derartige Projekte durchgeführt. Im Rahmen von Seminaren an einzelnen Universitäten und Instituten besteht für Studierende die Möglichkeit die Arbeit von Playing Arts praktisch und theoretisch zu erfahren. Ein eigenes Spielprojekt einer freien Playing Artist wird auf die Grundelemente und Strukturen von Playing Arts hin analysiert (vgl. Kapitel 5). Zudem wird ein Playing Arts-Projekt, das mit Kindern zwischen 10 und 13 Jahren im Rahmen eines Ferienprogramms durchgeführt wurde, vorgestellt. Anschließend wird es auf die grundlegenden Elemente von Spiel (vgl. Kapitel 3 und Kapitel 5.2), der Ästhetik (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 5.2) und die Methoden von Playing Arts in Bezug auf deren Umsetzung im Projekt geprüft.

Neben der „Langzeitausbildung Playing Arts“ wird in Kooperation mit der evangelischen Landeskirche Württemberg eine Playing Arts-Multiplikatoren- und Multiplikatorinnenausbildung angeboten, das „Playing Arts-Laboratorium“. Das ist eine Fortbildung, die über 2 Jahre Mittel und Wege einer ästhetisch-gestalterischen Spielweise anregen will. Dadurch, dass das Burckhardtthaus seinen Tagungsbetrieb im Jahr 2010 einstellte, steht die Bewegung auf Bundesebene vor dem Problem der Suche nach räumlicher Verortung.

4.2 Spiel und Kunst bei Playing Arts

Im folgenden Abschnitt wird geklärt, wieso und inwiefern Playing Arts einen spielerischen Umgang mit Kunst wählt und welchen Stellenwert dem Spiel hierbei

zukommt. Ob nun Spiel und Kunst begrifflich auf einer Ebene stehen oder das eine den Gattungsbegriff für das andere bildet, soll für diese Betrachtung nicht maßgeblich sein. Es bleibt offensichtlich, dass die beiden Begriffe eine Verbindung eingehen (Rora 2009, 2)⁹.

Spiel wird bei Playing Arts als autonome, (zweck-)freie Tätigkeit verstanden. Grundlegend ist, dass die frei forschende, intensive Spielhaltung, die dem Kind noch selbstverständlich ist, auch den Heranwachsenden und Erwachsenen wieder frei zugänglich gemacht wird. In Abgrenzung zum anleitenden Vorgehen der Spielpädagogik, wo Spiel als Mittel zum Zweck und Methode in der pädagogischen Arbeit gesehen wurde (vgl. Riemer 2000, 15), übergibt Playing Arts die Verantwortung über das eigene Tun an die Spielenden (vgl. Riemer 2002, 16) in dem sicheren Zutrauen in deren eigene Kompetenzen. Zudem gilt die Forderung, dass die anleitenden Personen selbst zu Mitspielenden werden sollen. Sich distanzierend von einer direktiven Anleitung funktionalisierter Spiele, wie sie in der Spielpädagogik vorzufinden sind, wollte man sich in einer indirekten pädagogischen Vorgehensweise dem Subjekt zuwenden, sodass selbsttätige Bildungsprozesse durch kreativ-schöpferisches Spiel angeregt und begleitet werden können (vgl. Buland 2002, 99).

Kennzeichnend für Spiel sind auch bei Playing Arts die unter Kapitel 2.1 Wesensmerkmale des Spiels ausgeführten Spielmomente, wie sie Scheuerl zusammentrug: Freiheit, Unendlichkeit, Autonomie, Scheinhaftigkeit, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit (vgl. Riemer 2000, 17). Das Thema, das ausgespielt wird, wird von den Playing Artists selbstständig gewählt. Angebote, in Form von Impulsen, seitens der Mentoren oder Mentorinnen oder anderen Mitspielenden können aufgegriffen werden. Die Spielenden verfolgen dann ihre eigene Spur (vgl. Kapitel 4.1.4). Die Energien, die für die Bearbeitung eines eigenen Themas freigesetzt werden, bringen die Spielenden in ein eigendynamisches, zentriertes Handeln, das sich immer prozesshaft darstellt. Ein außer-alltäglicher Raum wird für das Spiel geöffnet, wo Zeit und äußere Zwecke keine Rolle spielen (vgl. Riemer 2000, 17). Spiele brauchen immer auch begrenzende Regeln, innerhalb derer sie sich (meist umso) frei(er) bewegen können. Spielregeln, die von den Mentoren und Mentorinnen von außen gesetzt werden, ordnen

⁹ Beide Begriffe sind metaphorisch miteinander verbunden. Die Kunst des Spiels auf der einen Seite und auf der anderen die überordnende Bezeichnung Spiel wie auch für Krieg, Fest, Religion und Kunst, wie sie Huizinga (2009) trifft (Rora 2009, 2).

lediglich ein soziales Miteinander und gewährleisten die eigene Sicherheit und die der anderen Spielenden. Sie garantieren beispielsweise, dass die Räumlichkeiten wieder in den ursprünglichen Zustand zurückgeführt werden. Die eigentliche Spielregel erfindet jeder Spieler und jede Spielerin für sein und ihr Spiel selbst. Gerade ein begrenzter Raum oder begrenztes Material regt neue Freiheiten an, die man außerhalb dessen vielleicht nicht ausgespielt hätte. Daher werden in Gruppenprozessen manchmal auch Spielregeln, wie beispielsweise Materialbeschränkung¹⁰ oder angewandte Regeln aus Kunstwerken¹¹, als Rahmen gesetzt, in dem sich ein freies Spiel entwickeln kann. Dieser Regelbezug beim Spiel kann mit Caillois verstanden werden, als die notwendige Domestizierung der *paidia*, der unbegrenzten Spielfreude, durch das *ludus*, dem Bedürfnis nach Ordnung (vgl. Caillois 1960, 36 f.).

Wer davon ausgeht, dass ein Spiel immer autonom und frei gespielt wird, bedenkt auch die versunkene, zeitlose Gegenwärtigkeit dessen. Diese Eigenschaften kommen auch bei Playing Arts-Prozessen zum Ausdruck (vgl. Riemer 2000, 16). Hervorzuheben ist der Stellenwert, der dem Zufall bei Playing Arts eingeräumt wird. Er wird hier als „das Zufallende [verstanden], das die Spielbewegung anregt und erweitert.“ (ebd.) Zufall wird in diesem Zusammenhang vor allem als Fakt angesehen, wo Phänomene in ihrer Ursächlichkeit nicht erklärt werden können, es gibt keinen bewussten Grund für diesen oder jenen Ausgang eines Spiels. Dass unbewusst eigene Annahmen oder bestehende Ideen des Spielers oder der Spielerin den Verlauf, wie beispielsweise die Wahl eines Materials, beeinflussen, ist offensichtlich und wird bei Playing Arts als „direkte Zusammenhangslosigkeit“ (Buland 2000, 194) verstanden. Der Zufall ist auch bei vielen Künstlern und Künstlerinnen heute von großer Bedeutung (vgl. Bauman 2010, 90), ihre Werke werden vom Zufall angeregt oder bestimmt. Nun gilt es diesen als fruchtbares Ereignis, als Chance zu erkennen und den „Zufall als Einfall“ (Riemer 2000, 18) anzuerkennen. „Aus dem absichtslosen, experimentierenden Spiel mit den zugefallenen Objekten entsteht die erotische Spur. In der Verfolgung dieser Spur erreichen wir uns selbst im Spiel.“ (Buland 2000, 201) Damit sind bereits erste Ansätze ganzheitlicher Bildung, nämlich der selbsttätigen Ausbildung des Selbst, gegeben, die unter Kapitel 4.3 Playing Arts und Bildung weiter ausgeführt werden.

¹⁰ Die Vorgabe, alles lediglich aus Papier herzustellen, kann ein Beispiel für eine Materialbeschränkung sein.

¹¹ Zum Beispiel ein monochromer Farbauftrag, oder das Ordnen von gleichen Fundstücken.

Wieso bedient sich Playing Arts der Kunst? Die Kunst, vor allem die zeitgenössische Kunst, dient bei Playing Arts häufig als Impulsgeberin. Über sie und deren Nachahmung in der Herangehensweise kommt man in ein eigenes Spiel. Kunst hat Aufforderungscharakter, den Playing Arts nutzt. Von einer Voraussetzung von Originalität oder Innovation wird hier vollkommen abgesehen. Playing Artists werden förmlich dazu ermuntert, nachzuahmen und sich Anregungen bei Kunstschaffenden zu nehmen (vgl. Riemer 2000, 19 f.). Neben all den Möglichkeiten der Gestaltung ist es vor allem auch der Mut zu Risiko und Scheitern, und das Spiel mit dem Zufall, dem sich moderne Künstlerinnen und Künstler aussetzen. Häufig steht auch hier der Prozess im Vordergrund. Auch wenn Kunst, auf dem Kunstmarkt, in der Konkurrenz mit anderen oder in Ausstellungen diversen Zwecken und Funktionen ausgesetzt ist, gibt es zahlreiche Kunstschaffende, die sich selbst als Spielende sehen und ihren Prozess als spielerische, zweckfreie Gestaltung verstehen. Ein Spiel verliert seinen selbstzweckhaften Charakter, wenn es von außen funktionalisiert wird. Insofern folgt die bewusste Trennung von zweckhaften Prozessen einerseits und zweckfreien Spielprojekten andererseits.

Im Vordergrund zeitgenössischer Kunst steht die Wahrnehmung. „Mit der Wahrnehmungsfrage stehen Plötzlichkeit, Zufall und Grenzphänomene von Wahrnehmbarkeit in einer Weise im Zentrum heutiger Kunstpraxis wie nie zuvor.“ (Winzen 2005, 198) Zufall gilt hierbei als Einbruch des Unerwarteten in die eigene Wahrnehmungsgewohnheit. Auch von Schiller wird eine gewisse Kunst – die hier als Zufall oder Plötzlichkeit verstanden wird – für die Erfahrung der Schönheit grundgelegt (vgl. Schiller 2005, 394, 26. Brief; sowie Kapitel 2.2). Der Umgang mit dem Zufall kann, wie die Zweckhaftigkeit, ein Kriterium sein, Spiel von Kunst zu unterscheiden (vgl. Winzen 2005). Das Spiel braucht den Zufall und schafft ihn, beispielsweise durch Abzählreime selbst, um gleiche oder ähnliche Grundbedingungen der Spielenden zu bewirken. Die Kunst hingegen inszeniert den Zufall als Zufall¹², rekonstruiert diesen in der Gestaltung, um die Bearbeitung dessen nachvollziehbar zu machen. Playing Arts bedient sich des Zufalls im Verständnis von Spiel, wie auch von Kunst.

Nun soll mit Playing Arts keine Ausbildung zu künstlerischer Praxis erfolgen. Gerade das eröffnet den Freiraum, Spiel und Kunst zu verbinden und so Anleihen an

¹² Als Beispiel können hier die Werke von John Cage gelten.

Charakteristika beider zu nehmen. Durch Playing Arts werden die Erfahrungsmöglichkeiten zeitgenössischer Kunst, das Brechen gewohnter Denk- und Handlungsmuster für die Pädagogik fruchtbar gemacht (vgl. Buland 2000, 193). Vom Spiel nimmt sich dieser Ansatz vor allem die intensive Spielhaltung. Kunst wie Spiel tragen beide Anteile von Scheitern, Risiko, offenem Ende in sich, was den Playing Arts-Prozess ebenso kennzeichnet.

Die Verbindung von Playing Arts zur Lebenskunst liegt nahe. Michel Foucault fragt zugespitzt: „Wenn sogar eine Lampe oder ein Haus ein Kunstwerk sein kann, warum dann nicht auch das Leben eines Menschen?“ (Foucault zit. nach Bauman 2010, 90) Lebenskunst hat die selbsttätige Gestaltung des Subjektes im Fokus. „Sich der Lebenskunst zu verschreiben und sein Leben in ein ‚Kunstwerk‘ verwandeln zu wollen, bedeutet in der flüchtigen Moderne, dass man sich im Zustand permanenter Veränderung befindet und sich ständig neu definiert, indem man *ein anderer* wird – oder es jedenfalls versucht.“ (Bauman 2010, 119; Hervorhebungen im Original) Mit der alten lateinischen Formel „*fabricando fabricamur*“ (Schmid 1998, 7) wird ausgedrückt, dass man etwas gestaltend, sich selbst gestaltet. Ein Prozess, der bei der Kunst vielleicht am ehesten nachvollziehbar und doch so allgemein gültig ist, dass dieses Verständnis allen Menschen für ihre eigene Ausgestaltung von Selbst und Identität zugänglich gemacht werden soll. Wurde die eigene Identität früher weitestgehend durch die Geburt festgelegt, so ist man heute gezwungen, sich selbst immer wieder nezugestalten. Da dieser Vorgang immer experimentell und risikoreich, und sein Ausgang nicht planbar und immer vorläufig ist, kann dieser als Gestaltungsspiel verstanden werden (vgl. Buland 2006).

Die Theorien der Lebenskunst fließen auch bei Playing Arts ein. Im Vordergrund stehen die Thematisierung des Selbst und dessen ständiges Weiterentwickeln. In der Auseinandersetzung mit einer kreativ-schöpferischen Gestaltung, gestaltet sich das Subjekt selbst (vgl. Sturzenhecker 2002, 82 f.). Dabei beruht Playing Arts ebenso wenig wie die Lebenskunst auf den Konzepten und Regeln der Kunst, sondern möchte „aus den Haltungen der Künste für die Gestaltung des Eigenen Anregungen gewinnen, ohne selbst schon ‚große Kunst‘ sein zu wollen oder zu müssen.“ (ebd.; Hervorhebungen im Original) Die Philosophie der Lebenskunst hegt dabei die Kritik, dass Kunst als Sache für Expertinnen und Experten aus dem Leben zurückgedrängt wurde.

Die Lebenskunst bemüht sich, einen neuen Bezug zu alltäglichen Gegenständen zu vermitteln, sodass diese vom bloßen Objektstatus abrücken (vgl. Schmid 1998, 4). Durch ein Durchqueren von Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, wie es Kunst und ästhetische Bildung anzuregen versuchen, kann dies erreicht werden. Nicht nur die aktive Gestaltung eines Prozesses ist dann von Bedeutung, sondern dem folgend ein passives ‚sich wählen lassen‘ von Thema oder Material – eben dem Zufallenden.

