

Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre

Petra Kathke

Anordnung und Umordnung von Dingen (Folie 2-6)¹

Konzentriert und versunken sitzen sich zwei Männer in einem von Honoré Daumier 1863 gemalten Bild (Paris, Musée du Petit Palais) beim Schachspiel gegenüber. Die helle Kleidung des einen und die dunkle des anderen machen anschaulich, wie involviert sie in ihr Spiel sind. Das Spielfeld zwischen ihnen wird bestimmt durch die Konstellationen der insgesamt zweiunddreißig hölzernen Figuren.



Honoré Daumier: Schachspieler, 1863

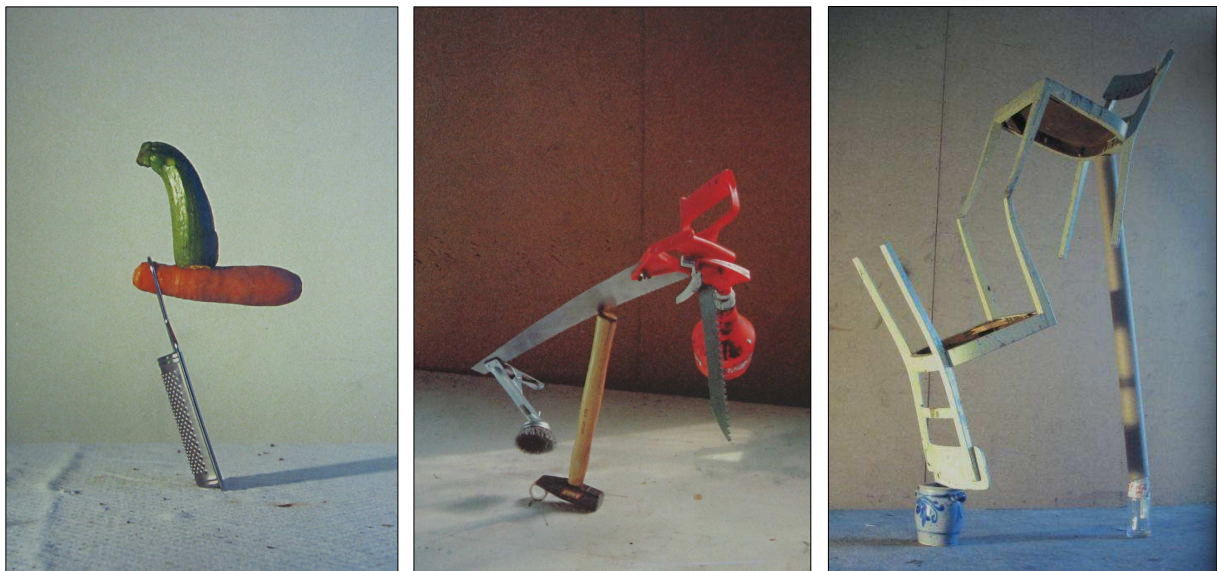
Bedeutung erlangen diese einerseits durch ihre unterschiedliche Gestalt, andererseits durch die Art und Weise ihrer Stellung zueinander. Die Kombination aus beidem ist entscheidend. Schritt für Schritt und im Wechsel verändern die Männer die Zuordnung der Figuren. Sie vollziehen damit eine weitgehend wortlose, weil ritualisierte Form der Kommunikation. Jede neue Konstellation erzeugt eine neue Situation, erzeugt Schweigen, Gedanken und Reaktionen, um durch geschickte Umordnung das Aufgebot der Figuren des Gegners zu reduzieren.

Innerhalb eines begrenzten Feldes sendet das Beieinandersein des immer Gleichen und doch Anderen selbst dann Impulse aus, wenn die Regeln des Spiels unbekannt sind. Man kann sie im Moment erfinden. Einer legt etwas an oder um, der andere legt etwas dazu oder nimmt etwas weg. Das veränderte Gefüge provoziert neue Eingriffe. Jeder Eingriff bringt Form- und Gestaltveränderungen mit sich – Gestalt, die im Miteinander ohne Worte sich ausrichtet an den materiellen Gegebenheiten auf der einen und den Vorstellungsbildern der Mitspielenden auf der anderen Seite. Dabei kommt es zum Pendeln zwischen Chaos und

¹ Das dem Vortrag zugrundeliegende Bildmaterial ist in der hier überarbeiteten Manuskriptfassung in Teilen als PPP-Dokument unter ‚Zusatzdateien‘ in der rechten Seitenleiste zugänglich. Verweise auf die jeweiligen Folien sind den Abschnitten vorangestellt.

Ordnung, zum Spiel mit Assoziationen, zum Spiel mit Dingen und Kategorien. Vor allem aber vollzieht sich dieses Spiel wortlos, scheint doch die Anordnung von Dingen unmittelbar ohne den Umweg über Sprache Bilder zu generieren, Eingriffe herauszufordern und Sinn zu stiften.

