

Die Kunst des Spiels

Marie-Luise Dietl

Nach langjähriger Praxis im Kunstunterricht der Grundschule werden fotografische Unterrichtsdokumentationen gesichtet und ausgewertet. Dabei rücken spielerische Aktivitäten in den Focus, die eine Nähe zum künstlerischen Prozess aufweisen. Ihre Bedeutung für den Kunstunterricht wird untersucht. Das Spiel erweist sich als Basis für Identitätsfindung und Ausbildung künstlerischer Vorgehensweisen.

Das Spiel

Da sich im Laufe der Auswertung zeigen wird, dass das Spiel eine zentrale Rolle innerhalb gelungener Unterrichtsprozesse einnehmen kann, werden zunächst die Strukturelemente des Spiels angeführt. Anschließend wird die Bedeutung des Spiels vor allem unter dem Lebensweltbezug dargelegt.

Vom Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl werden die Elemente des Spiels beschrieben²:

1. Die Aktivitäten sind zweckfrei. Sie müssen keinem bestimmten Ziel zugeführt werden.
2. Die Betätigung ist affektgeladen und wird niemals gesättigt. Die Spielenden werden müde, aber sie haben das Spielen niemals satt.
3. Das Spiel ist durchdrungen von Wirklichkeitselementen.
4. Beim Spielen befinden sich die Schülerinnen und Schüler in einer Art Schwebezustand. Sie erleben die Spannung zwischen Überraschung und Vertrautem, zwischen Experimentellem und Berechenbarem.
5. Zum Spielen gehören Gesetzmäßigkeiten und Regeln. Jedes Spiel hat Grenzen. Werden diese überschritten, ist das Spiel beendet.
6. Das Spiel ist an den Augenblick gebunden. Es koppelt sich ab von der Kontinuität des Lebensgeschehens.

Es stellt sich die Frage, inwieweit freies Spiel für den Unterricht und insbesondere für den Kunstunterricht Bedeutung hat. Erhellend ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Gerd Schäfer „Spielphantasie und Spielumwelt“ aus den 1980er-Jahren.³ Schäfer ist Experte für Elementar- und Hortpädagogik und betont den lebensweltlichen Aspekt.

2 Scheuerl 1994

3 Schäfer 1989

Gerade das Spiel kann laut Schäfer zwischen äußerer und innerer Wirklichkeit vermitteln. Äußere Realität meint die Welt mit ihren dinglichen, geistigen und sozialen Aspekten. Die innere Realität setzt sich aus Befindlichkeiten wie Wünschen, Ängsten, Abwehrtendenzen und anderen Selbstaspekten zusammen. Zwischen den Realitäten herrscht reger Austausch: Kennt eine Person ihre Befindlichkeiten, da sie ein gute Beziehung zu sich selbst aufgebaut hat, so kann sie zur Umwelt in Beziehung treten und innerhalb der Umwelt Beziehungen stiften. Eine Person, die dieses Selbstverständnis nicht besitzt, wird den Kontakt zur Umwelt nicht in gleichem Maße pflegen können. Umgekehrt wirkt eine reichhaltige Umwelt, die zahlreiche Beziehungen aufweist, positiv auf das Individuum. Der Einzelne kann sich hier besser verorten und entwickeln als in einer beziehungsarmen Umwelt. Dieser beständige Austausch zwischen innerer und äußerer Realität findet statt, indem Wahrnehmungen verarbeitet, Vorstellungen aufgebaut oder Erkenntnisse gewonnen werden. Dies geschieht vielfach auf vernunftgesteuert-rationalem oder auch auf emotionalem Wege. Beim Spiel kommt etwas Entscheidendes hinzu: die Phantasie. Aufgrund der aktivierten Phantasie kann das Spiel besonders intensiv zwischen Innenwelt und Außenwelt vermitteln. Spielerfahrungen werden zum „intermediären Raum“ und damit zu einem Reservoir, das ein Leben lang angereichert werden kann. Aus diesem kann der einzelne Kraft, Energie und Lebensmut beziehen.

Schäfer plädiert für ein Beibehalten der kindlichen Denkweisen im Erwachsenenalter, einen Spielbereich, in dem Subjektives und Objektives nicht voneinander getrennt werden müssen. Ein Denken, das prozesshaft ist und die Wirklichkeitsbereiche miteinander verbindet, ist seiner Ansicht nach nicht überwindener Bodensatz. Es behält ein Leben lang die Aufgabe, einen vielschichtigen Zugang zu sich selbst zu entwickeln und umgekehrt die Welt mit vielfältigem Wissen und Erleben zu bereichern. Dieses reicht bis an die Wurzeln der individuellen Existenz: Der einzelne findet im Spiel Gelegenheit, sich selbst neu zusammenzufügen.