Beide Aspekte werden bei Prozessen von Playing Arts aufgegriffen. Ein Gegenstand oder ein Material fällt in den Blick des Subjektes und wird in seiner Funktionalität bewusst und neu entdeckt. Häufig sind es gerade die vielfältigen Möglichkeiten, die in ein und demselben Objekt versteckt liegen, derer sich bewusst zu werden einer ästhetischen Erfahrung (vgl. Kapitel 2.1.4) gleich kommt. Eine ästhetische Erfahrung soll keinesfalls auf den Bereich der Kunsterfahrungen reduziert, sondern auf alle sinnlichen Wahrnehmungsbereiche ausgeweitet werden (vgl. Mattenklott 2004, 13). Somit kann der Gegenstand eines Prozesses ästhetischer Wahrnehmung und gestalterischem Spiel aus dem Bereich der künstlerischen Produktion kommen, ist darauf jedoch nicht beschränkt (vgl. Peez 2004, 235).

Einem Blick des Philosophen Zygmunt Bauman folgend, der die Sichtweise der jüngeren und der älteren Generation, bezogen auf Kunstwerke, verglich, zeigt sich, dass die Angehörigen der älteren Generation ein Kunstwerk dann schätzen, wenn es überdauernd ist. Die Leinwand für das Ölgemälde wohl vorbereitet, die einzelnen Farben mit Bedacht ausgewählt, sodass im Verarbeitungsprozess die Farbschichten nicht bröckeln werden, wird dem Kunstwerk ewiglich ein Platz im Museum eingeräumt. Im Vergleich dazu verstünde die jüngere Generation Kunst als etwas, das vom Zufall bestimmt wird, wie die Aktionskunst, die in einem Moment der Performance wirken und nach der Ausstellung wieder restfrei weggeräumt werden soll (vgl. Bauman 2010, 90). Diese Ansichten überträgt der Mensch auch auf die Ausgestaltung seines Lebens. Pläne werden von der jüngeren Generation heute nicht auf Lebenszeit erstellt, der eigene Lebensweg ist eher das Produkt von zufälligen Chancen, die ergriffen, von Fähigkeiten, die entwickelt werden. Es braucht eindeutig Kompetenzen der Flexibilität und der Kreativität, Umgang mit Kontingenz und Risiko, um solchen Anforderungen standzuhalten. Diese zu erlernen, liegt in der individuellen Selbstverantwortung. Wobei es an frei zugänglichen oder institutionalisierten Lernorten dieser Art mangelt (vgl. Bauman 2010, 138).

4.3 Playing Arts und Bildung

Ohne den aktuellen Diskurs über Bildung im Einzelnen nachzuzeichnen, was den Rahmen dieser Arbeit überschritte, wird hier ein aktueller Standpunkt von Bildung, wie er auch bei der Ästhetischen Bildung und Playing Arts angenommen wird, beleuchtet. Zudem wird die Rolle, die das Spiel und die Beschäftigung mit Kunst dabei einnehmen können, entfaltet.

Dem Menschen ist seit Schiller die Freiheit aufgegeben, sich zu bilden und sein Selbst zu entwickeln (vgl. Schiller 2005, 374, 21. Brief; sowie Kapitel 2.2). Aus dieser Freiheit erwächst eine gewisse Art der Pflicht, dies tun zu müssen. Um in der Risikogesellschaft (Beck) bestehen zu können, werden von heranwachsenden und erwachsenen Menschen Kompetenzen wie Flexibilität, Risikobereitschaft und eigenverantwortliches Handeln gefordert. Die lebensalltäglichen Anforderungen umfassen überdies „vernetztes Denken, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, Kritikfähigkeit, Sozial- und Kulturkompetenz, Kreativität und Teamfähigkeit ebenso [...] wie die Fähigkeit, gesellschaftliche Ansprüche und Unsicherheiten, ökologische und soziale Risiken biografisch zu verarbeiten.“ (Scherr/Thole 1998, 9) Der Mensch ist von Anbeginn ein kulturelles Wesen, „dem die Fähigkeit gegeben ist, sein Selbst nicht nur hinzunehmen, sondern auch zu entwickeln, zu reflektieren, und mitzuteilen.“ (Feeser/Seitz 2005, 248)

Für diese Anforderungen stellt die Gesellschaft keine Orte des sicheren Erlernens dieser geforderten Fähigkeiten her (vgl. Bauman 2010, 138). Die Tradierung von Normen, Werten und sozial gewünschtem Verhalten ist institutionalisiert geregelt – eine funktionalisierte Bildung, wie sie beispielsweise in der Schule vermittelt wird. Unklar bleibt dabei, wie Fähigkeiten der Flexibilität angeeignet und geübt werden können. Den Kontrast zu funktionalisierter Bildung, die auch im Begriff der Erziehung gefasst werden kann, stellt eine emanzipatorische Bildung dar (vgl. Sturzenhecker 2002, 73). Playing Arts begreift sich selbst als Ansatz, in dem ein Rahmen geschaffen wird, Selbsttätigkeit und eigenverantwortliches Handeln exemplarisch zu erlernen und umzusetzen. Im Gegensatz zum alltäglichen Leben, verlangt dieser gegebene Raum, nicht Dinge gezielt und produktiv zu erarbeiten (vgl. Sturzenhecker 2002, 72).

In dem geschützten Raum, der das Spiel eröffnet, hat der Mensch Gelegenheit, sich auszuprobieren, dort zu lernen und sich praktisches Wissen anzueignen. Über die Verwertbarkeit dieses Wissens und welchen Raum dieses Lernen einnimmt, entscheidet

er frei. „Im Spiel kehrt der Mensch sich nach außen und erweitert sein Handlungsrepertoire. Es kommt zu einer Ausweitung seiner Empfindungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten.“ (Wulf 2005, 20) Eine unbewusste Selbstausbildung ist hierbei allerdings kein Vorrecht der Spieltätigkeit (vgl. Scheuerl 1968, 194). Auf diese Weise kennzeichnet sich der Playing Arts-Prozess als Möglichkeit des Lernens und der selbsttätigen Bildung, in dem exemplarisch eigenverantwortliche Selbstbildung realisiert und erfahren werden kann.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet heutzutage die ökonomische Verwertbarkeit, auf die Bildung mehr und mehr verengt wird (vgl. Lerch 2010, 48 f.). Erreichbare Kompetenzen, die aus Prozessen ästhetischer Bildung, wie bei Playing Arts erwachsen, sind prinzipiell gesellschaftlich funktional, wobei jeder und jede Einzelne selbst bestimmt, inwiefern diese in alltägliche oder berufliche Situationen eingebracht werden.

Charakteristisch für ein Spiel ist, dass der Spieler oder die Spielerin immer lernt, „unabhängig vom Gelingen oder Misslingen des jeweiligen Spielgeschehens“ (Scheuerl 1968, 194). Die Krise und das Scheitern nehmen bei Playing Arts einen großen Raum ein und werden als Elemente eines jeden Spiels angesehen, die den (Entwicklungs-)Prozess neu anstoßen und bereichern können (vgl. Buland 2000, 203). Fehler können immer auch Kennzeichen stufenweisen Fortschritts sein.

Ein Grundansatz ästhetischer Bildung ist die Annahme, dass der Mensch durch Erfahrung lernt. Aller Anfang einer Erfahrung ist zunächst die Irritation. Das bislang feste (Welt-)Bild wird durch einen neu hinzukommenden Aspekt beeinflusst und das Subjekt nimmt Sinnlichkeiten jeder Art auf seine eigene Art und Weise wahr (vgl. Mattenklott 2004, 13). Bei Playing Arts findet diese Erfahrung durch (Selbst-)Irritation ebenfalls Berücksichtigung. Dass dort Spuren ihren Ausdruck oft in kreativ-gestalterischer Form finden, lässt die Entwicklung von künstlerischen oder handwerklichen Fähigkeiten zu und bindet darüber hinaus die Förderung von Kreativität mit ein. Dabei findet jede und jeder einen ganz individuellen Ausdruck.

Die Grenzen der Wahrnehmung werden berührt und verschoben. Durch die Selbstkonfrontation werden eigene Grenzen und Muster bewusst. Indem Einzelne immer in einem sozialen Umfeld stehen und, im Fall von Gruppenprozessen bei Playing Arts, den Kontakt zum Mentor oder zur Mentorin haben, wird die Einsicht in fremde Wahrnehmung geschult. Zudem können durch die Resonanz die eigene Wahrnehmung

und neue Perspektiven von außen angeregt werden. Ferner ist man seinen eigenen Erwartungen ausgesetzt und kann sich derer in Selbstkritik, die bei ästhetischen Erfahrungen ihren Raum haben soll, bewusst werden. Die Fähigkeit zur Selbstkritik bezeichnet der Kultur- und Bildungspolitiker Dieter Rossmeissl als Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft, wie eine „Überlebensqualität in einer sich verändernden Welt.“ (Rossmeissl o.J., 2)

4.4 Mentoren und Mentorinnen

Die Aufgabe von Playing Arts-Mentoren und Mentorinnen ist die Vorbereitung und Initiierung von Spielanlässen und deren Begleitung. Ihre Rolle verlangt, selbst im Spiel zu sein. Ästhetische Bildung fordert geradezu ein, dass sich die ästhetische Vermittlung selbst aufs Spiel setzen muss, wenn sie zum spielerischen, ästhetischen Umgang mit Wahrnehmung anregen will. So müssen in der Initiierung von Prozessen Kontingenz, Freiheit, Offenheit und Raum für Kreativität beteiligt sein.

Eine Mentorin oder ein Mentor ist in Gruppensituationen von Bedeutung. Bei Playing Arts-Prozessen im Privaten sind die Spielenden in Bezug auf Ausgestaltung eines Rahmens für ihr Spiel und der Bereitstellung eines Pools von Anregungen, Materialien, etc. selbst verantwortlich.

Konkret gestaltet sich die Aufgabe eines Mentors oder einer Mentorin im Bereiten eines Rahmens, der Zeit, Raum und Sicherung von Grundbedürfnissen umfasst (vgl. Buland 2002, 100), was die Spielenden möglichst von alltäglichen Gedanken befreit. Daraus können diese für den eigenen Prozess schöpfen. Die Möglichkeiten sind so vielfältig, wie die Mentorinnen und Mentoren. Häufig werden die Räume, die zum Start eines Playing Arts-Workshops zur Verfügung stehen, einladend und von Anfang an inspirierend vorbereitet. Ein Video wird gezeigt, Bücher, Bilder, Texte liegen aus, Grundmaterialien¹³, sowie auch besonderes Material liegen bereit, eine ausgewählte Musik empfängt die Teilnehmenden. So entsteht ein gemeinsames Lernfeld, wo eine gegenseitige Unterstützung und Beratung, auch unter den Playing Artists, möglich

¹³ Unter Grundmaterialien verstehen sich beispielsweise Papier, Klebstoff, Stifte. Besonderes Material kann alles begreifen, zum Beispiel können dies bunte Federn, Draht, Frischhaltefolie und vieles mehr sein.

wird (vgl. Riemer/Sturzenhecker 2005, 12). Entscheidend ist, dass der Mentor oder die Mentorin die Einzelnen kompetent in ihren Prozessen begleitet, ohne direktiv oder steuernd einzugreifen. Es geht einzig darum, durch mäeutisches Fragen, das sich nicht auf den Inhalt, sondern die Form der Gestaltung bezieht, die Einzelnen in ihrem Prozess zu begleiten und zu unterstützen. Auch durch das Aufzeigen von Möglichkeiten, wie der Prozess sich weiter gestalten könnte, lässt sich ein Prozess begleiten. Ferner dokumentiert der Mentor oder die Mentorin die Prozesse von außen, um so eine Grundlage zur späteren Reflexion bieten und sichern zu können. Die offene, begleitende, nicht-direktive Haltung des Mentors oder der Mentorin schließt ein planvolles Handeln nicht aus (vgl. Buland 2002, 105). Dies ist aber auf Ausgestaltung und Sicherung des Rahmens beschränkt.

Die eigenen (Spiel-)Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren färben die Vorbereitung und die Ausgestaltung eines Playing Arts-Seminars. Die Praxis von Playing Arts ist „abhängig von den jeweiligen Personen, Projekten und deren Spielbewegungen.“ (Riemer 2002, 20) Die charakteristisch offene, freie Spielhaltung und die nicht-direktive Begleitung sind hierbei als zentrale Merkmale jedem Prozess eigen.

Die Bewegung von Playing Arts reagiert auf den Anspruch an Mentorinnen und Mentoren, selbst im Spiel sein zu müssen, mit der Langzeitfortbildung Playing Arts, mit Mentoren- und Mentorinnentrainings, sowie Multiplikatoren- und Multiplikatorinnenfortbildungen, wie in der evangelischen Landeskirche Württemberg, und bietet so die Möglichkeit für sich selbst eine kreativ-schöpferische Haltung zu erspielen und zu erfahren. Playing Arts bietet keinen „Methodenkatalog“, nach dem ein Projekt konzipiert werden soll. Hierbei sind die Mentorinnen und Mentoren auf das Eigene, die eigenen (Spiel-)Erfahrungen, angewiesen.

4.5 Zielgruppe

Playing Arts ist in seinem Auftreten nicht auf eine spezielle Zielgruppe fokussiert oder begrenzt. Sicherlich hat sich eine Praxis im Feld der Erwachsenenbildung herauskristallisiert. Doch in der Kinder- und Jugendarbeit findet ästhetische Bildung, in Form von Playing Arts, ebenso ihren Raum. Wenn sich Playing Arts auch zu weiten

Teilen aus der Bewegung der Jugendarbeit entwickelte (vgl. Kapitel 4.1), ist sie hier nicht speziell verortet. Ausgehend von der Idee, dass das Spiel in seinem ursprünglichen Sinne Kindern noch besonders zugänglich ist, sieht sich Playing Arts nicht als Ansatz, der gezielt in der Arbeit mit Kindern anzuwenden ist. Die Haltung von Playing Arts, die Wertschätzung der eigenen Prozesse sowie nicht-direktive Anregung und Begleitung von gestalterischen Prozessen, ist ebenso in Projekten mit Kindern wertvoll (vgl. Kapitel 5.2). Ausgehend von der anthropologischen Aufgabe zur freien Selbstbildung kann mit einem Playing Arts-Ansatz diese Entwicklung gerade in intensiven Phasen unterstützt werden. Gemeint sind hiermit die Jugendzeit und die gesellschaftlichen Anforderungen, die an Jugendliche gestellt werden, sowie eine Eingliederung der Lebenssituation im mittleren Alter, wenn der Mensch Beruf, Familie und persönliche Bedürfnisse neu gewichtet und ordnet.

5. Playing Arts in der Praxis

5.1 Darstellung von Playing Arts-Projekten aus der Praxis

Was Playing Arts ausmacht und für die Einzelnen bedeuten kann, kann vornehmlich in der Praxis erfahren werden. Die hier vorgenommene Darstellung von Projekten aus der Praxis zeigt einen Versuch auf, ein Verständnis der Erfahrung von Playing Arts theoretisch zu vermitteln.