Nicht nur das Regelspiel, auch die Kunst begreifen wir als eine mehr oder weniger ritualisierte Form der Kommunikation, bei der die An- und Zuordnung des Materiellen als sinnlich-konkrete Vergegenwärtigung entscheidend ist: Farben auf Leinwand, Masse im Raum, Dinge in ihrer Stellung zueinander. Von den über 4000 Jahre im englischen Wiltshire bei Salisbury aufgerichteten Steinblöcken bis zu jenem von Eric Fischli und David Weiss nur für Sekundenbruchteile ausbalancierten labilen Gleichgewicht von Gerätschaften des Alltags spannt sich ein Bogen, der Grenzpunkte einer je anderen Gewichtung der Komponenten Ding/Materialität, Anordnung/Zuordnung, Zeit/Dauer markiert. Das Zueinander-Stellen von Dingen generiert als ein inhaltlich wie materielles *In-Beziehung-Setzen* im jeweiligen Kontext Bedeutung – und sei es nur die des unübertroffenen Banalen, Flüchtigen und Bedeutungslosen. Man muss die Werkreihe der *Equilibres – Stiller Nachmittag* nicht einmal als Persiflage auf Grundsätze traditioneller Plastik und Skulptur lesen, auf Größe, Beständigkeit, Materialwert, Bedeutsamkeit, Gewicht, um die fotografisch gebannten Momente aufgerichteter Un-Ordnungen komisch zu finden.²



Eric Fischli & David Weiss: „Equilibres – Stiller Nachmittag“

Beim Arrangieren der skurrilen Gebilde aus Küchenutensilien und Alltagsgegenständen spielen Fischli & Weiss nicht nur mit den Dingen selbst, sondern auch mit Kategorien von Ordnung, Sinn(-konvention) bzw. Bedeutungszuschreibung und Wert. Sie treiben mit Geschick etwas auf die Spitze. Und dieses Etwas – nennen wir es Gestalt – wird unmittelbar

² Vgl. Fischli Weiss. Fragen und Blumen, S. 97-105..

nach dem fotografisch festgehaltenen Augenblick in die Banalität zurück auf den Küchentisch klappern. Es resultiert aus dem Widerstreit und Gleichgewicht der Kräfte, die das Befolgen von Spielregeln der Kunst, hier bezogen auf Plastik und Skulptur, ebenso wie das Verweigern derselben in sich enthält. Befolgt wird das den menschlichen Eingriff seit jeher kennzeichnende Aufrichten gegen die Schwerkraft durch Strategien des Stapelns, Stützens und Ausbalancierens. Verweigert wird – neben einer bedeutungsvollen Markierung oder Bearbeitung der Dinge – die Solidität eines zumindest absehbar überdauernden Gebildes.

Die Ansicht von Dingen ist, darauf verweist der kleine Exkurs, nicht nur für Brettspiele entscheidend, sie ist eine bedeutende Konstante der Kunst, die als solche auch kommuniziert wird. Denn werden die Dinge ausgetauscht, wird also die Materialität einer bekannten Konstellation verändert, dann erweist sich die beibehaltene Ordnung als sprechender Verweis, sprechender, als eine veränderte Anordnung derselben Dinge es wäre. Achtunddreißig grau gesprühte, in Alliance (Nebraska, USA) 1987 in eine Wiese gerammte Autos verdeutlichen auch ohne Bezug auf den sprechenden Titel ein Spiel mit dem Verweis auf Anordnung über Jahrtausende hinweg. Wortlos stiftet *Carhenge* Sinn unter Eingeweihten.

Kann ein solches Ding-Arrangement als kunstpädagogische Inszenierung im Klassenzimmer "Möglichkeitsräume" für kreative, schöpferische Prozessen eröffnen?³ Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

Neue Verfügbarkeit durch materielle Setzungen

Ausgangspunkt materieller Installationen können alltägliche Dinge sein, doch registrieren wir gerade sie in der Regel nur im Kontext funktionaler und nicht ästhetischer Kategorien. Jede ungewohnte Platzierung kann ein Ding aus solchen Bindungen lösen. Dann gerät es durch die wiedergewonnene Unbestimmtheit in die Offenheit seiner Möglichkeiten und stellt Fragen. Kommen mehrere Objekte zusammen, so bereichert jede neue Anordnung die Dinge um einen Mehrwert. Dieser beruht auf dem Vergnügen, aus bestimmten Beziehungen und Mustern Informationen abzuleiten oder auf rätselhafte Konstellationen mit Imagination und Phantasie zu reagieren. Wie im Schachspiel und in den *Equilibres* von Fischli & Weiss wirkt zweierlei zusammen: die Gestaltqualität einzelner Dinge und jene Sinnebene, die sie als Teile des übergeordneten Ganzen gewinnen und hervorbringen.