Methode

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine langsame Annäherung an die Fragestellung, in welche Richtung sich kunstpädagogische Unterrichtsprojekte zukünftig entwickeln könnten. Dabei stehen eigene langjährige Erfahrungen im Kunstunterricht der Grundschule im Vordergrund. Sie sollen anhand von umfassenden Fotodokumentationen erinnert und schrittweise betrachtet werden. So zielt die Untersuchung darauf ab, durch gedanklich schürfende und einkreisende Bewegungen einen Sachverhalt, eine Strategie, einen Gesichtspunkt oder gar eine Methode zu Tage zu fördern, die einer stärkeren Berücksichtigung im Unterricht wert erscheint.

Die >Dokumentenanalyse beginnt mit der Durchsicht der Unterrichtsdokumentationen aus den Jahren 2004 bis 2012. Anhand zahlreicher Fotos, die

mit der Digitalkamera aufgenommen sind, werden Unterrichtsbeispiele herausgefiltert, die gelungen erscheinen. Um diesen zunächst subjektiven Zugriff zu systematisieren, gilt es in einem ersten Schritt der Untersuchung, Kriterien herauszuarbeiten, die auf alle ausgewählten Beispiele zutreffen. Es geht also um die Frage nach den Kennzeichen für einen lebendigen und reichhaltigen Kunstunterricht. In einem zweiten Schritt werden die Unterrichtsbeispiele aus der Erinnerung beschrieben. Anschließend geht es darum, Begriffe, Prinzipien oder Gedanken zu ermitteln, die den ausgewählten Unterrichtsbeispielen zugrunde liegen. Das Untersuchungsgeschehen wird stärker fokussiert und pointiert dargestellt. Nun folgt in einem vierten Schritt das Sichten der Literatur. Die ausgewählten Unterrichtsbeispiele und die zugeordneten Grundgedanken werden theoretisch eingeordnet und fachlich begründet. Ziel ist es, Konsequenzen für den Kunstunterricht der Grundschule abzuleiten.

Ergebnisse

Es lassen sich drei zentrale Gesichtspunkte anführen, die kennzeichnend für gelungene Prozesse im Kunstunterricht sein können: Strukturen künstlerischer Prozesse bei Kindern, Aspekte pädagogischer Situationen sowie Kennzeichen des Spiels.

Kennzeichen für künstlerische Prozesse

Die gewonnenen Auswahlkriterien decken sich, wie sich im Verlauf der Untersuchung herausstellt, weitgehend mit den Strukturen für künstlerische Prozesse im Unterricht, die von der Kunstpädagogin Christine Heil vorgestellt wurden:⁴

1. Planung und Organisation unterliegen den Schülerinnen und Schülern. Diese wählen selbständig Inhalte, Materialien und Vorgehensweisen aus.
2. Entscheidungen stehen im Vordergrund. Die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler entwickeln eine Eigendynamik. Gestaltungsprozesse nehmen unerwartete Richtungen an. Es kommt zu Neuorientierungen, Umstrukturierungen und Weiterentwicklungen. Es gibt Momente des Scheiterns wie auch Momente des Neuanfangs.
3. Es gibt Gruppenprozesse. Sie ermöglichen subjektives Erleben und kollektives Experiment gleichermaßen. Es kommt zu Diskussionen, Widersprüchen, Kompromissen, Zusammenarbeit, Interaktion, aber auch Integration. Ungewöhnliche Ansichten werden grundsätzlich ernst genommen.
4. Die Aktivitäten bieten den Schülerinnen und Schülern eine Bühne und stellen in gewisser Weise eine Provokation der schulischen Rahmenbedingungen dar.
5. Die Lehrkraft kann sich zurücknehmen und die Rolle der Beobachterin und Beraterin einnehmen. Ihre Aufgabe ist es, präsent zu sein, Prozesse zu spiegeln und die Selbstaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu verstärken.

4 Vgl. Heil 2009

Aspekte einer pädagogischen Situation

Während der Betrachtung und Auswertung der Unterrichtsbeispiele drängt sich der Begriff „Situation“ geradezu auf. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die kunstpädagogische Literatur aus den 1970er-Jahren. Hier nehmen die Aspekte einer pädagogischen Situation im Rahmen eines erweiterten Kunstunterrichts einen hohen Stellenwert ein.⁵ Sie finden sich in vergleichbarer Weise in den untersuchten Beispielen:

1. Nicht allein die Lehrkraft entscheidet über die Aspekte der künstlerischen Gestaltung, sondern alle Beteiligten beraten sich.
2. Die Lage ist anregend. Sie besitzt Aufforderungscharakter. Die Anregung resultiert primär aus dem Material und aus der Gruppe.
3. Immer sind begrenzende Faktoren vorhanden. Innerhalb von Grenzen entwickelt sich Freiheit. Durch Raum, Material und unterschiedliche Sichtweisen sind Grenzen gegeben.
4. Es gibt unaufgeklärte Anteile. Die Situation ist offen und lässt Freiraum.
5. Die Aktivität hat einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich etwa mit ihrem schulischen Umfeld auseinander.