5.1.1 Darstellung der Kernelemente in der Praxis und eines möglichen Verlaufes von Playing Arts-Projekten anhand des Beispielprojektes „Nur Hülle“

Im Folgenden wird ein Playing Arts-Projekt einer freien Playing Artist beschrieben, um daran einen standardisierten Verlauf von Projekten zu zeigen und Kernelemente dieser Bewegung in der Praxis zu erläutern. Einem theoretischen Blick auf die Praxis von Playing Arts wird die Beschreibung des Projektes vorangestellt. Anschließend werden

die Beschreibungen der Playing Artist kommentiert. So können Gruppen- wie Einzelprozesse beschrieben werden.

„Das Projekt ‚Nur Hülle‘ ist die Widerspiegelung eines Lebensabschnittes und des darin gefundenen Spiels. [...] Genau genommen war es ein Spiel mit mir und meinen derzeitigen Erfahrungen. Nicht, dass ich mir vorgenommen hätte: So, jetzt spielen wir unseren Alltag weg, gehen in den Wald dazu, nehmen diese Materialien mit und schwuppdwupp haben wir den Alltag überwunden und die Sorgen weggespielt. [...] Um das Spiel und die Ästhetik darin richtig zu erfassen, sich darin wohl zu fühlen und es zum Ausdruck zu bringen bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung. [...] Ich hatte schon im November 2002 mit dem Forstamt Kontakt aufgenommen [...]. Natürlich wollte das Forstamt eine ungefähre Planung von mir haben, was ich da eigentlich vorhabe. Ich schusterte mir grob einige Vorhaben zusammen, doch ich war mir nicht ganz sicher, ob ich das auch wirklich so machen würde. Mit Motorsäge wollte ich arbeiten, viele Dinge reizten mich damals im November.“ (Feeser/Seitz 2005, 243)

Die Arbeit eines Seminars beginnt bereits weit im Vorlauf dessen, neben organisatorischen Aspekten wie Hausreservierung, Anmeldeverfahren und weiterem, mit der Auswahl und Bekanntgabe eines Themas, das sich die Mentorin oder der Mentor wählt, und den Teilnehmenden Inspiration sein kann (vgl. Buland 2000, 193 ff.). Zudem werden Dinge in „direkter Zusammenhangslosigkeit“ (Buland 2000, 197) von den Vorbereitenden wie auch von den Teilnehmenden gesammelt und als Impulsfeld vorbereitet (vgl. Kapitel 4.1.4). Die Teilnehmenden werden gebeten, Themen oder Fragestellungen, mit denen sie sich derzeit auseinandersetzen, sowie Materialien, mit denen sie sich aktuell beschäftigen bekanntzugeben und mitzubringen (vgl. ebd.). So entsteht beim Eröffnen des Seminars ein Impulsfeld aus Beiträgen der Mentorin oder des Mentors und Beiträgen der Teilnehmenden. Neben dem Kennenlernen und Vertraut machen mit den örtlichen Gegebenheiten ist es wichtig, einen Anfang, beispielsweise mit Angeboten für die Gruppe zu finden (vgl. Riemer 2000, 37 f.). Dies können gestalterische Übungen sein, die als Einstieg in die Prozesse dienen können.

Die Einstiegssituation der Playing Artist ähnelt der eines Playing Arts-Gruppenprozesses. Im Vorfeld ihres Spiels spürte sie Themen auf, die sie jetzt in diesem Spiel aufgreifen möchte und organisierte durch den Kontakt zum Forstamt einen reibungslosen Verlauf. Sie stellte sich vor, mit welchen Materialien und in welchem Rahmen sie Spielprozesse beginnen wollte. Bei Prozessen von Einzelnen in einer

Gruppe überlässt man diese Schritte den Spielenden und begleitet jene bei ihren Fragen und Prozessen (vgl. Buland 2002, 105). Der Wald bot sich ihr als Impulsfeld, als Quelle des Materials an. Ein Impulsfeld stellt sich der oder die Spielende in Einzelsituationen selbst zusammen. Dabei kann alles in die Wahrnehmung rücken und als Impuls dienen. Neben der Vielfalt eigener Ideen bietet sich an, Objekte der Kunstproduktion nachzuahmen.

„Doch nun stand ich da, im Wald, Mitte Januar und wollte ein Playing Arts-Projekt beginnen. Von all den Erfahrungen, die ich bisher mit Playing Arts gemacht hatte, wusste ich: Das Spielen ist der einzige Weg anzufangen. [...] Ich sah mich also um und fing an, mit dem Gesehenen zu spielen. [...] Ich fand die Wildkirschhüllen (abgefallene runde Rindestücke) und drehte sie in meiner Hand. Dabei wurde mir bewusst, dass diese Hüllen meiner Lebenssituation sehr ähnlich waren. Innen entweder leer oder völlig verfault und außen glänzend, ja sogar ästhetisch anzusehen.“ (Feeser/Seitz 2005, 244)

Ein Spiel zu beginnen, stellt häufig eine Hürde dar, die zu überwinden Zeit und Motivation, vielleicht Unterstützung durch weitere Teilnehmenden oder Mentoren und Mentorinnen bedarf (vgl. Riemer 2002, 53 f.). Wichtig ist auch, ein „entspanntes Feld“ (Sachser 2004, 477), einen Rahmen, in dem sich ein Spiel entwickeln kann, zu schaffen. Durch die Gestaltung der gemeinsamen Resonanz ist ein Feedback bei Gruppenprozessen unter den Teilnehmenden gesichert und kann die einzelnen Prozesse von außen anregen. Bei Einzelprozessen sind es häufig die Objekte selbst mit denen man sich umgibt, die Resonanzen bieten (vgl. Kapitel 4.1.4). Ein Spiel kann auch über die eigene spielende Haltung der Mentorinnen und Mentoren angeregt werden, deren Aufgabe es ist, selbst im Spiel zu sein, um spielerische Prozesse authentisch anzustoßen (vgl. Buland 2000, 198).

Von den Vorhaben, die sich die Playing Artist stellte, wich sie gleich zu Beginn des Prozesses ab. Auch wenn sie im November bereits Vorstellungen entwickelte, wie sie dieses Playing Arts-Projekt ausgestalten möchte, schienen sich ihr im Januar andere Themen zu bieten und das Projekt vollzog eine Wendung. Generell ist es unwahrscheinlich ein gestalterisches Spielvorhaben, das immer einen offenen Prozess darstellt, im Vorfeld zu planen. Lediglich kann man sich Materialien, Räume und Zeit dafür organisieren und auf diese Weise einen Rahmen dafür schaffen. Der Wald bot ihr letztlich verschiedene Materialien. Von den Wildkirschhüllen, als Ding in „direkter

Zusammenhangslosigkeit“ (Buland 2000, 197), fühlte sie sich angesprochen. Ohne zu wissen, was sie mit den Rindestücken gestalten wird, zog sie Parallelen zu ihrer derzeitigen Situation, was sie in der Wahl des Materials bestätigte.

„Doch dieses Abziehen der Wildkirschhüllen im Wald reinigte meine Seele im Spiel. [...] Mein erster Waldtag glich wohl einer Sitzung in einer Lebensberatungseinrichtung, mit dem Unterschied, völlig frei seine Emotionen zeigen zu können, sein ästhetisches Empfinden auszuleben und diesen Prozess selbst zu steuern. [...] Ich schrieb meine Erlebnisse auf, führte Tagebuch und setzte Worte ein, um dem Gesehenen Ausdruck zu geben.“ (Feeser/Seitz 2005, 244)

Bei Playing Arts-Prozessen stehen die Komponenten der erotischen Spur, das bewusste Verfolgen eines Themas (vgl. Kapitel 4.1.4), die Krise und das Impulsfeld, mit all seinen Anreizen und Materialien nebeneinander (vgl. Buland 2000, 197). Nicht zwangsläufig muss ein Prozess durch eine Krise führen; bedeutsam ist, dass man sie bei Playing Arts bewusst, in geschütztem Rahmen und begleitet durchlaufen kann. Aus ihr können neue Potentiale und Möglichkeiten erwachsen. „Zu jeder schöpferischen Tätigkeit gehören Zeiten der Krise.“ (ebd., 196) Neben der Krise steht das Verfolgen des eigenen Themas im Vordergrund, das im Spiel von verschiedenen Perspektiven betrachtet und auf unterschiedliche Weisen erspielt werden kann.

Es erscheint mir an dieser Stelle bedeutsam, die Unterscheidung von Playing Arts-Projekten und den dort zu gewinnenden Reflexionen gegenüber Erkenntnissen zu treffen, die in einem therapeutischen Rahmen erfahren werden können. Die Qualität der Selbstbewusstwerdung kann sich zwar ähneln. Doch werden bewusst angelegte, therapeutische Settings und psychologisierende Fragestellungen oder Deutungen von Prozessen bei Playing Arts vermieden (vgl. Riemer 2000, 91 f.). Die Dokumentation von Bewegungen in Prozessen lässt eine nachträgliche Reflexion zu und eröffnet die Möglichkeit, Erfahrungen beispielsweise durch das Fassen in Begriffe oder in ausgewählte Fotografien auf einer weiteren Ebene zu machen.

Die Playing Artist berichtet von ihrem Spiel als an sich zweckfreie Tätigkeit, anhand derer sie sich die Möglichkeiten einräumen kann, sich über innere Prozesse bewusst zu werden. Mit den Erfahrungen, die sie im Wald macht, möchte sie keine äußeren Zwecke erfüllen. Außer der Ästhetik, die sie in dem Aufreihen der Wildkirschhüllen sieht, findet sie keine funktionalen Zwecke darin. Sie selbst ist es, die sich die Aufgaben stellt und

zu Wahrnehmungen herausfordert, was einen weiteren Unterschied zu therapeutischen Settings ausmacht. Dort wird die Klientel zu Erfahrungen durch Fragen oder Aufgaben durch den Therapeuten, die Therapeutin herausgefordert, sich mit inneren Prozessen auseinanderzusetzen. Bei ästhetischen Prozessen fordert man sich selbst heraus. Die Dokumentation in Form eines Waldtagebuches bedeutet für sie eine erweiterte Wahrnehmungsform. Später stellt sich für sie eine besondere Ästhetik heraus, die ihre Fotografien in Kombination mit den Texten aus dem Waldtagebuch ergeben.

„Meine Zeit im Wald wurde zu einem Ritual. Wenn ich nicht wenigstens einmal in der Woche im Wald gespielt hatte, war ich nicht zufrieden. [...] Die Lust am Spiel und die Freude am Tun wirkten sich in meinem Alltag fort. Ich entdeckte neue Formen der spielerischen Auseinandersetzung. So auch in meiner Arbeit im Kindergarten.“ (Feeser/Seitz 2005, 245)

Die „erotische Spur [kann] naturgemäß keinen Endpunkt haben“ (Buland 2000, 197). Ein Ende des Prozesses legen die Spielenden bei Playing Arts immer selbst fest, wenn dieses auch lediglich ein vorläufiges oder der Ausgangspunkt eines nächsten Spiels sein mag. Playing Arts sieht von einer Funktionalisierung der Prozesse sowie der Kompetenzen, die dabei erlangt werden, ab (vgl. Kapitel 4.2). Die Ähnlichkeit von einem Spielprozess zu Ritualen liegt insofern nahe, als sich in den Handlungen der Einzelnen häufig Rituale, wiederkehrende Elemente einer Handlung oder eines Ablaufes, manifestieren (vgl. Buland 2000, 200). Dabei ist nicht die Deutung dessen relevant, sondern dass sich ein Spiel tiefgreifend, eben als Ritual manifestiert. In Gruppenprozessen finden sich wiederkehrende Elemente. Dazu zählen beispielsweise das Schreiben von Resonanzen zu den einzelnen Projekten (vgl. 4.1.4), sowie Gruppenübungen, als Freiraum der Bewegung¹⁴ oder als Einstieg in die kreative Arbeit. Bei Seminaren haben sich zudem kurze „Grundübungen zur Wahrnehmung des gestischen Zeichnens und der leiblichen Beweglichkeit“ (Riemer 1999, 34) bewährt, die bei Playing Arts-Seminaren eingebracht werden können (vgl. ebd.). Es soll ferner erinnert werden, dass Playing Arts bewusst Folgebewegungen im Alltag oder Beruf erwirken möchte (vgl. Riemer 2002, 66; sowie Kapitel 4.1.3).

¹⁴ In thailändischen Städten trifft man sich auf freien Plätzen und zum gemeinschaftlichen Bewegen, trifft sich zum joggen, oder trainiert Techniken von Sportarten. In Anlehnung daran wird bei Playing Arts-Seminaren zum Beginn eines Tages oder als erholende Unterbrechung im Verlauf eines Tages ein Bewegungspark angeboten (vgl. Riemer 2002, 41).

In der Reflexion des Playing Arts-Projektes verdeutlicht sich die Spielerin, dass sie ihre Spielmomente, den Spielraum, den sie sich im Wald schafft, für ihr Wohl, ihre Zufriedenheit braucht. Regelmäßig sucht sie ihr Spiel, ihren Spielraum im Wald. Ihre Erfahrungen setzt sie in ihrem Alltag fort. In ihrer Kreativität fühlt sie sich nicht mehr blockiert. Gemachte Erfahrungen kann sie in ihren beruflichen Alltag als Anregungen mitnehmen. Im Anschluss an ihr Spiel beschließt die Playing Artist, „eine Ausstellung zu wagen.“ (Feeser/Seitz 2005, 246) Die Übertragung von Spielprozessen zum Erstellen von Objekten der Kunst ist bei Playing Arts nicht gefordert, jedoch möglich. Von einer Funktionalisierung der Spielprozesse sieht man grundsätzlich ab. Die Objekte, mit denen sie sich auseinandersetzte und die sie selbst gestaltete, transformierte sie in der Vorbereitung der Ausstellung, sodass nicht während der gestalterischen Momente im Spiel die Objekte für die Ausstellung geschaffen wurden, sondern Ideen und Material erspielt wurden, um im Anschluss diese Ausstellung zu realisieren.

5.1.2 Darstellung des Projektes „Der Sprung von der Empore“

In einem offenen Ferienangebot eines Jugendhofes, dem Osterkulturcamp 2004 wurde Playing Arts mit Kindern und Jugendlichen erprobt. 18 Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren kamen zusammen und wurden von drei Betreuenden der umliegenden Jugendhäuser begleitet (Klinge u.a. 2005, 133). Das Projekt wurde von zwei Playing Artists, vorbereitet und gestaltet. Sie sind „selber Spielende, da [sie sich] selber immer wieder künstlerischen Prozessen aussetzen.“ (ebd., 142) Sie verstehen sich „als Initiierende und Begleitende von selbstverantwortlichen künstlerischen Spielbewegungen“ (ebd., 133) und sehen Playing Arts als „selbstbestimmtes, gestalterisches und spielerisches Handeln [an], das sich ständig weiter entfaltet und auf eine Verbindung von Kunst und Leben durch Spiel setzt.“ (ebd.)