³ In Anlehnung an Robert Musils „Möglichkeitssinn“, den er als spielerischen Freiraum des Denkens in konjunktiver Form („hier könnte, sollte, müsste geschehen“) von kontingenten Setzungen des Wirklichkeitssinns abgrenzt. Musil: Mann ohne Eigenschaften, S. 16.

Im kindlichen Spiel sind diese Aspekte untrennbar miteinander verwoben. Passagen aus den Kindheitserinnerungen des israelischen Schriftstellers Amos Oz veranschaulichen beispielhaft, wie Phantasie und materielle Setzungen zusammen wirken:

„Meine ganze Kindheit liebte ich es, Dinge zu ordnen, zu verstreuen und wieder neu zu ordnen, aber jedesmal ein wenig anders. Drei, vier leere Eierbecher konnten bei mir ein Befestigungssystem, einen U-Boot-Verband oder eine Gipfelkonferenz der Großmächte in Jalta darstellen. Manchmal machte ich kurze Abstecher in das Reich der zügellosen Unordnung. Das hatte etwas Verwegenes und ungeheuer Aufregendes für mich. Ich verstreute gern den Inhalt einer Streichholzschachtel über den Boden, um dann unendlich viele Kombinationen daraus zu bauen oder zu legen [...]

Ich schalte das Licht im Zimmer meiner Eltern an, hole mir von Vaters Schreibtisch acht, neun Büroklammern, einen Bleistiftspitzer, zwei kleine Notizblöcke, ein langhalsiges Tintenfaß voll schwarzer Tinte, einen Radiergummi, eine Schachtel Heftzwecken, um mit all dem einen neuen Grenzkibbutz zu errichten. Mauer und Turm mitten in der Wüste auf der Strohmatte: Ich ordne die Büroklammern im Halbkreis an, stelle den Spitzer und den Radiergummi links und rechts neben das hohe Tintenfaß, das mein Wasserturm ist, und umgebe alles mit einem Zaun aus Bleistiften und Federhaltern, gesichert durch Heftzwecken.“⁴

Durch An- und Umordnungen von Dingen im kindlichen Spiel wird Vorgefundenes ebenso beliebig verfügbar, wie durch installative Strategien im Kontext von Kunst. Das raumbezogene Arrangieren überführt einzelne, objektgebundene Kategorien (beispielsweise Form, Farbe, Größe) in neue, übergeordnete Bedeutungsfelder, ohne dass sie darin restlos aufgehen. Inwiefern diese Ambivalenz inspirierender Impuls für künstlerische Lernprozesse sein kann, mögen Beispiele aus der Lehrpraxis verdeutlichen.

Aktion: Das Eröffnen von Spiel- und Handlungsräumen durch materielle Setzungen mit Studierenden (Folie 7-10)

Studierende sind aufgefordert, sich von Gegenständen in Stoffbeuteln zu Auslegungen inspirieren zu lassen, wobei jeder Beutel das gleiche Sortiment alltäglicher Dinge oder Fragmente enthält. Anschließend werden gegenseitig Motive entschlüsselt, die die unterschiedlichen Arrangements veranlassen haben, was erstaunlich gut gelingt. In einem zweiten Schritt entwickeln sich beim gemeinsamen Zuordnen der Dinge Spielregeln für nonverbales Kommunizieren: Jeder legt einen Gegenstand an, Gestalt bildet und verwandelt sich. Wer setzt was warum wohin? Welche Merkmale veranlassen dies? Was sich innerhalb der Konstellation als unwichtig erweisen, wird wieder entfernt. Was bleibt übrig? Ohne Worte können wir über das An- und Zuordnen von Dingen innerhalb eines Feldes miteinander kommunizieren, obgleich wir weder Thema noch Motiv verabredet haben.

⁴ Zit. Amos Oz: Eine Geschichte von Liebe und Finsternis, Frankfurt a.M. 2004, S. 43 u. 45.

Gibt es hingegen eine Zielvorgabe wie beispielsweise das Motto *Vergehen der Zeit*, zu dem jeder spontan eine kleine Material-Installation erstellt, werden Auswahl und Anordnung in Abhängigkeit voneinander als bedeutungshaltig erfahren. Wieder sind gegenseitige Interpretationen eine Übung im Sehen, Assoziieren, Befragen, Deuten. Das übereinstimmende Thema macht Differenzen im Zugriff anschaulich. An welcher Stelle gerät die Aussage ins Werk? Welche Manipulation würde sie verändern? Aufgrund welcher Erfahrungen mit den Dingen einerseits und mit dem Vergehen der Zeit andererseits ist die Mitteilung für verschiedene Personen mehr oder weniger nachvollziehbar?