Das Projekt wurde zudem von zwei Beobachterinnen dokumentierend begleitet, um es im Anschluss auf genderspezifische Fragen zu prüfen. Es scheint im Vorfeld festzustehen, dass das Projekt und die genderpädagogische Überprüfung in einem Sammelband über Playing Arts-Projekte in der ästhetischen Bildung mit Jugendlichen veröffentlicht werden. Die Playing Arts-Mentorin und der Mentor geben an, sich von dem prüfenden Blick der anwesenden Beobachterinnen frei zu machen (Klinge u.a. 2005, 134). Inwiefern eine Loslösung dieser äußeren Faktoren möglich ist, ist fraglich.

Eine zentrale Aufgabe sahen beide im Vorbereiten des Impulsfeldes und dem damit verbundenen Gestalten des Ateliers (vgl. ebd., 134), dem gesamten offenen Angebot für die Kinder und Jugendlichen. Sie stellten künstlerische Beiträge zusammen, sammelten Material, das sie selbst reizte und boten Übungen, Aktionen und Impulse für die ganze Gruppe (vgl. ebd.). Ihren Blick wollten sie bewusst für die Prozesse, Bedürfnisse und Möglichkeiten jedes und jeder Einzelnen schärfen. Sie gestalteten einen offenen Raum, in dem jedes Kind nach Belieben eigene Ideen entwickeln und gestalten konnte. Eine offene Werkstatt wurde eingerichtet. Sie ist die praktische Umsetzung der Vorstellung dieser Playing Artists, dass es bei diesem Ferienangebot um „ihre (!) Idee(n)“ (ebd., 135), die der Kinder, geht. Mit ihren Angeboten schufen sie ein „entspanntes Feld“ (Sachser 2004, 477), einen geschützten Rahmen, wo sich Spiele und Prozesse frei entfalten konnten. Die offene Werkstattsituation der Kinder ist mit einer „Playing Arts Kitchen“ (Riemer 2002, 23) vergleichbar.

Ein Einstieg in das Angebot wurde neben einer Anregung zu tänzerischer Einlage unter Einbezug von Stühlen mit dem Gestalten von gestischen Masken¹⁵ vom eigenen Gesicht erreicht (vgl. ebd. 135). Zudem präsentierten die Mentorin und der Mentor ihr Vorhaben, und erklärten, dass sie Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern vorstellen werden und sie damit Ideen der Kinder anregen möchten (vgl. ebd.). Mit dem „Kunstpostkartenmuseum“ (ebd.), ausgelegte Postkarten mit Motiven von Objekten der Kunstproduktion, eröffneten sie ein Feld künstlerischer Anregung. Daraus wählte sich jedes Kind eine ihn oder sie ansprechende Karte. Sie wurde folgend den anderen gezeigt und zu einer eigenen Papiertüte geheftet, worin Notizzettel, Ideen oder Fundstücke Platz fanden (vgl. ebd., 135 ff.). Mit immer wiederkehrenden „Querschüssen“ (ebd., 135) möchten sie Anregungen geben und zu eigenen Gestaltungen motivieren. Unter einem Querschuss verstehen Playing Artists einen Impuls, der beispielsweise Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern präsentiert. Dieser wird in Gruppensituationen gesetzt und dient der Anregung eigener Prozesse (vgl. Riemer 2002, 42). Die Kinder werden in eine offene Werkstattsituation geführt, wo jede und jeder eigene Ideen verwirklichen und eigenes mitgebrachtes oder vorbereitetes Material benutzen kann. Die Mentorin und der

¹⁵ Das Anfertigen von Gestischen Masken ist eine Übung, wo ein Papier vor das Gesicht gehalten und dieses mit spontanen Zeichenbewegungen nachgefahren wird (vgl. Riemer 2000, 35).

Mentor sind dabei „anwesend, geben Material aus, bereiten weiter vor, beraten, räumen auf und führen in den Umgang mit Pigmentfarben ein.“ (ebd., 136)

In der offenen Werkstattphase begannen die Kinder unterschiedliche Prozesse. Einige werden hier kurz benannt und später in einer Analyse näher betrachtet.

„J. baut eine Maske aus Pappe“ (ebd., 136), bemalt sie später. Seine Gestaltung wird dabei von der Mentorin und dem Mentor mit dem Kunstprojekt ‚Schatten‘ von Christian Boltanski angeregt (vgl. ebd., 136 ff.). Dieser Maske führt die Gruppe in der Celebration, der Präsentation des Ferienprogramms, eine besondere Rolle zu (vgl. ebd., 140; vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Der Sprung durch die Maske



Quelle: Klinge/Müller 2005, o.S.

„J. und E. malen ein gemeinsames Leuchtturmbild.“ (ebd., 136) Die beiden Malerinnen werden unter anderem durch die Arbeiten von Niki de Saint Phalle inspiriert, Form und Farbe frei zu gestalten und erarbeiten darauffolgend ein jeweils eigenes Bild, in „jetzt freier Form“ (ebd. 138; vgl. Abb. 2), in einer anderen Art des Malens. Bei der Celebration „greifen sie es immer wieder ganz selbstverständlich auf, in ihren Kostümen an den Bildern weiterzumalen.“ (ebd., 140)

Abb. 2: Die Malerinnen



Quelle: Klinge/Müller 2005, o.S.

„T. schnappt sich den Fußball und übt hoch zu schießen.“ Auch diese Idee können die Mentorin und der Mentor stützen und in Form von künstlerischen Anregungen von Fotoserien Wolfgang Tillmanns inspirieren. Er bekommt Hilfestellung im Fotografieren des fliegenden Balles, nimmt sich selbst die Aufgabe, die Bäume im Außengelände zu treffen und präsentiert bei der Celebration sein Spiel (vgl. Abb. 3) auch in Kombination mit den entstandenen Fotografien (vgl. ebd., 136 ff.).

Abb. 3: Der Fußballjunge



Quelle: Klinge/Müller 2005, o.S.

Für den Gesamtprozess der Gruppe ist eine Situation zu Beginn der Veranstaltung prägend. Die Vorrede der Mentorin und des Mentors, dass die Umsetzung der ganz eigenen Ideen der Kinder im Vordergrund steht, ermutigte ein Mädchen von der

2,5 Meter hohen Empore zu springen. Die beiden sehen ihren Ansatz, ihre Worte und deren Glaubwürdigkeit auf die Probe gestellt und ermöglichen sodann unter Mithilfe der anderen Kindern durch den „Aufbau einer Landebahn“ (ebd., 135) den Sprung des Mädchens. Dieses Springen, das dann die gesamte Gruppe begeisterte, eröffnete später die Celebration.

Als Querschüsse und Übungen für die gesamte Gruppe wurden beispielsweise die „Pullover-Skulpturen“ von Erwin Wurm ausprobiert (vgl. ebd., 137; Abb. 4a). Im späteren Verlauf griffen viele Kinder bei ihren eigenen Projekten auf diese Arbeiten und Techniken zurück. Eine Kleingruppe, die einen Tanz entwickelte, integrierte die Pullover als Kostüme, was ihre Bewegungen prägte (vgl. ebd., 140; Abb. 4b).

Abb. 4a: Pulloverskulpturen



Quelle: Klinge/Müller 2005, o.S.

Abb. 4b: Dancing Girls



Quelle: Klinge/Müller 2005, o.S.

In der Reflexion benennen die Leitenden des Projektes vor allem zwei Schwierigkeiten. Auf der einen Seite konfrontierten die Kinder sie besonders am zweiten Tag mit „vom Thema wegführenden Fragen“ (ebd., 138). Diesen Fragen nach „Darf ich mal aufs Klo? – Muss ich da mitmachen? – Wie lange dauert das noch? – Müssen wir jetzt wieder machen, was wir wollen?“ (ebd.) begegnen sie mit einer eigenen spielerischen Haltung. Sie arbeiteten mit einem Buch des schweizer Künstlerduos Fischli/Weiss, wo ungewöhnliche Fragen gesammelt sind. Daraus wählten sie per Zufall Gegenfragen und konfrontierten die Kinder mit dieser Absurdität (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite verursachte das Verhalten der Betreuenden der Jugendhöfe, die bei dem Projekt anwesend waren, an verschiedenen Stelle Komplikationen. Sie waren für die Zeiten neben der offenen Werkstatt für die Kinder verantwortlich und gestalteten Regelangebote, wie beispielsweise eine Kinderdisko, am Abend. Dem sehr offenen Konzept der Playing Artists begegneten sie skeptisch und aus den Erfahrungen ihres erzieherischen Alltags heraus (vgl. ebd., 141 f.).

Im Verlauf des Projektes verzichteten die Playing Artists auf klassische „Befindlichkeitsrunden“ (ebd., 141) und Blitzlichter, womit die Stimmung der Einzelnen eingefangen werden sollte. Dahingegen schärften sie ihren Blick auf die Beteiligung der Kinder bei den unterschiedlichen Angeboten für die Gruppe oder bei einzelnen Aktionen während der offenen Werkstatt (vgl. ebd., 134). Sie nehmen die Kinder in ihren Ideen und Vorhaben ernst und unterstützen deren Verwirklichung.

In der Celebration findet das offene Ferienangebot seinen Abschluss. Diese bereiten die Mentorin und der Mentor am vorherigen Abend vor. Sie wünschen sich „einen fließenden Prozess“ (ebd., 139), wo sich alle in einer wechselnden Situation „zwischen Agierenden und Zuschauenden bewegen können“ (ebd.). Alle Werke und Arbeiten, die die Kinder vorführen möchten, werden in Szene gesetzt, auf Podeste gestellt, aufgehängt oder anderweitig präsentiert. Während der Celebration finden sich gemeinsam entwickelte Gruppenrituale, wie der Tanz mit den Stühlen oder der Sprung von der Empore wieder.

Die Kinder bitten in einer Schlussrunde, ein solches Ferienangebot das nächste Mal auf eine Woche auszuweiten und zu wiederholen (vgl. ebd., 141). Die Mentorin und der Mentor zeigen sich in ihrer Darstellung des Projektes zuversichtlich, dass ihr Zutrauen in die Kinder und deren Schaffenskraft aufging und dass sie den Kindern

„Möglichkeiten eröffnet [haben], eine ästhetische Ausdrucksform für sich zu finden, und ihren Weg gewürdigt“ (ebd.) haben. Sie haben erfahren, „dass Playing Arts mit Kids [...] funktionieren kann und machbar ist!“ (ebd.) Welche Elemente von Ästhetischer Bildung, der Spieltheorien sowie der Grundideen von Playing Arts bei diesem Projekt Umsetzung fanden, wird im Folgenden untersucht.

5.2 Analyse

Verschiedene Aspekte, die als Grundcharakteristika von spielerisch-gestalterischen Prozessen von der Ästhetischen Bildung, den Spieltheorien sowie der Bewegung Playing Arts entwickelt wurden, bieten die Grundlage zur Analyse des Playing Arts-Projektes „Der Sprung von der Empore“ (vgl. Kapitel 5.1). Die Erwählung dieser Kriterien kann nur eine subjektive Auswahl darstellen, die sich möglichst auf das theoretische Fundament stützt, wie es in dieser Arbeit dargelegt wurde (vgl. Kapitel 2-4). Zunächst werden die Kriterien zur Überprüfung benannt und erläutert, um sie anschließend auf das Projekt anzuwenden.

Die Grundlage zur Analyse stellt eine Projektbeschreibung des Playing Arts-Projektes „Der Sprung von der Empore“ dar. Es wurde nach der Durchführung von den leitenden Playing Artists, die das Projekt durchführten, beschrieben. Einige Fotografien stützen diese Dokumentation. Das Projekt wurde im Hinblick auf „genderreflexive Pädagogik“ (Klinge u.a. 2005, 133) von zwei weiteren Playing Artists analysiert. Diese Untersuchung soll hier keine Berücksichtigung finden. Die Projektbeschreibung sowie die „Genderpädagogische[n] Überlegungen“ (ebd., 143) sind in einer Sammlung von Beiträgen für die ästhetische Bildung in der Jugendarbeit mit Impulsen aus der Praxis von Playing Arts (Riemer/Sturzenhecker 2005) zu finden. Die Abbildungen entstammen einer Präsentation, wo das Projekt auf einer dem Buch beiliegenden DVD veröffentlicht wurde (ebd.).

5.2.1 Kriterien zur Analyse

Die Merkmale von ästhetischen Erfahrungen ebenso wie von Spielprozessen beziehen sich weitestgehend auf innere Prozesse des Subjektes. In der Verschriftlichung des

Projektes sind die Prozesse der einzelnen Kinder zwar aufgefasst, die inneren Bewegungen finden in der Darstellung allerdings kaum Berücksichtigung. Aufgrund dessen ist eine Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse schwer durchführbar. Zudem sind in der Beschreibung des Projektes bereits die Wahrnehmungen und die Ausdruckweise der Leitenden einflussnehmend. Daher wird versucht, die Sichtweise der Kinder wenn möglich zu rekonstruieren, andernfalls Kriterien zu berücksichtigen, die sich durch die äußere Struktur oder das Handeln der Leitenden ergeben. Die Kriterien sind unabhängig voneinander und das Fehlen eines Merkmales ist nicht entscheidend für den Charakter einer ästhetischen Erfahrung (vgl. Brandstätter 2004, 36).

Obwohl eine ästhetische Erfahrung nicht auf Objekte der Kunstproduktion reduzierbar ist (vgl. Zirfas 2008, 131), kommt der Rezeption und Produktion von Kunst eine besondere Aufmerksamkeit in der Ästhetischen Bildung zu. Die Bezüge zur Kunst stellen bei Playing Arts einen Schwerpunkt dar, der insbesondere wegen der Zweckfreiheit, im Sinne von innerer Selbstzwecksetzung, gegeben ist. Daher werden die *Bezüge zur Kunst*, die beim Projekt hergestellt wurden, näher betrachtet.

Die oben vorgestellten Kriterien von Spiel (vgl. Kapitel 3.1) und Ästhetischer Bildung (vgl. Kapitel 2.1.3) beziehen sich auf je ähnliche Phänomene. Genaugenommen stellen die Selbstzweckhaftigkeit der Ästhetik, die Freiheit nach Scheuerl und der zweckfreie Zweck von Playing Arts den Kern einer ästhetischen Erfahrung dar und bezeichnen ein Phänomen mit unterschiedlichen Begriffen. Daher werden diese Aspekte zusammenfassend unter *Freiheit und Selbstzweck* untersucht.