Aktion: Das Objektfeld aus der Schultasche (Folie 11-14)

Schülerinnen und Schüler legen persönliche Gegenstände aus ihren Schultaschen nacheinander auf eine lange Papierbahn in der Mitte des Stuhlkreises. Es entsteht ein offenes System von Zeichen. Innerhalb dieses Systems lassen sich Dinge nach bestimmten Spielregeln anlegen oder umlegen. Die Regeln werden gemeinsam entwickelt oder sie erschließen sich aus dem Tun der anderen in Form eines Rätsels. Möglich wäre:

- das Ordnen nach Kriterien, die in der Erscheinung der Gegenstände selbst verankert sind: Größe, Farbe, Form, Material, Gewicht, Wert (objektiver und subjektiver) ...
- die Übertragung von bekannten Spielregeln auf das Objektfeld: Objekt-Domino, Memory ...
- das Ordnen nach Kriterien, die sich aus Verwendungsmöglichkeiten und Funktionen der Gegenstände ergeben: Schreibmaterial, Kleidung, Schmuck, Nahrungsmittel, Spielzeug ...
- das Legen nach Kriterien, die als sinnvermittelnder Kontext von außen den Objekten auferlegt werden: eine Figur, ein Schriftzug, die Beziehung der Besitzer (Sitzordnung, Freundschaften) ...

Als Anschauungsfeld begleitet die Auslegung den Unterricht und wird zum Objekt-Reservoir weiterer Aktivitäten:

- In Gruppen erarbeiten Schüler/-innen eine Auslegearbeit zu konkreten Aufträgen. Um diese zu erfüllen, müssen verschiedene Aspekte aufeinander bezogen werden: Der Bedeutungsgehalt einzelner Gegenstände, die situative Vorgabe für ihr Beieinandersein und die aus beiden sich ergebende Ordnung. Kinder erfahren dabei, dass sich in jeder Setzung eine Mitteilung verbirgt, und dass sich diese durch genaues Hinschauen und Schlussfolgern ermitteln lässt ("Gedanken-Lesen"). Das Repertoire der Objekte und ihre Stellung zueinander vermitteln Informationen. Die spielerisch erworbenen Einsichten lassen sich anschließend beim gemeinsamen Betrachten künstlerischer Installationen aktivieren.

- Mit einer Papiertüte wird ein Einkauf inszeniert. Dinge, die frei ausgebreitet liegen, geraten in die dunkle Enge eines Behältnisses: Wie sieht es im Innern der Tüte aus? Jemand schneidet sie auf, und alle betrachten das Durcheinander. Jedes Kind schreibt einen Einkaufszettel, tauscht diesen mit einem Partner und lässt ihn den Einkauf *malend* auf der Papiertüte erledigen. Überschneidung, Enge, Schichtung, groß und klein sind Herausforderungen, die es zu beachten gilt.
- Das Beieinanderliegen der Dinge regt zeichnerische Verwandlungen von einem zum anderen an. Es entsteht ein Fries rund um die Wände des Klassenzimmers, der eine Endlos-Metamorphose aller Dinge zeigt (vgl. Umwandlungszeichnungen von Nanne Meyer)
- Schließlich stapelt jeder Dinge übereinander, gleiche oder verschiedene. Wo gibt es Stapel im alltäglichen Umfeld? Kann man zeichnend und malend stapeln, auch um Geschichten zu erfinden und gestörte Balance als Spannungsmoment im Bild zu erproben?

Aktion: Das Schrottfeld (Folie 15)

Vorwiegend flache Teile – Fragmente aus Metall – sind in der Mitte eines großen Gruppentisches ausgelegt: Bleche, Werkzeug, Zahnräder, Gitter, Ketten, plattgefahrene Blechdosen. Rund um das "Schrott-Feld" ist Papier so auf dem Tisch fixiert, dass ein Endlosformat die Plätze der Kinder miteinander verbindet.

Erwartungsgemäß laufen die Kinder um das Feld herum, verweilen an bestimmten Stellen, nehmen einzelne Objekte in die Hand, befühlen, befragen und vergleichen sie. Besonders der Fragmentcharakter stellt die Teile für Anbindungen und Bedeutungszuweisungen frei. Beim gemeinsamen An- und Zueinanderlegen wächst parallel zum Abräumen des Mittelfeldes außen herum eine gerichtete Abfolge in bezugnehmender Anordnung. Sie ist das Ergebnis wortloser Kommunikation. In ihr findet jedes ehemals separierte Teil einen begründeten Platz. Zeichnerische und malerische Bearbeitungen verdichten und ergänzen schließlich Schritt für Schritt das Abbild des konstruktiven Ensembles und verwandeln es durch gemeinsame Sinnggebung erneut. (vgl. Kathke 2007, S. 10-16)

Aktion: Vom Regenschirm zum Schattengeist (Folie 16)