Die Momente Unendlichkeit, Geschlossenheit, Ambivalenz und Scheinhaftigkeit von Spielprozessen finden sich in dem Phänomen der Sinnlichkeit, wie sie die Ästhetische Bildung versteht, wieder. Sie werden unter dem Stichwort *Sinnlichkeit* erfasst.

Unter dem Stichwort *Spielweisen und Spiele* werden die beiden „Spielweisen“ (Caillois 1960, 63) *paidia* und *ludus* überprüft, die eine innere Haltung gegenüber dem Spiel ausdrücken. Die Betrachtung hat ihren Fokus auf der Möglichkeit der Wahrnehmung, Berücksichtigung und Anregung von *paidia* und *ludus* von außen durch die Leitenden. Die verschiedenen Grundkategorien der Spiele *agôn*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*, wie sie Caillois (1960) entwarf, sollen in einer Darstellung Berücksichtigung finden.

Auf welche Weise die Kernelemente von Playing Arts Impulsfeld, erotische Spur und Resonanz in dem Projekt Umsetzung fanden und wie die *Arbeit der Mentorin und des Mentors* sich gestaltete, soll abschließend in die Betrachtung einfließen.

Ob mit diesem Projekt die Selbstaufgabe von Playing Arts, nämlich Selbstbildungsprozesse und auf diese Weise eine Bewusstwerdung des Selbst anzuregen, als erfüllt gelten kann, wird in den anschließenden Schlussbetrachtungen geklärt. An dieser Stelle wird ebenfalls reflektiert, in welcher Form Playing Arts auf die Zielgruppe der Kinder anwendbar ist und welche Rolle Playing Arts darüber hinaus in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen oder Einzelpersonen einnehmen kann.

5.2.2 Analyse des Projektes „Der Sprung von der Empore“

Bezüge zur Kunst

Die Mentorin und der Mentor stellen von Anfang an klar, dass sie in der gemeinsamen Zeit mit den Kindern immer wieder Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern, die sie selbst aktuell inspirieren oder die sie als mögliche Inspiration für die Prozesse der Kinder empfinden, vorstellen werden. Damit gilt den Teilnehmenden der Bezug zur Kunst als normaler Umgang in gestalterischen Prozessen. Sie verdeutlichen, dass die Projekte, die die Kinder entwickeln vollkommen auf deren eigenen Ideen basieren. Sie als Begleitende können nur, beispielsweise durch Impulse oder Querschüsse aus der Kunst, Prozesse anregen und Spuren aufgreifen.

Die Bezüge zur Kunst stellen in diesem Projekt besonders die Mentorin und der Mentor her, die die Einzelnen sowie die Gesamtgruppe mit Objekten der Kunstproduktion oder technischen Übungen aus dem Bereich der Kunstproduktion konfrontieren. Die Anregungen, die sie geben, spiegeln sich in den Projekten der Kinder. Die Mädchen, die an einem gemeinsamen Bild arbeiten, werden durch die Werke von Niki de Saint Phalle zu freiem Arbeiten in Bezug auf Form und Farbe inspiriert. Die Umsetzung dieser Inspiration zeigt sich durch die Arbeit am je eigenen Bild mit freier Farb- und Formwahl (vgl. Abb. 2). Eine Gruppe von Mädchen, die eine Tanzchoreographie entwickeln, findet in einem Querschuss für die gesamte Gruppe Anregungen. Hierbei werden Arbeiten des österreichischen Künstlers Erwin Wurm vorgestellt und Fotografien der Serie „Pulloverskulpturen“ (Wurm 1992) gezeigt. Die Mädchen greifen

die Idee, sich in übergroßen Pullovern zu inszenieren, in ihrer Tanzperformance auf (vgl. Abb. 4a, Abb. 4b). Sie verwenden für ihre tänzerische Darstellung große Pullover als Kostüme, die die Bewegungen und darüber das Gefühl für den eigenen Körper beeinflussen. Ästhetische Prozesse können durch die Nachahmung von Kunstproduktionen, Darstellungen oder bestimmter Ausdruckstechniken verschiedener Kunstsparten in Gang gesetzt werden. Die persönliche Auseinandersetzung regt die Identifikation ebenso wie die Distanzierung gegenüber dem Gesehenen an.

Die Mentorin und der Mentor präsentieren ihre Arbeitsweisen in einer ästhetischen Form und kommen so der Forderung Ästhetischer Bildung nach, die eigene Arbeit in der ästhetischen Bildung selbst auf ästhetische Weise zu gestalten und in der Gestaltung von Impulsen bereits Bezüge zur Kunst herzustellen. Die Fragen der Kinder nach kurzen Pausen, Toilettengängen und der Möglichkeiten des Mitarbeitens, irritieren die Mentorin und den Mentor zunächst in ihrem Arbeiten. Darauf reagieren sie mit spielerischer Haltung. Sie greifen zu dem Werk von Fischli/Weiss „Findet mich das Glück“ (2003), wo ungewöhnliche Fragen gesammelt sind, und wählen zufällig Fragen aus, die sie den Kindern als Gegenreaktion hervorbringen. Einerseits wird damit eine eigene spielerische Haltung deutlich, nämlich anstatt diese Fragen der Kinder fortwährend zu beantworten, selbst absurde Fragen zu stellen. Die Fragen von Fischli/Weiss sind dabei nicht auf die Themen der offenen Werkstatt abgestimmt und führen so ihrerseits vom Thema weg. Andererseits nutzen die Mentorin und der Mentor dieses künstlerische Buch und beziehen erneut aktuelle Kunst mit in das Ferienprogramm ein. Das eigene Spiel der Mentorin und des Mentors dient den Kindern als Vorbild für eine spielerische Auseinandersetzung in Prozessen.

Selbstzweck und Freiheit

Die Arbeiten und Prozesse entstehen nicht durch von außen vorgegebene Ziele oder Zwecke, sondern entstehen in der Freiheit, den eigenen Interessen nachzugehen. Ihnen liegt lediglich eine innere Zwecksetzung zu Grunde. Die intrinsischen Zwecke, die die Kinder den Prozessen sicher zuführten, sind im Nachhinein nicht in der Darstellung des Projektes ersichtlich. Es bleibt überdies fraglich, inwiefern solche inneren Prozesse von außen nachvollzogen oder erfasst werden können. Deutlich wird jedoch eine von der realen Zeit abweichende Zeitwahrnehmung. Die Kinder reagieren abschließend mit der

eindringlichen Bitte, ein solches Projekt im nächsten Jahr zu wiederholen, dann für eine Woche. Das lässt darauf schließen, dass die Zeit wie im Flug vergangen zu sein scheint.

Dem Mädchen, das wagemutig den ersten Sprung von der Empore riskieren möchte, scheinen die realen Gefahren dieser Handlung nicht bewusst zu sein. Die außenstehende Mentorin, der Mentor und die Betreuenden hingegen erkennen die Gefahr dieses Vorhabens sehr wohl und treffen durch den Bau einer Landebahn Vorkehrungen, die die Idee des Mädchens umsetzbar werden lassen und zudem ihr Risiko eindämmen. Dieses Beispiel zeugt von der Eigenräumlichkeit, einer differentiellen Raumwahrnehmung, die sich im Spielprozess oder einer ästhetischen Erfahrung aufmacht.

Das Projekt kann als ein Forschungsprojekt der Mentorin und des Mentors gesehen werden, die für sich prüfen wollen, inwiefern die Praxis von Playing Arts Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit finden kann. Zudem scheint im Vorfeld bereits festzustehen, dass eine Darstellung und eine genderspezifische Betrachtung des Projekts in dem Sammelband von „Impulse[n] ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit“ (Riemer/Sturzenhecker 2005) Raum finden wird. Ferner sind zwei Beobachtende bei der Durchführung anwesend, die speziell auf Aspekte der Kategorien der Genderpädagogik achten. Obwohl die Mentorin und der Mentor in der Darstellung nachträglich beschreiben, dass sie sich davon frei zu machen versuchen, ist nicht einsehbar inwiefern die Anforderungen der eigenen Präsentation und das Wissen um die Analyse, den Verlauf beeinflussen.

Die Erfüllung äußerer Zwecke wird dem Projekt insofern auferlegt, als damit den Kindern ein kreatives Angebot in ihren Ferien zur Verfügung gestellt werden soll. Dieses freie Ferienangebot des Osterkulturcamps steht im Kontrast zu den Regelangeboten, die die Betreuenden den Kindern beispielsweise am Abend des Projektes unterbreiten. Die Abschlusspräsentation scheint keinen direkten Zwang oder Druck darzustellen. Die Sichtweise der Mentorin und des Mentors führt weg von einer schillernden Abschlusspräsentation, wo fertige Werke präsentiert werden, und hin zu einer Feier inmitten der Arbeitsprozesse. Dort setzen manche Kinder wie selbstverständlich ihre Arbeitsprozesse weiter fort. Ersichtlich ist dennoch, dass das Projekt als eine dreitägige Ferienveranstaltung so konzipiert sein muss, dass Prozesse in diesem Rahmen begonnen und auf einen zwischenzeitlichen Endpunkt gebracht werden können.

Sinnlichkeit

Die Sinnlichkeit der durchgeführten Projekte lässt sich anhand der Objekte fassen, denen die Kinder ihre Aufmerksamkeit schenken. Bei einer ästhetischen Wahrnehmung können alle Sinne beteiligt sein.

Der Fußball spielende Junge versucht Bäume des Außengeländes mit seinem Fußball zu treffen. Dabei spielen der visuelle Sinn, Sinne der Tiefensensibilität und der räumlichen Wahrnehmung eine wesentliche Rolle. Körperpositionen und Stellungen der Gelenke, Spannungen der beteiligten Muskeln und Bewegungsabläufe müssen fein abgestimmt sein, um eine solche Bewegungskette auszuführen. Nun wissen wir leider nichts über die Gedanken des Jungen bei seinem Spiel. Allerdings ist zu vermuten, dass er sich dieser komplexen Sinnlichkeiten zwar nicht vordergründig bewusst ist, dass er jedoch höchste Motivation zur Feinabstimmung dieses Bewegungskomplexes aufbringt. Er beschäftigt sich die gesamte Freizeit mit dieser Tätigkeit. Zudem wird er von den Leitenden angeregt, eine Fotoserie seiner Ballkünste in Anlehnung an Fotoserien Wolfgang Tilmans zu erstellen. Damit spiegelt sich nochmals die Selbstentwicklung bei Spielprozessen und deren mögliche Verbindungen mit der Kunst. Die alltägliche Tätigkeit des Jungen, sein Fußballspiel, wird im Projekt verknüpft mit einer bewussten Wahrnehmung. Durch das Hinzutreten des Fotografierens zum Fußballspiel kann der Junge durch die Linse seine Wahrnehmung fokussieren. Zudem macht er Erfahrungen mit der Fotografie und kann darin Fertigkeiten entwickeln.

Nun bleibt die Frage, ob man sich, um eine ästhetische Erfahrung zu machen, der Prozesse der sinnlichen Wahrnehmung bewusst werden muss oder sie bewusst reflektieren sollte. Eine bestimmte Form der Reflexion erfüllt der Junge nicht. Von einer Reflexion in einer gewissen Form sieht man in der ästhetischen Bildung, sowie bei Playing Arts ab, da keine besondere Art des Ausdrucks vorgeschrieben werden kann (vgl. Peez 2004, 235). Es ist nicht nachvollziehbar, welche Prozesse dieses Spiel für den Jungen in Gang setzte, in welcher Form er sich dessen bewusst wurde. Von einer Bewusstwerdung ist allerdings auszugehen.

Der Aspekt der Sinnlichkeit bezieht sich ferner auf eine Unabschließbarkeit der Prozesse zwischen Begrifflichkeit und Anschauung. Das Spiel der malenden Mädchen soll dies veranschaulichen. Wissen und Können gelten auf verschiedenen Ebenen miteinander verbunden (vgl. Schmid 1998, 6). Können meint den Horizont der

Möglichkeiten und diesen experimentell auszumessen, wohingegen unter Wissen ein sachkundiges Handeln zu verstehen ist (vgl. ebd.). In Schillers Begrifflichkeiten ist die Erschaffung von Möglichkeiten dem Stofftrieb zuzuordnen (vgl. Kapitel 2.2.4), die Realisierung dieser Möglichkeiten dem Formtrieb (vgl. ebd.). Nach Caillois gehört das Schaffen von Potentialitäten der *paidia*, der Spielfreude an (vgl. Kapitel 3.1), die regelgeleitete Formung derer dem *ludus* (vgl. ebd.). Die Begrifflichkeiten beschreiben dennoch die gleichen Phänomene. Beide Bewegungen lassen sich mit einem pendelhaftem Wechselspiel dieser Bestrebungen und Kräfte vergleichen. Eine ästhetische Erfahrung gilt ebenso als nicht abschließbar (vgl. Brandstätter 2004, 30). Die Mädchen, die ihren malerischen Prozess auch während der Celebration nicht beenden wollen, sondern immer erneut aufgreifen und weiterführen, befinden sich in einer solchen unabschließbaren Bewegung zwischen Wissen und Können, *paidia* und *ludus*, Anschauung und Begriff.

Ästhetik wird einem Subjekt häufig an Stellen bewusst, wo der alltägliche Kontext eines Gegenstandes verändert wird und gewöhnliche Funktionen in den Hintergrund treten. Stattdessen rücken ästhetische Qualitäten, wie Form, Farbe, Gewicht, Material oder Bezug zum Raum dafür in den Vordergrund (vgl. Brandstätter 2004, 30). Die Gruppe tanzender Mädchen nimmt sich als Kostüme übergroße Pullover, die sie am ganzen Körper tragen. Der Pullover wird dabei seinen alltäglichen Funktionen enthoben und in einen neuen Kontext gesetzt. Nun steht die Beengung des Textiles im Fokus der Aufmerksamkeit. Über die Begrenzung der körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, eine Art Beschränkung des Spielraumes, können die Mädchen ihre Körperlichkeit in differenter Form spüren. Auf diese Weise können sie eine Differenzenerfahrung machen.

Spielweisen und Spielarten

Die Spielweisen *paidia* und *ludus* (Caillois 1960, 63) machen die Spielbewegungen der Einzelnen aus. Wie oben gezeigt (vgl. Kapitel 3.1) bedarf jedes Spiel eigener Regeln, die sich die Spielenden innerhalb des Prozesses geben. Hier ist eine Unterscheidung zu Regeln, die von außen an die Spielenden heran getragen werden zu treffen. Die inneren Regeln, worin sich das Spiel wiederum frei bewegen kann, kennzeichnet die Spielweise *ludus*. Äußere Regeln, die in Gruppensituationen die Prozesse aller Teilnehmenden sichern, stellen ebenso eine notwendige Begrenzung dar. Zudem können sich Spiele

durch Anregungen oder gar Regeln von außen, die sich auf die Beschränkung im Material oder auf den Aufbau einer Fotoaktion beziehen, in diesem Rahmen sehr frei entfalten.

Auf der einen Seite haben die Mentorin und der Mentor darauf geachtet, dass alle Teilnehmenden einen Raum für sich und das eigene Spiel finden können. So wurde in Hinsicht darauf das Außengelände mit einbezogen. Ein „entspanntes Feld“ (Sachser 2004, 477) entsteht. Sie sichern einen geschützten Rahmen, wo sich Spiele, Neugierde und Ideen entwickeln können. Auf der anderen Seite leiteten sie Übungen mit gewissen Regeln an, die für die gesamte Gruppe galten und die letztlich eine Freiheit in der Durchführung bedeuteten. Angeregt durch die Pulloverskulpturen von Erwin Wurm sollten sich die Kinder zu dritt zusammentun und selbst Regie beim Fotografieren führen, Skulpturen ausprobieren und auswählen, um diese dann auf das eingerichtete Fotopodest zu bringen. Erst die konkreten Anweisungen ermöglichen dieses neue Feld der inszenierten Fotografie sicher zu betreten und die Grenzen auszuloten.

Die Regeln, die sich die Kinder von innen heraus gaben, sind nachträglich kaum nachvollziehbar. Die Mentorin und der Mentor berichten jedoch von der Mädchengruppe, die einen Tanz entwickelten. Dabei setzten die Mädchen hohe Ansprüche, was die Einzelnen der Gruppe in ihrer Kreativität behinderte. Die Mentorin und der Mentor sprechen die Gruppenmitglieder darauf an und versuchen auf diese Weise wieder Raum zu schaffen, für ein weniger begrenztes, freies Spiel.

Die Leitenden achten darauf, bei welchen Aktionen und Tätigkeiten sie die Kinder aufmerksam und wach wahrnehmen können. Daran richten sie dann weitere Angebote für die einzelnen Kinder aus. Die Spielweise *paidia* ist vergleichbar mit einer ungebremsten Spielfreude, die von dem Mentor und der Mentorin mit aufmerksamen Blicken wahrgenommen werden kann. Über die Wahrnehmung der Beteiligung der Kinder ist es möglich, das Angebot auf die Einzelnen abzustimmen und sich den individuellen Prozessen zuzuwenden.

Alle Spiele der Kinder lassen sich den vier Grundkategorien der Spiele von Caillois zuordnen. Dabei fallen sie immer unter mehrere Kategorien, weshalb eine abschließende Kategorisierung nicht möglich ist. Das Springen von der Empore lässt sich dem *ilinx*, dem Rausch im Spiel zuteilen. Ein Spiel *Als-Ob* führen viele Kinder. Die Kostümierung mit den Pullovern der tanzenden Mädchen ist eine Art *mimicry*. Das

Fußballspiel des Jungen kann zum einen eine Art Rausch sein, zum anderen ist vorstellbar, dass er sich in einem Wettkampf, einem agôn befindet. Sei es nur, dass er sich immer weitere Ziele steckt, die er treffen möchte. Das Spiel mit dem Zufall, alea, kommt als klassische Form, wie Würfelspiele oder ähnliches, nicht vor. Der Zufälligkeit begegnen die Mentorin und der Mentor durch ihr Spiel mit den Fragen von Fischli/Weiss auf bewusste Weise.

Die Arbeit der Mentorin und des Mentors

Die Praxis Playing Arts fordert von den Mentoren und Mentorinnen einer Gruppensituation selbst Erfahrungen von Prozessen im Sinne von Playing Arts zu haben und sich aufs Spiel zu setzen.

Bereits in der Vorbereitung des Osterkulturcamps zeigt sich, dass die Mentorin und der Mentor auf spielerische Weise Impulse, Objekte der Kunst, Materialien und Ideen sammeln, die später das Impulsfeld füllen werden. Es entsteht bewusst aus Impulsen, die sie aktuell beschäftigen und zu denen sie in Resonanz stehen. Mit der Auswahl und der Vorbereitung des Impulsfeldes stellen die Leitenden deutliche Bezüge zur Kunst her, was als ein Merkmal von der Praxis ästhetischer Bildung gilt. In dem Impulsfeld finden sich zudem Kunstpostkarten, die das Material für die Einstiegssituation stellen. Mit den Drucken der Kunstobjekte verweisen sie auf die Welt der Kunstproduktion und konfrontieren die Kinder mit deren Symbolik, Ausdrucks- und Gestaltungsweise. Auch Videos, Fotografien und Kataloge mit Werken von Künstlerinnen und Künstlern stehen den Kindern zur Verfügung, womit eine reiche Vielfalt gegeben ist.

Einige Kinder bringen eigenes Material mit, welches das Impulsfeld erweitert. Die Leitenden stellen im Nachhinein fest, dass diese Kinder sich häufig ausschließlich mit diesem Material auseinandersetzen, was sie einerseits kritisieren und sich anders wünschen, was sie andererseits aber auch als bewusste Entscheidung für eben jenes mitgebrachte Material werten können. In der Darstellung des Projektes findet sich dennoch ein Ausblick, beim nächsten Playing Arts-Seminar mit Kindern kein Material mitbringen zu lassen. Das kann die Möglichkeit nehmen, ein aktuelles Thema in Prozessen transparent zu machen und zu gestalten. In den eigenen Gegenständen und

Materialien kann sich ein Thema, ganz im Sinne der „direkte[n] Zusammenhangslosigkeit“ (Buland 2000, 194), bereits manifestieren.

Sie selbst sehen sich als „Initiierende und Begleitende von selbstverantwortlichen künstlerischen Spielbewegungen“ (Klinge u.a. 2005, 133) und nehmen sich vor, besonders auf die Beteiligung der Einzelnen bei den unterschiedlichen Aktivitäten zu achten. Dadurch erhoffen sie sich, die jeweiligen Interessen der Kinder aufspüren zu können und gemeinsam mit ihnen eine Spur zu entwickeln. Diese setzen die Kinder dann eigenverantwortlich um, wobei sie der Unterstützung und Auseinandersetzung mit den Leitenden, die sie mit Impulsen anregen möchten, sicher sein können. In Form der Papiertüte findet jedes Kind zusätzlich die Möglichkeit eine eigene Spurensammlung vorzunehmen. Eine solche Sammlung bietet die Chance anhand von Notizen, Ideen, Materialien ein eigenes Thema erkennen zu können. Die Papiertüte kommt den Dokumentationen der Playing Arts-Prozesse mit Erwachsenen gleich, welche die Spielbewegungen beispielsweise fotografisch festhalten.

In der Projektbeschreibung finden sich Ziele, die sich der Mentor und die Mentorin für die Durchführung setzten (vgl. Klinge u.a. 2005, 134). Neben dem Fokus auf die Prozesse und die Beteiligung der Kinder formulieren sie den Wunsch, die Ideen und Spielbewegungen der Kinder wertschätzen zu können und sie bei deren Umsetzung ernst zu nehmen und zu begleiten. Der Sprung von der Empore ist ein Beispiel, bei dem sie dem nachgingen. Entgegen der Vermeidung von Gefahrenquellen, wie dies ein präventiver Auftrag an Pädagogen und Pädagoginnen bei Veranstaltungen mit Kindern und Jugendlichen ist, haben die Mentorin und der Mentor den Sprung ermöglicht. Auf diese Weise können die Kinder beispielsweise lernen, die eigene Angst zu überwinden, ein Körpergefühl für Höhe zu entwickeln, gemeinsam für Sicherheit zu sorgen, also Selbstvertrauen in die eigenen Ideen und deren Umsetzung erfahren. In anderen pädagogischen Settings hätte das Springen von der Empore untersagt werden müssen, um keine Risiken einzugehen. Dadurch, dass die Celebration mit einem Sprung von der Empore (vgl. Abb. 1) eröffnet wurde, konnte dem Springen nochmals eine besondere Wertschätzung erwiesen werden. Auch die Maske, die von einem Jungen gestaltet wurde, fand dort einen besonderen Ort und Rahmen innerhalb der Präsentation. Sie wurde so aufgehängt, dass die Kinder sozusagen durch die Maske springen mussten (vgl. Klinge u.a., 2005, 140). Darin spiegelt sich die besondere Wertschätzung der Prozesse und Produktionen der Kinder. Sie setzen zudem Vertrauen in die Kinder, die

sicher wissen, was sie wollen und können, und begleiten sie dabei (vgl. Klinge u.a. 2005, 136). Sie können die Kinder in ihren Prozessen vor allem durch ihr Fachwissen begleiten, das sich zum Beispiel auf den Umgang mit Pigmentfarben bezieht (vgl. Klinge u.a. 2005, 136).

Mit ihren Ansätzen stoßen die Mentorin und der Mentor teilweise auf Widerstände seitens der Betreuenden der Kinder (vgl. Klinge u.a. 2005, 141 f.), die beim Projekt anwesend sind. Einerseits begegnen diese dem freien Ansatz gestalterischen Spiels skeptisch und basierend auf Erfahrungen aus „ihrem erzieherischen Alltag“ (Klinge u.a. 2005, 142). Andererseits greifen sie konkret in das Geschehen ein, zweifeln die Arbeitsweise an oder geben konträre Anweisungen. Ferner fällt es ihnen schwer, den Kindern „nicht die eigenen Vorstellungen und Vorschläge [...] überzustülpen“ (Klinge u.a. 2005, 142).

Auf regelmäßige „Befindlichkeitsrunden“ (ebd., 141) verzichten die Leitenden vollständig. Diese sehen sie ersetzt durch ihren wachen und einfühlsamen Blick auf die Prozesse der Kinder. In einer Gruppensituation steht man automatisch im Austausch miteinander und Ideen oder Themen von anderen werden bewusst oder unbewusst aufgegriffen. Bei erwachsenen Teilnehmenden von Playing Arts-Projekten ist die Resonanz als frei gestaltbare Rückmeldung institutionalisiert. Die Teilnehmenden kommen immer wieder zusammen und präsentieren sich gegenseitig verschiedene Aspekte ihres derzeitigen Prozesses. Das zieht zum einen eine Fokussierung der Spielenden, die ihre Spur präsentieren mit sich, zum anderen bietet dies die Möglichkeit, Rückmeldungen von anderen im eigenen Prozess aufzugreifen. Eine solche Art der Resonanz entfällt bei dem Projekt „Der Sprung von der Empore“. Allerdings zeigt das Springen aller Kinder von der Empore, dass Ideen sich in einer gesamten Gruppe ausbreiten können und aufgegriffen werden (vgl. Klinge u.a. 2005, 136).

Für die Dynamik und den Zusammenhalt der Gruppe sorgten die Mentorin und der Mentor durch anfängliche Namensrunden, verschiedene Querschüsse und dem gemeinsamen Entwickeln von Gruppenritualen. Mit der „Sonnenscheineinlage ‚Stolperbilder‘“ (Klinge u.a. 2005, 138), wo jedes Kind fotografiert wurde, während es absichtlich mit einem gefülltem Wasserglas stolperte, motivierten sie die Kinder auch einfache Ideen umzusetzen und bewusst neue Wege zu gehen (vgl. ebd.). Dadurch, dass

Gruppenrituale gemeinsam entwickelt wurden, ist jede und jeder mit daran beteiligt. Solche Rituale, wie hier ein Tanz mit Stühlen zu Musik mit ungewohnten Bewegungen und Sitzweisen (vgl. ebd., 139), können die Motivation einer Gruppe definieren. Darüber hinaus bedeutet der Stuhltanz beim Projekt eine spielerische Weise, die Notwendigkeit des Wegräumens der Stühle zu erledigen.

6. Schlussbetrachtungen

Bedeutungen für die pädagogische Arbeit

In der Auseinandersetzung mit der Theorie und der Praxis von Playing Arts konnte aufgezeigt werden, dass das Selbstverständnis in beidem übereinstimmend umgesetzt wird: „Playing Arts ist eine indirekte und nicht-direktive pädagogische Vorgehensweise um selbsttätige Bildungsprozesse durch kreativ-schöpferisches Spielen anzuregen, zu begleiten und zu dokumentieren.“ (Buland 2002, 99)

An dem Beispielprojekt „Der Sprung von der Empore“ stellte sich heraus, wie sich eine „indirekte und nicht-direktive Vorgehensweise“ (ebd.) in der Praxis zeigt. Gerade in der vergleichenden Gegenüberstellung der Playing Arts-Mentorin und des Mentors des Projektes zu den Betreuenden der Kinder legt offen, dass eine akzeptierende und wertschätzende Haltung gegenüber den ganz eigenen Prozessen in pädagogischen Situationen häufig nicht selbstverständlich ist. Die dortige Vorgehensweise ist nicht-direktiv, was in der Praxis anhand der Umgangsweisen mit den Kindern erkenntlich wird. Es wird Wert darauf gelegt, die Kinder in deren individuellen Prozessen zu begleiten. Statt feste Pläne der Leitenden zu erfüllen, sollen offene, eigene Prozesse entfaltet werden können. Durch das eigene Hervorbringen und Gestalten von Spielen setzen sich die Kinder, und allgemeiner ausgedrückt die Playing Artists, ob bewusst oder unbewusst, mit ihrer Umwelt, mit sich selbst und mit den eigenen Potentialen und Ideen auseinander, erleben Bildung im Spiel und tragen dafür selbst die Verantwortung. Sie können in einem „entspannten Feld“ (Sachser 2004, 477) exemplarisch die Erfahrung machen, eigene Ideen zu gestalten, für deren Prozess und

Verlauf zu eigenverantwortlichem Handeln angeregt und dabei durch die Gruppe, sowie die Leitenden Unterstützung zu erhalten und sich vom Zufall beeinflussen zu lassen. Anregungen finden sie dabei immer wieder bei der Kunst, die produktiv wie rezeptiv Techniken, eigene Regeln wie auch einen Bezug zu kulturellen Symbolen unserer Gesellschaft offenbaren kann.

Dieses Beispiel zeigt ein exemplarisches Playing Arts-Projekt. Die Gruppensituationen sowie die Spielvorhaben Einzelner sind sehr vielfältig. Die Ergebnisse aus dieser untersuchenden Betrachtung sind übertragbar auf weitere Gruppen- und Einzelprojekte ohne Eingrenzung auf eine spezielle Zielgruppe.