Neben den Praktiken des Legens, Setzens, Stellens oder Stapelns löst das Hängen die Objekte vom Boden und stellt sie quasi frei. Kinder werden konfrontiert mit Dingen, die von einem Projektor beleuchtet an einem Seil im Kunstraum hängen: Glühlampe, demolierter Regenschirm, Rührbesen, Federball, Kopfhörer, Elektrokabel, Tauchsieder u.a.m. Neben dem unvermittelten Beieinander provoziert auch die Position hoch über den Tischen Fragen. "Warum hängt das da? Wem gehört das? Was machen wir damit?" Mögliche Antworten sind

in der Art des Arrangements bereits angelegt. Spielerisch entdecken Kinder, dass die Schattenformen sich verändern, wenn sie sich selbst, die Lichtquelle oder die Gegenstände bewegen. Zusammen geschoben verschmelzen sie miteinander zu skurrilen Gestalten, die jeder Anstoß des Seils in Schwingung versetzt.

Eine Kiste mit weiteren ausrangierten Dingen reicht dann als aktivierender Impuls, dem lediglich einige organisatorische Anweisungen folgen. Einzeln oder zu zweit wählen die Kinder ein hängendes Objekt und ergänzen es durch weitere Fragmente, durch zugeschnittene Pappen oder drapierte Tücher. Während der Montagen ist das Schattenbild stets präsent und durch Positionswechsel veränderbar. Schattengeister entstehen, die zeichnerisch auf Papier gebannt und mit Farben weiter ausgearbeitet werden.

Was als spielerisches Entdecken einer scheinbar unsinnigen Objekt-Anhäufung beginnt, zeigt im weiteren Verlauf, wie produktiv Kinder an der Schnittstelle von materieller Dinglichkeit und immaterieller Bildlichkeit agieren, ins Unbekannte hinein konstruieren und dabei spielerisch Sinnebenen wechseln. Dinge werden nach Formwerten ausgewählt, die für die Transformation geeignet erscheinen. Die Zusammenschau der hängenden Assemblagen mit den entstandenen Bildern bietet Anlass sich auszutauschen, über das Finden und Erfinden von Gestalt sowie über die Entscheidungsprozesse, die Schritt für Schritt zum Bild führten.

Aktion: Von der Dekonstruktion zur Installation zur Inszenierung (Folie 17-22)

Das Arrangement von Dingen als materielle Voraus-Setzung für Zeichnungen, Assemblagen oder für Malerei kann auch gemeinsam im Verlauf einer spielerischen Aktion entstehen, beispielsweise aus Fragmenten hölzerner Obstkisten, vom dünnen Span über die gebrochene Leiste bis zur stabilen Ecke, die auf einer großen Fläche auf einen Impuls hin ausgebreitet werden ("Hiermit lässt sich doch einiges machen ...!"). Schrittweise ergeben sich Folgehandlungen. Beim Anlegen und Zusammenstellen entstehen architektonisch anmutende Raumkonstellationen mit Winkeln, Durchbrüchen und Verstrebungen. Kerzen in den Nischen lassen im verdunkelten Raum geheimnisvoll verschattete Ecken und erleuchtete Höfe, Fenster und Durchblicke aufscheinen und suggerieren den Anblick einer nächtlichen Stadt. Bei der stimmungsvollen Beleuchtung werden unterschiedliche Ansichten des Aufbaus nach dem Umschreiten im Dunkeln gemalt. In einem weiteren Schritt erkennen Kinder beim Verschieben der Holzfragmente auf der Papierfläche Formen und Gebilde, die sich zu hölzernen Objekten (Türme, Brücken, Berghütten, Flugobjekte, Karren, Wagen oder Hausboote) ergänzen lassen. Diese werden zu Flachreliefs verbunden oder zeichnerisch auf die darunter liegenden Papiere übertragen und malerisch ausgearbeitet.

Inspiration als Intention (Folie 23)

Ob ausgelegt, gehängt, aufgerichtet, gestapelt oder gehäuft, die zwischen Chaos und Ordnung gewählte Inszenierung öffnet Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsräume und regt unterschiedliche Aktivitäten an: um sie herumgehen, von Tischen und Stühlen auf sie herabblicken oder am Boden liegen und hinaufschauen – entscheidend ist, dass alle in Bewegung geraten und dabei Gedanken und Assoziationen im Feld der Dinge und über dieses hinaus wandern lassen. Festgelegte Sinn- und Funktionszusammenhänge ignorierend, fordert die gelungene Material-Inszenierung dann im zweiten Schritt heraus, vom Schauen spielerisch ins Tun und Denken zu geraten und im Geist der Bricolage Eigensinniges zu generieren. Die Aktivitäten können mehr oder weniger geregelt erfolgen, allein das vorhandene Werkzeug oder weiteres Material beeinflussen sie.