Die Aufgabe der Mentorin und des Mentors während des Prozessverlaufs konzentriert sich vor allem auf die Begleitung und Unterstützung beim Finden und Gestalten der Spuren, sowie deren Dokumentation. In Gruppenprozessen tragen sie durch ihre Vorbereitungen maßgeblich zu der Ermöglichung von „kreativ-gestalterische[m] Spiel“ (Buland 2002, 99) bei. Die Haltung eines Mentors oder einer Mentorin zu erfahren und als Leitender oder Leitende Gruppensituationen zu gestalten, bedarf der eigenen Erfahrungen mit den Ansätzen von Playing Arts, sowie einer Aufgeschlossenheit gegenüber jener Offenheit, die Bildungsprozesse ermöglichen will. In der Langzeitausbildung Playing Arts wie auch im Multiplikatoren- und Multiplikatorinnentraining bietet die Bewegung Playing Arts auf Bundesebene und regional Möglichkeiten, dies zu erfahren. Diese Lern- und Erfahrungsfelder auszubauen kann eine Möglichkeit darstellen, die Praxis von Playing Arts weiter zu entwickeln und sich breiter in der pädagogischen Arbeit zu verankern.

Wenn es heute vor allem darum geht, Bildungsprozesse anzuregen, muss jedes Wirken das Individuum ins Zentrum des Handelns rücken. Das bedeutet die Umsetzung der Forderung Schillers, die besagt, dass sich der Mensch selbst zu dem macht, was er will und sein soll (vgl. Schiller 2005, 374, 21. Brief). Darauf bezieht sich die Ästhetische Bildung (vgl. Kapitel 2.1.2) ebenso, wie die Theorien des Spiels (vgl. Kapitel 3.2). Einerseits sind die eigenen Themen, Ideen und Spuren der Subjekte anzuerkennen und deren Umsetzung und Bewusstwerdung zu unterstützen. Andererseits schließen Ästhetische Bildung, das Spiel und wie gezeigt wurde auch Playing Arts die anthropologischen Grundmerkmale des Menschen ein: der Mensch wird als „denkendes, fühlendes und handelndes Wesen“ (Gamm 1977, 106) wahr- und ernst

genommen. Theoretische, praktische und ästhetische Zugänge zur Welt (vgl. Mollenhauer 1996, 13) stellen die wesentlichen Eigenschaften des Menschen dar, die gleichwertig nebeneinander stehen und mit denen das Subjekt uneingeschränkt sich und der Welt begegnen kann.

Jede Praxis, nicht nur pädagogischer Arbeit, die sich nicht an den ganzen Menschen wendet, muss den Menschen „beleidigen“ (Gamm 1977, 106) und verkennt die „Einheit“ (ebd.) seiner Potentiale, die ihn in Freiheit setzen.

Die Playing Arts-Projekte einer einzelnen Person, die nicht in einer Gruppe verortet sind, können an sich kaum pädagogisch begleitet oder arrangiert werden. Wer hingegen den Ansatz von Playing Arts beispielsweise in einem Playing Arts-Seminar, einem Seminar in der universitären Ausbildung oder im Rahmen der ehrenamtlichen Mitarbeit bei einem kirchlichen Träger kennengelernt hat, kann Prozesse gestalterischen Spiels genauso im Alltag oder Berufsleben umsetzen. Es stellt sich die Frage in welcher Weise es möglich ist, die Praxis von Playing Arts noch stärker zu vermitteln. Diese Frage wird mit Handlungsvorschlägen im weiteren Verlauf beantwortet, die sich aus der Beschäftigung mit Theorie und Praxis von Playing Arts ergaben.

Die Zielgruppe von Playing Arts ist nicht auf einen Adressatenkreis, mit speziellen Merkmalen begrenzt. Es hat sich gezeigt, dass die Projekte in ihrer Schwerpunktsetzung variabel sind und so alle Personengruppen von Playing Arts angesprochen werden können. Vor allem mit Kindern lassen sich offene Spielprozesse leicht anstoßen, da diese dem Spiel noch sehr nahe stehen. Jugendliche oder Erwachsene hingegen verlieren häufig eine spielerische Haltung und sind für die Initiierung eigener kreativer Vorhaben anders zu motivieren.

Dahingegen öffnet die Resonanz mit einer Gruppe von Erwachsenen andere Möglichkeiten, beispielsweise durch eine differenzierte, verbale Ausdrucksform. Das Kriterium der Resonanz ist kein ausschlaggebendes für die Wahl einer Zielgruppe dieses Ansatzes. Wie bei dem Projekt „Der Sprung von der Empore“ exemplarisch gezeigt werden konnte, kommt ein Prozess einer Gruppe auch ohne die regelmäßige Rückmeldung unter den Spielenden aus, wobei die Teilnehmenden immer unabhängig von institutionalisierten Rückmeldungen in Resonanz zu einander stehen. Diese

Möglichkeit schließt Gruppen ein, die sich beispielsweise nicht gerne oder gut verbalisieren können und denen theoretische Zugängen zu Prozessen fremd sind.

Mit dem Ansatz von Playing Arts können exemplarisch Selbstbildungsprozesse in gestalterischem Spiel, in der Verbindung von Spiel und Kunst, entwickelt werden. Diese Spielweise basiert auf eigenen Erfahrungen und ist auf die individuelle Entwicklung fokussiert. Dabei werden alle Personengruppen, ungeachtet ihres Alters oder ihrer Fähigkeiten oder Zugänge zur Welt, eingeschlossen.

Die Verbindungen zwischen Ästhetischer Bildung, Spiel und Playing Arts

Die Kernmerkmale von spielerischen Prozessen konnten in ihren Bedeutungen für die Spielenden aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 3.2). Das Spiel gilt als kulturanthropologische Konstante und ist für die Entwicklung des Menschen, wie auch des Tieres, selbstverständlich (vgl. Kapitel 3). Tiere und Menschen spielen vor allem, um zu lernen und benötigen dafür ein ausreichend reizintensives und sicheres Feld, ein „entspanntes Feld“ (Sachser 2004, 477). In einem solchen Rahmen kann wiederum alles zum Spiel werden. Den elementaren Kern stellt die Freiheit dar, in der man sich beim Spiel bewegt; Freiheit vor allem von Zwecken. Diese elementare Voraussetzung für Spiel ist bei Playing Arts gegeben. Die weiteren Grundcharakteristika, wie sie von Scheuerl und weiteren Spieltheoretikerinnen und Spieltheoretikern in der Anschauung von Spielprozessen gefunden wurden (vgl. Kapitel 3.1), sind bei spielerischen Prozessen von Playing Arts ebenso beteiligt. Sie konnten exemplarisch bei einigen Spielprojekten der Teilnehmenden des Projektes „Der Sprung von der Empore“ aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 5.2.2).

Die Theorien der Ästhetik beziehen sich auf zweierlei Grundrichtungen. Auf der einen Seite gilt der Bezug zum Schönen, der von Schiller und Kant grundgelegt wurde (vgl. Kapitel 2.2). Die Ästhetische Bildung legt auf der anderen Seite besonderen Wert auf die sinnliche Wahrnehmungsweise der Welt (vgl. Kapitel 2.1). Diese bezieht sich in ihrer Grundlegung auch auf die Theorien der Ästhetik von Schiller, der mit der Aufdeckung des ästhetischen Zustandes verständlich macht, wie es zur Aneignung von Welt und darüber zur Selbstbildung kommt. Die Praxis von Playing Arts greift vor

allem auf die ästhetische Zugangsweisen und Bezüge zur Kunst zurück, die bei der Ästhetischen Bildung und Erziehung heute Raum finden.

Während der Auseinandersetzung mit den Theorien von Ästhetischer Bildung und von Playing Arts wurden in der Zielsetzung sowie in der Methodik Gemeinsamkeiten ersichtlich. Ästhetische Bildung fordert den Menschen zur Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung der Umwelt oder des eigenen Körpers heraus. Darüber hinaus gilt es, diese Erfahrungen gestalterisch zu entäußern. Damit ist eine selbstreflexive Aneignung und Bewusstwerdung von Welt angestrebt, die durch das Erfahren von Neuem Selbstbildungsprozesse anregen kann (vgl. Kapitel 2.1.2). Der Weg verläuft über die bewusste Auseinandersetzung mit Erscheinungen – in oder außerhalb der Kunst – und deren Umsetzung in gestalterischen Prozessen.

Die heutige Spielpädagogik sieht sich selbst dem „Ziel verpflichtet, die optimale Entfaltung des Menschen und seiner Fähigkeiten zu fördern, dem Menschen Gestaltungsräume anzubieten, in denen er seine Talente entwickelt und dem Ausdruck verleihen kann, was an positiven Kräften in ihm ist.“ (Fritz 1991, 97) Wie sich hieran exemplarisch ableiten lässt, benötigt der Mensch einen Raum zur Entfaltung eigener Fähigkeiten. Dies wird als ein übergreifendes Merkmal in der Zielsetzung der Ästhetischen Bildung, der Spielpädagogik, wie auch von Playing Arts erkenntlich. Die damals in der Entwicklung stehende Bewegung Playing Arts grenzte sich in den 1980er Jahren vor allem von den Methoden und den Vorgehensweisen der damaligen Spielpädagogik ab. Zudem wollte Playing Arts das Kernelement von Spiel, die Freiheit von Zwecken, tatsächlich umsetzen und Spielprozesse von äußeren Zwecksetzungen vollkommen frei setzen. Die Zweckhaftigkeit wird im weiteren Verlauf nochmals eingehend thematisiert.

Playing Arts ist als ein Feld von Ästhetischer Bildung zu sehen, das seine Praxis über kreativ-gestalterische Spielprozesse verwirklicht und sich auf anthropologische Konstanten, wie sie von Schiller aufgezeigt wurden und aktuell von Liebau in Erinnerung gerufen werden (vgl. Kapitel 2.1.2), bezieht. Durch die Spielbewegungen eines Menschen können individuelle Bildungsprozesse angeregt werden. Durch die Auflösung von äußeren Zwecken und die Offenheit gegenüber dem individuellen Spiel, offenbart sich die Möglichkeit eigene Themen zur Entfaltung zu bringen und darüber sich selbst zu bilden.

Rückbezug zum anthropologischen Konzept der Ästhetik und des Spiels

Die anfangs vermuteten theoretischen Bezüge von Playing Arts zu den grundlegenden Theorien der Ästhetik, der Ästhetischen Bildung und den Spieltheorien finden hier eine zusammenfassende Darstellung.

Schiller zeigt mit dem Stoff- und dem Formtrieb die Erkenntnisvermögen des Menschen auf. Im ästhetischen Zustand, im Spieltrieb finden die beiden eine harmonische Zusammenführung (vgl. Kapitel 2.2.3 und 2.2.4). Der Formtrieb zeigt sich in der Vernunft und in theoretischen Begrifflichkeiten, die Gegenstände des Stofftriebes sind die Empfindungen und die sinnliche Natur. Die Triebe befinden sich in einem Wechselspiel zueinander. In ästhetischen Erfahrungen steht die Wahrnehmung des Menschen auch in einer Wechselbeziehung zwischen Anschauung und Begriff (vgl. Kapitel 2.1.3). Einerseits zeigt dies einen Rückgriff der Theorien Ästhetischer Bildung auf Schillers theoretisches Konzept, andererseits ist ein Bezug zur Praxis dieses pädagogischen Feldes hergestellt. In den Theorien des Spiels benennt Caillois zwei Spielweisen, *paidia* und *ludus*, die sich ebenso in einem solchen Wechselspiel befinden und weist Ähnlichkeiten mit dem Stoff- und dem Formtrieb Schillers auf.

„Die von Schiller angesprochene *Bildungsaufgabe* betrifft sowohl die historische Entwicklung der Menschheit und damit eine *kultur- oder volkspädagogische* Aufgabe als auch die individuelle Entfaltung des heranwachsenden Kindes und damit eine *individuelle Erziehungsaufgabe*.“ (Rittelmeyer 2005, 104; Hervorhebungen im Original) Schiller setzt den Menschen in Freiheit, sich selbst auszubilden. Dieser Forderung soll der einzelne Mensch nachkommen und darüber hinaus die Gesellschaft auch in ihrer Historizität. Wie sich zeigen ließ, ist die Selbstbildung des Menschen ein Ziel von Playing Arts. In der individuellen Erfahrung von Spielprozessen ist dem Menschen die Möglichkeit gegeben, exemplarisch diese Freiheit zu erfahren. Folgebewegungen für Alltag und Beruf der Einzelnen ist bei Playing Arts nicht nur angestrebtes Ziel, sondern lässt sich ebenfalls in der Umsetzung aufzeigen. Über die Erfahrung der Subjekte kann sich die Gemeinschaft folglich bilden.

Es bleibt die Frage offen, ob Schillers Forderung gewissermaßen eine äußere Zwecksetzung darstellt, der nachzukommen der Mensch verpflichtet ist. Es scheint, als sei die Freiheit zur Selbstausbildung die fundamentale Verpflichtung der Menschheit. Widersetzt sich der Mensch seiner Menschlichkeit, wenn er dieser Forderung nicht nach

geht? Diese Frage muss hier offen bleiben, sie wäre Bestandteil einer intensiven Betrachtung der anthropologischen Konzepten der Ästhetik, auf die sich Ästhetische Bildung und mit ihr alle Praxen der Pädagogik beziehen.

Kritik und Aufdeckung innerer Widersprüche

Die Thematik der Zwecksetzung stellt einen Hauptkritikpunkt dar, der sich aus der Beschäftigung mit der Literatur über Playing Arts ergibt. Die Bewegung entstand vor allem in Abkehr zur zweckgerichteten, funktionalisierenden Spielpädagogik der 1970er Jahre und wollte den Spielenden wieder das Element der Freiheit im Spiel ungeachtet einer pädagogischen oder anders gearteten Nützlichkeit zugänglich machen. Aus dieser Sichtweise ergibt sich die begleitende Haltung der Mentorinnen und Mentoren in Gruppenprozessen, die zu Mitspielenden statt zu Anleitenden von Spielen werden (vgl. Kapitel 4.4).

Damit ergibt sich die Aufgabe, mit dem Paradoxon umzugehen, innere Prozesse von außen oder durch einen speziellen Rahmen anzuregen. Durch die „indirekte und nicht-direktive pädagogische Vorgehensweise“ (Buland 2002, 99), wie sie vor allem von den Mentoren und Mentorinnen umgesetzt werden soll, kann ein Playing Arts-Projekt zwar frei und nach inneren Ansprüchen des Spielers oder der Spielerin gestaltet werden. Es bleibt jedoch die Frage, inwiefern sich von Zweckfreiheit sprechen lässt. Wenn Playing Arts Folgebewegungen für Beruf und Alltag erwirken möchte und eigene Themen oder Spuren des Subjektes in kreativ-schöpferischen Prozessen bewusst gemacht und gestaltet werden sollen, kann ein Playing Arts-Projekt nicht frei von äußeren Zwecken sein. Die Schönheit, so Schiller, erfüllt keinen inneren und keinen äußeren Zweck (vgl. Schiller 2005, 374, 21. Brief). Sicher werden die Projekte und Prozesse selbst nicht durch Funktionalitäten und Nützlichkeiten von außen bestimmt, und doch erfüllen sie die Forderung der selbsttätigen Bildung des Menschen, wie sie Schiller formulierte.