Solche Sequenzen des zunächst unbestimmten, weitgehend zweckfreien und affektgeladenen Tuns leben von der spielerischen Lebendigkeit und der Vielfalt der Assoziationen. Ihr Ereignischarakter schiebt das zielgerichtete Interesse zunächst auf und aktiviert Entdeckerfreude, Phantasie und produktive Einbildungskraft, denn Inszenierungen veranschaulichen nicht eine konkrete Aufgabenstellung, sie fordern den Möglichkeitssinn als Impuls für selbstverantwortetes Handeln heraus. Der damit provozierte Wechsel zwischen Inspiration und Intention gehört zu den spezifischen, Erkenntnis erweiternden Qualitäten künstlerischen Handelns. Nicht regelbare Momente wie Zufall, Intuition und Spontaneität sowie das Einlassen auf Umwege und die Akzeptanz chaotischer Momente sind dafür ebenso entscheidend wie die Widerständigkeit von Material und die Freiheit seiner Verwendung.

Anders als bei Zweckhandlungen oder problemlösenden Aufgaben sind die Ziele spielerisch-experimentellen Vorgehens nicht einheitlich oder vorbildhaft definiert und allein an Endprodukten validierbar. Sie müssen auch nicht auf kürzestem Weg möglichst ökonomisch erreicht werden. Der Vollzug der Handlungen selbst ist entscheidend und wird durch gemeinsame Verabredungen ausgerichtet. Nicht Ausführen, Reagieren und Antworten, sondern Explorieren, Agieren und Befragen, nicht das Produkt, sondern der selbstgesteuerte Prozess handelnder Auseinandersetzung stehen im Mittelpunkt. Dabei lernen Kinder, sich neugierig und phantasievoll auf ein Wahrnehmungsangebot einzulassen, das sie performativ sich selbst und ihr Potenzial an eigener Bedeutungszuschreibung erfahren lässt. Sie lernen Irritationen auszuhalten, selbstorganisiert und kooperativ an offenen Setzungen zu arbeiten, diese engagiert und einfallsreich durch Imagination und Phantasie zu erweitern, persönliche Erfahrungen einzubeziehen und sie mit jener der anderen abzugleichen. Und sie erleben die Intensität selbstverantworteten Handelns, auch als Auslöser für reflexive Verknüpfungen mit weiteren Gegenstandsbereichen.

Zwischen Installation und Inszenierung

Die Offenheit des Ästhetischen im Unterricht zu bewahren, setzt eine sich von anderen Fächern unterscheidende Begriffsweite von „Vermittlung“ voraus.⁵ Im Sinn von Aneignung geht es um Handlungsfelder, die Leerstellen als Räume des Unkalkulierten und Unentscheidbaren bieten, und die Mehrperspektivität tatsächlich erlebbar machen. Der Handlungsraum eines Feldes ist dafür prädestiniert. Feld bedeutet im Kontext künstlerischer Installationen mehr als nur Fläche. In einem Feld stehen die Elemente miteinander und mit ihrer Umgebung in Wechselwirkung. Ausmaß und Dichte der inneren Struktur sind abhängig von den Proportionen und der Weite des Raumes, in dem das Feld angelegt wird. Das Dazwischen ist kein übersehbares Nichts, sondern eine für die Ordnung maßgebliche Größe, ein spannungsvolles, raumbindendes Element. Zeit und Bewegung spielen eine wichtige Rolle. Feld-Auslegungen sind von allen Seiten, von Außen wie von Innen, also mehrperspektivisch, zu erfassen und damit nicht an eine temporal-narrative Linearität gebunden. Es gibt nicht *das Bild*, weil es sich mit jedem Schritt der Betrachtenden verändert. Es gibt auch nicht *die Bedeutung*, sondern eine Vielzahl von Bedeutungen jenseits gängiger Zuschreibungskonventionen, die durch das Potenzial kindlichen Denkens und Handelns bisweilen auf den Kopf gestellt und neu vernetzt werden.

Manifestiert sich im Ding der Stoff, in der Installation das Verhältnis vom Ding zum Raum, so in der Inszenierung zugleich eine Aktivität im Verlauf der Zeit. Verstehen wir das Inszenieren mit Martin Seel als „öffentliche Herstellung eines vorübergehenden räumlichen Arrangements“, das im Sinn eines Ereignisses in seiner besonderen Gegenwärtigkeit auffällig wird und Inszenierungen selbst als „absichtsvoll eingeleitete oder ausgeführte sinnliche Prozesse“, die im Hinblick auf ein Publikum etwas in Raum und Zeit zur Anschauung bringen⁶, so ist das didaktische Potenzial damit bereits umrissen. Das Auslegen von Metallfragmenten in einem Feld oder das Aufhängen beleuchteter Gegenstände vor einer weißen Wand bringen als artifizielle Markierung eine phänomenale Besonderheit eines Ausschnittes der Gegenwart zur Wahrnehmung, indem sie diesen Ausschnitt vom gewöhnlichen Ort seines Erscheinens abheben. Eine solche Markierung macht einen Ort auffällig, damit er in einer Fülle von Möglichkeiten des Wahrnehmens und Verstehens erfahren werden kann.⁷

Im Kontext von Unterricht geht die Material-Inszenierung noch einen Schritt weiter. Als richtungweisende künstlerische Interpretation des Ausgangsmaterials führt sie ein durch unterschiedliche Sinnesleistungen wahrnehmbares Arrangement von Dingen so vor, dass es Wahrnehmungsakte organisiert und Folgehandlungen provoziert. Im situativen Kontext

⁵ Vgl. Wetzel: *Geregelte Grenzüberschreitungen*, S. 65-70.

⁶ Zit. Seel: *Inszenieren als Erscheinenlassen*, S. 55 u. 49.

⁷ Vgl. Seel: *ebd.*, S. 56-60.

(Raum, Stimmung, Licht) fordert die Inszenierung dabei nicht nur kreative Differenzen heraus, sie generiert Vorstellungsbilder und Ideen, ermöglicht geregelte wie unregelte Handlungen oder enthält die implizite Aufforderung Unsinn zu erzeugen. Sie trägt einerseits dem Widerstand des Bildhaften vor dem Ausgesprochen-Werden Rechnung, andererseits provoziert sie viele verzweigte Sinnketten.

Bezüglich der Auswahl der Dinge spannt sich der Bogen einer materiellen Inszenierung von kontrastierenden Objektpaaren (Seife und Nägel, Watte und Stein etc.) über die variantenreiche Serie ein und desselben bis zum zufälligen Beieinander des Disparaten. Durch materielle und formale Eigenarten geraten sie in ein Verhältnis zueinander, das in erster Linie über die Sinne erfahrbar ist. Die Art der Präsentation kann ihre Erscheinung, ihre Neigung oder ihre Eignung, aber auch ihre Geschichte akzentuieren. Unter diesen phänomenologischen Kategorien des Dinghaften⁸ waren den Kindern im Beispiel des Schrottfeldes die Eignung und die Geschichte wichtig, beide Aspekte sind in die neue Auslegung wie in die malerische Bearbeitung eingeflossen.

Material-Inszenierung als kunstpädagogische Intervention

Als Aktionsfeld des Möglichen, als Setzung mit Aufforderungscharakter, auf die Kinder im Grundschulalter mit selbstbestimmt erkundenden und/oder gestaltgebenden Aktivitäten reagieren, produziert eine Material-Inszenierung im Erscheinenlassen des Gegenwärtigen Präsenz⁹ und im Verzicht auf Sprache Differenz. Ohne vorschnell Denk- und Handlungsmuster zu kanalisieren und unausgesprochene oder nicht bedachte Varianten auszuschließen, bieten sie Handlungsfelder, Räume für Eingriffe und Manipulationen und fordern tätiges In-Beziehung-Setzen ein.

Im Schachspiel materialisieren sich Denkstrategien beim (Um-)Setzen der Spielfiguren. Spieler A setzt eine Figur drei Felder weiter und schafft eine neue Situation, auf die Spieler B reagiert. Weil die Regeln bekannt sind, kommt das Spiel ohne Sprache aus, ja es lädt geradezu ein, auf Sprache zu verzichten. Die nötigen Informationen zeigen sich, werden erfahrbar durch Standortveränderungen der Figur. Das Ergebnis sind unendlich viele Variationen einer Idee als Spiel.

Auch bildende Kunst favorisiert mit Darstellungen aller Art zunächst einmal sprachfreie Momente. Sie führt vor, durch was die erklärende Sprache insbesondere am Beginn ästhetischer Lernprozesse zu ersetzen wäre: durch bildhaftes Zeigen, durch Aktionen des Körpers im Raum, durch Handlungen mit Dingen, durch Präsenz. Eine Material-Inszenierung setzt Bedeutung frei, indem sie Bezüge, Wirkungszusammenhänge und Korrespondenzen andeutet, ohne dass sie ausgesprochen und ohne dass sie bereits im Vorfeld zu Ende

⁸ Vgl. Soentgen: Phänomenologie des Unscheinbaren, S. 45-88.

⁹ Vgl. Seel: ebd., S. 58.

gedacht werden. Sie ermöglicht es somit, in entscheidenden Phasen des Lehrens auf Sprache zu verzichten, weil der Modus des Zeigens ausreicht, um im Sinn ästhetischen Lernens zu aktivieren: statt erklärendes Reden und Schreiben – Zeigen und Tun. Der stumme Impuls oder die performative Aktion, beide eröffnen Möglichkeiten des Denkens und Handelns vor jeder Festlegung, wodurch sich viele Varianten des Re-Agierens anschließen.