Zentral für Playing Arts ist, dass die gestalterischen Prozesse von innen heraus bestimmt werden und mit ihnen keine äußeren Zwecke erfüllt werden, sie sozusagen ausschließlich Selbstzwecke sind und ein „doppeltes Moment zweckfreien Zwecks“

(Sturzenhecker 2002, 75) darstellen. Dennoch soll betont werden, dass eine Zweckfreiheit, wie sie in den Spieltheorien zu finden ist, an sich nicht auftreten kann.

Obgleich Ästhetische Bildung und Playing Arts Wege bereiten können, selbsttätige Bildungsprozesse beim Menschen anzuregen und den inneren Themen Ausdruck zu verleihen, so bleibt doch zu bemerken, dass diesen Ansätzen kein Vorrecht auf ein solches Wirken zukommt. Wie Scheuerl Spielprozesse als Möglichkeit des Lernens definiert, so rückt er davon ab, zu behaupten, dass einzig das Spiel einen solchen Lernraum zu öffnen vermag (vgl. Scheuerl 1968, 194). Ästhetische Bildung und auch Playing Arts bieten zwar Wege an, sich selbst zu bilden und auf diese Weise der Forderung nach Bildung, wie sie Schiller formulierte, nachzukommen. Dies bedeutet allerdings keine notwendige Verpflichtung sich in Form von Playing Arts oder anderen ästhetischen Bildungsprozessen selbst zu gestalten, um sein Mensch-Sein zu verwirklichen.

Eine Schwierigkeit liegt in der Tatsache begründet, dass ästhetische Erfahrungen und darüber hinaus individuelle Bildungsprozesse weder qualitativ noch quantitativ überprüfbar sind. Die Ästhetische Forschung, als eine der Hauptakteure in diesem Feld ist Helga Kämpf-Jansen (Kämpf-Jansen 2001) zu benennen, möchte Parameter aufstellen, anhand derer die Prozesse nachweisbar gemacht werden. Jedoch steht man vor dem Problem, dass innere Prozesse von außen nicht bewertet werden können oder erfassbar sind. So bewegt sich Playing Arts in einem Feld, das sich nicht auf eine objektive Faktengrundlage beziehen kann, anhand derer die Wirksamkeit oder die Notwendigkeit einer solchen pädagogischen Praxis nachweisbar wird. Die Playing Arts-Bewegung wird zudem auch von den Playing Artists selbst als Ansatz gesehen, der sich gerade durch andere Qualitäten als quantitative Gesichtspunkte auszeichnet. Die Frage nach der Objektivierung und Überprüfbarkeit von (ästhetischen) Bildungsprozessen muss hier ungeklärt bleiben.

In dem Ausgang von Bildungsprozessen durch die Verbindung von Spiel und Kunst bei Playing Arts, nämlich einer Selbstbewusstwerdung innerer Prozesse und die bewusste Wahrnehmung der Welt, besteht Ähnlichkeit zu erwünschten Prozessen wie sie in therapeutischen Settings auftreten. In der Ausgestaltung des Prozesses jedoch steht der oder die Playing Artist zielgebend in der Eigenverantwortung des Verlaufs eines Spielprozesses. Hierin unterscheidet sich Playing Arts elementar von therapeutischen

Ansätzen. Auch die Spielpädagogik strebt Selbstbewusstwerdung des Subjektes durch Spiel an (vgl. Fritz 1991, 93 ff.), ist jedoch nicht mit therapeutischen Ansätzen vergleichbar. Es wird bei Playing Arts von „psychologischen Deutungen, oder geheimen oder öffentliche[n] psychologischen Interpretationen von gestalterischem Handeln“ (Riemer u.a., 14.11.2011) abgesehen.

Offene Fragen und Handlungsvorschläge

Einige Fragen bleiben bei der Bearbeitung offen und können die Grundlage für eine intensiviertere Betrachtung der Bewegung Playing Arts darstellen.

Wen will Playing Arts mit seinem Konzept ästhetischer Selbstbildung erreichen? Die Methoden können für viele Menschen, die ihren Schwerpunkt auf den theoretischen oder praktischen Zugängen zur Welt und zu sich legen, fremd sein. Einerseits steht man nicht vor der Verpflichtung alle erreichen zu müssen, andererseits ist die Hinterfragung der Einstiegsmöglichkeiten in die Praxis von künstlerisch-gestalterischen Prozessen berechtigt. Eine klare Definition der Zielgruppe kann helfen Möglichkeiten zu ersinnen, diese zu erreichen.

Wie können Selbstbildungsprozesse erfasst werden? Die Ästhetische Forschung beschäftigt sich mit dieser Frage und bezieht sich dabei unter anderem auf anthropologische Konzepte, die den Menschen in seiner Existenz und seinen Erkenntnis-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen ansprechen. Es können nur sehr vage oder nicht objektive Parameter zur Überprüfung bereitstehen, da Bildungsprozesse immer innere unabschließbare Prozesse sind, derer sich das Individuum selten bewusst ist.

Wie kann sich Playing Arts als Praxis der Ästhetischen Bildung in der Pädagogik verwurzeln? Durch die vermehrte Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von Playing Arts kann erreicht werden, dass die Arbeit Umsetzung findet in niedrighschwelligem Angeboten von Jugendzentren, in der Arbeit mit Seniorinnen und Senioren, in der schulbezogenen Kinder- und Jugendarbeit, in der außerschulischen Kulturarbeit oder auch in Kursen der regionalen Erwachsenenbildung, um nur wenige Beispiele pädagogischer Arbeit zu nennen.

Die hier getroffenen Untersuchungen sind nicht abschließend, können allerdings wegweisend für eine wissenschaftliche Fundierung der Bewegung sein. Eine solche Argumentationsgrundlage kann die Berechtigung des Ansatzes von Playing Arts als fester Bestandteil in der pädagogischen Arbeit begründen.

Literaturverzeichnis

Printmedien:

- Bauman, Zygmunt (2010): *Wir Lebenskünstler*. Berlin
- Bilstein, Johannes/ Winzen, Matthias/ Wulf, Christoph (Hrsg.) (2005): *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim und Basel
- Brandstätter, Ursula (2004): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg
- Buland, Rainer (2002): *Playing Arts, Spiel, Pädagogik*. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Playing Arts*. Gelnhausen, S. 99-108
- Buland, Rainer (2000): *Playing Arts*. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung*. 2. Auflage. Gelnhausen, S. 193-202
- Buytendijk, Frederik J. J. (1958): *Der Spieler*. In: ders. *Das Menschliche. Wege zu einem Verständnis*. Stuttgart, S. 208-229
- Caillois, Roger (1960): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Stuttgart
- Casale, Rita (2005): *Das Spiel als ästhetische Formalisierung*. In: Bilstein, Johannes/ Winzen, Matthias/ Wulf, Christoph (Hrsg.): *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim und Basel, S. 23-36
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2001): *flow – Das Geheimnis des Glücks*. 9. Auflage. Stuttgart
- Feeser, Sandra/ Seitz, Hanne (2005): „Nur Hülle“ - Spiel und Ritual in einem Playing Arts-Projekt. In: Sturzenhecker, Benedikt/Riemer, Christoph (Hrsg.): *Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit*. Weinheim und München, S. 243-255
- Fischli, Peter/Weiss, David (2003): *Findet mich das Glück?* Köln
- Flitner, Andreas (1994): *Nachwort*. In: Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 21. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 232-238
- Fritz, Jürgen (1991): *Theorie und Pädagogik des Spiels: Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und München
- Gamm, Hans-Joachim (1977): *Umgang mit sich selbst: Grundriss einer Verhaltenslehre; ein Beitrag zur Pädagogischen Anthropologie*. München
- Hamburger, Käte (1975): *Schillers ästhetisches Denken*. In: Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung beim Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart, S. 131-150
- Höffe, Otfried (2008): *Einführung in Kants Kritik der Urteilskraft*. In: ders.: *Klassiker Auslegen*, Bd. 33 *Kritik der Urteilskraft*. Berlin, S. 1-23
- Huizinga, Johan (2009): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 21. Auflage. Reinbek bei Hamburg

- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.) Werkausgabe in 10 Bänden / Immanuel Kant. Frankfurt a.M.
- Klinge, Sandra/Müller, Lothar/Schwarz, Astrid/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005): Der Sprung von der Empore. Ein Playing Arts-Atelier mit Kids – Interpretiert aus Sicht genderreflexiver Pädagogik. In: Sturzenhecker, Benedikt/Riemer, Christoph (Hrsg.): Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit. Weinheim und München, S. 133-159
- Koch, Lutz (2010) Die Zweckmäßigkeit des Unzweckmäßigen. In: Fuchs, Brigitta/Koch, Lutz (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Würzburg, S. 97-112
- Koch, Lutz (2008): Ästhetische Bildung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladentin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn, S. 690-718
- Lerch, Sebastian (2010): Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld
- Liebau, Eckart (2008): Kulturpädagogik – Pädagogische und anthropologische Perspektiven. In: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. München, S. 52-60
- Lippe, Rudolf zur (2000): Spiel und Bildung. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung. 2. Auflage. Gelnhausen, S. 183-192
- Mattenklott, Gundel (2004): Einleitung 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, S. 7-23
- Mollenhauer, Klaus (1996): Begriffliche Unterscheidungen und Gliederung der Untersuchung. In: ders.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim und München, S. 11-35
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34. Weinheim, S. 443-461
- Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim
- Netzwerk Spiel und Kultur. Playing Arts e.V. (Hrsg.) (2011): Playing Arts – Fanzine. Netzwerktreffen Volkenroda 2011. Kaiserslautern
- Parmentier, Michael (2004): Ästhetische Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 11-32
- Peez, Georg (2004): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Zu den Wirkungen ästhetischer Erziehung am Fallsbeispiel. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, S. 225-238
- Riemer, Christoph (2010): Playing Arts in a Thai Way. o.O.

- Riemer, Christoph (2002): Zur Praxis von Playing Arts. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Playing Arts. Gelnhausen, S. 15-69
- Riemer, Christoph (2000): Kunst und Spiel. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt: Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung. 2. Auflage. Gelnhausen, S. 15-46
- Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2005): Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit. Weinheim und München
- Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Vom eigenen Spiel zum Spiel mit anderen – Prinzipien von Playing Arts in praktischen Beispielen. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit. Weinheim und München, S. 11-20
- Rittelmeyer, Christian (2005): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim und München
- Ruppert, Matthias (1996): Unvollendete Totalität: Untersuchungen zu Friedrich Schillers Konzept einer vollständigen ästhetischen Erziehung. Mainz
- Sachser, Norbert (2004): Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50. Weinheim, S. 475-486
- Scherr, Albert/Thole, Werner (1998): Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben. In: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierung und empirische Befunde. Schwalbach, S. 9-34
- Scheuerl, Hans (1968): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 6./8. Auflage. Weinheim und Berlin
- Schiller, Friedrich (2005): Über die ästhetische Erziehung beim Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Pelzer, Barthold (Hrsg.): Schiller. Sämtliche Werke. Berlin, S. 305-400
- Schmid, Wilhelm (1998): Das Leben als Kunstwerk. Versuch über Kunst und Lebenskunst und ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance Art. In: Kunstforum International, Band 142. Ruppichterorth, o.S.
- Staudte, Adelheid (1991): Ästhetische Bildung oder Ästhetische Erziehung? In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten. Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen, S. 245-256
- Sturzenhecker, Benedikt (2005): Anstöße ästhetischer Bildung – Playing Arts-Impulse für die Jugendarbeit. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit. Weinheim und München, S. 21-48
- Sturzenhecker, Benedikt (2002): Playing Arts und Bildung. In: Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt: Playing Arts. Gelnhausen, S. 71-97

- Winzen, Matthias (2005): Kunst als Spiel mit dem Zufall – eine vortheoretische Unterscheidung von Kunst und Spiel. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christian (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel, S. 197-208
- Wulf, Christian (2005): Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christian (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel, S. 15-24
- Wurm, Erwin (1992): 59 Positions. In: o.A.: Katalog Erwin Wurm – Neue Galerie Graz. Graz, S. 74
- Zirfas, Jörg (2008): Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Künste und die Sinne. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld, S. 129-148

Digitale Medien:

- Buland, Rainer (2006): Playing Arts – eine Definition. In: CD-Rom zum Playing Arts Award 2005 Salzburg
- Dietrich, Cornelia (2010): Anfänge ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinnstruktur. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung. Jahrgang 2, Nr. 1, 2010. S. 1-12 verfügbar unter: <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/29/25>. Abgerufen am 02.09.2011, 11:54 Uhr
- Klinge, Anne Katrin/ Lothar Müller (2005): celebration statt Präsentation oder: Eine Feier. Abschluss ‚Ostercamp‘ Jugendhof Steinkimmen 08.04.2004. In: Hauber, Harry/Riemer, Christoph (Hrsg.): Playing Arts Projekte. DVD mit Projektbeispielen. Weinheim und München
- Riemer, Christoph/u.a: Ist das (Psycho-) Therapie oder therapeutische Selbsterfahrung? Verfügbar unter: http://www.playing-arts.de/faq.php?faq_id=16. Abgerufen am: 14.11.2011, 15:47 Uhr
- Rora, Constanze (2009): Spiel und Kunst. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung. Jahrgang 1, Nr.1, S. 1-12 Verfügbar unter: <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/8/5>. Abgerufen am 02.09.2011, 11:52 Uhr
- Rossmeißl, Dieter (o.J.): Bildung ganzheitlich – Kunstpädagogik und Schule gemeinsam! Verfügbar unter: <http://ljk-bayern.de/index.php?page=bildung-ganzheitlich-kunstpädagogik-und-schule-gemeinsam>. Abgerufen am: 13.09.11 15:34 Uhr
- Weindl, Birgit (o.J.): Was ist Playing Arts? Verfügbar unter: <http://www.ev-jugendpfalz.de/67.0.html>. Abgerufen am: 12.04.2010 9:30 Uhr

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der Sprung durch die Maske (Klinge/Müller 2005, o.S.)	51
Abb. 2: Die Malerinnen (ebd.)	52
Abb. 3: Der Fußballjunge (ebd.).....	52
Abb. 4a: Pulloverskulpturen (ebd.)	53
Abb. 4b: Dancing Girls (ebd.)	53

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Mainz, den 21.11.2011