Wenn Lehrende im Unterricht etwas inszenieren, entlasten sie sich von wortreichen Vorgaben. Das Inszenierte rückt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Es lässt, mit den Worten Martin Seels, „[...] etwas in seiner phänomenalen Fülle erscheinen, so dass es in dem Raum und für die Dauer der Inszenierung in seiner sinnlich prägnanten, aber begrifflich inkommensurablen Besonderheit gegenwärtig wird. Das begrenzte räumliche und zeitliche Arrangement [...] lässt die Elemente, mit denen es operiert, in ihrem Erscheinen hervortreten, darin macht es Aspekte und Bezüge einer andauernden Gegenwart spürbar.“¹⁰

Zwei Bezüge, zur Pädagogik einerseits und zur Kunst andererseits, scheinen rückblickend auf. Als Reminiszenz an eine reformpädagogisch inspirierte Unmittelbarkeit wäre die Inszenierung des Dinghaften zu kurz gedacht. Indem Lehrende mit einem materiellen Arrangement die erläuternde Rede und damit auch die Zielvorgabe zurücknehmen, folgen sie jener Strategie, mit der Künstler in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Welt als fragwürdig aufgezeigt und Wirklichkeit als Konstrukt mit Brüchen sichtbar gemacht haben. Sie nutzen einen entscheidende Paradigmenwechsel der Kunst, um Fragen, nicht Antworten zu provozieren, setzen Bildhaftes als Impuls ein und favorisieren den Modus des Zeigens vor jenem des Sprechens. Nonverbale Impulse in der künstlerischen Vermittlung stärker zu aktivieren, bedeutet letztlich auch, mit den Mitteln der Kunst selbst zu agieren, mit Bildern, Assoziationen oder Atmosphäre all das zu evozieren, was im kategorischen Sprachgebrauch des Richtig oder Falsch nicht adäquat kommunizierbar ist oder was sich als Sinneinheit erst im Reflektieren unterschiedlicher Erfahrungen durch die Beteiligten einstellt.

Reiht sich die Material-Inszenierung mitsamt den sich anschließenden Aktivitäten letztlich auch in die Rubrik didaktischer Zubereitungskünste, so arbeitet sie jedoch mit der Offenheit semiotischer Verweise. Nachhaltig beeindruckt Kinder bei solchen Inszenierungen nicht die materielle Gegenwärtigkeit der Dinge an sich, sondern das Mehr an Handlungsräumen, das sie sich nach und nach erschließen. Wenn Didaktik mit solchen bildhaften Herausforderungen gegen den Verlust spielerischer Freiheit opponiert, begreift sie sich zum Teil als künstlerische Form der Lehre, vielleicht auch als bewegende Energie im Beuys'schen Sinn.

¹⁰ Zit. Seel ebd., S. 56.

Die materielle Inszenierung

- nimmt das sinnliche Fundament der Anschauung als eine Grundbedingung künstlerisch-ästhetischen Lernens ernst
- kann Dinge und Phänomene so zur Erscheinung bringen, dass sich Sinneswahrnehmung und Sinnwahrnehmung treffen
- führt Dinge ins Unbestimmte und gibt sie dadurch frei für gedankliche Transformationen und erkundende Manipulationen
- bietet Anlass für Imaginationen und gestaltgebende Eingriffe, die nicht bereits verbal vorgeprägt sind
- erzeugt Differenz

Literatur

Fischli Weiss. Fragen und Blumen. Eine Retrospektive. Auss.-Kat. Zürich 2007.

Kathke, Petra: Material-Inszenierungen als Impuls zur Bricolage. Der Beginn ist die Hälfte des Ganzen. In: Die Grundschulzeitschrift, 202/2007, S. 10-16.

Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften, 2 Bde, Reinbek 1978.

Noltze, Katja: Dialog Kunst – Raum. Situative Innenrauminstallationen als Wahrnehmungsangebot und Lernort. Oberhausen 2005.

Seel, Martin: Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Joseph Früchtel u. Jörg Zimmermann (Hg.): Ästhetik der Inszenierung, Frankfurt a.M. 2001, S. 48-62.

Seitz, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsästhetik. Essen 1996.

Soentgen, Jens: Das Unscheinbare. Phänomenologische Beschreibung von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden. Berlin 1997.

Wetzel, Tanja: Geregelte Grenzüberschreitungen. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München 2005.

Petra Kathke, Dr. Prof. für Kunst und Kunstdidaktik an der PH Schwäbisch Gmünd seit 2006, zuvor Lehraufträge und Vertr.-Professur an der UdK-Berlin und der Universität Paderborn, seit 1985 Aufbau und Leitung einer Kunstwerkstatt sowie Fort- und Weiterbildungen im Bereich künstlerisch-ästhetischen Bildung.

Internet: <http://www.ph-gmuend.de/deutsch/lehrende-a-z/k/kathke> und www.kunst.phgd.de