Kennzeichen des Spiels

Ein zweiter Begriff tritt in den Focus, das „Spiel“. Die ausgewählten Unterrichtsbeispiele zeigen Momente, die für Spielsequenzen nach Scheuerl kennzeichnend sind.

Ausführungen über den Zusammenhang von Spiel und Kunst finden sich bei der Kunstpädagogin Petra Kathke. Sie behandelt in ihrem Artikel über materielle Inszenierungen Kennzeichen künstlerischen Handelns und erklärt, dass sie vielfach auf Spielszenen übertragbar sind.⁶ Dabei begreift sie Spiel und Kunst als Form der Kommunikation, in der durch In-Beziehung-Setzen von Materialien und Inhalten Bedeutungen entwickelt werden. Beim Arrangieren geht es also nicht nur um die Dinge selbst, sondern um ein Bedürfnis nach Ordnung, Sinn und Wert. Nicht allein das An- und Zuordnen von Gegenständen und Materialien innerhalb einer gewissen Zeitspanne ergibt eine Gestalt, sondern die Bedeutungszuweisung. Es geht um die Sicht der Dinge, die in der Kunst eine Konstante darstellt. Das Spiel mit verschiedenen Sichtweisen setzt Bedeutungen frei und lässt die Welt erkennen.

Alltägliche Objekte, die in der Regel allein aufgrund ihrer Funktion betrachtet werden, lassen sich auf ungewohnte Weise platzieren und aus den bekannten Bindungen lösen. Diese Form der Installation ist auch eine Strategie der Kunst. Sie entfaltet Möglichkeiten und stellt Fragen. Kinder arrangieren etwa leere Eierbecher zu einem Befestigungssystem oder einem U-Boot-Verband. Vom

5 Vgl. Mayrhofer/ Zacharias 1976

6 Vgl. Kathke 2009

Schauen geraten sie ins spielerische Tun und Denken und erfinden Eigensinniges. Solche Sequenzen leben von der Vielfalt der Assoziationen. Ihr Ereignischarakter aktiviert Entdeckerfreude, Phantasie und Einbildungskraft. Er ist Impuls für selbstverantwortliches Handeln. Gerade der Wechsel zwischen Einbildungskraft und Absicht gehört zu den spezifischen Erkenntnis erweiternden Qualitäten künstlerischen Handelns. Auch Umwege, zufällige oder chaotische Momente sind entscheidend dafür. Am Ende gibt es nicht das Ergebnis oder das Bild, weil sich dieses mit jedem Schritt, mit jeder Handlung des Spielenden verändert. Es gibt auch nicht die Bedeutung, sondern eine Vielzahl von Bedeutungen, die durch das Potential kindlichen Handelns und Denkens bisweilen auf den Kopf gestellt und immer wieder neu vernetzt werden. Das Arrangement fordert viele verzweigte Sinnketten heraus. Gleichzeitig produziert es durch die sinnliche Wahrnehmung Gegenwärtigkeit. Die Kinder öffnen sich der Vielfalt des Möglichen und sind gleichzeitig konzentriert und ganz bei sich.

Konsequenzen

Die Untersuchung belegt, dass das freie Spiel geeignet ist, künstlerisches Denken und Handeln zu aktivieren. Sie zeigt auch die Wichtigkeit des Spiels für die Identitätsentwicklung. Daher soll die Forderung aufgestellt werden, das Spiel im Kunstunterricht der Grundschule stärker zu verankern. Es muss darum gehen, im Rahmen des Unterrichts Situationen zu schaffen, die eine freie Entfaltung von gestalterischen und dialogischen Aktivitäten zulassen. Sie müssen so angelegt sein, dass Entscheidungen nicht vorweggenommen werden. Die Situation muss ein Spektrum von Andeutungen bereithalten, aus dem die Kinder schöpfen können. Das Material muss zahlreiche und variable Verknüpfungen zulassen. So sollte sich das Spiel zu einem lustvoll erlebten Experiment entwickeln. Es muss Herausforderungen beinhalten, damit jede Entscheidung unerwartete Folgen nach sich zieht. So werden sich die Spielenden üben, eine selbstbewusste Haltung aufzubauen und eigene Entscheidungen in Frage zu stellen. Innerhalb des Spielbereichs sollten die Kinder Themen aus dem Alltag und den Medien aufgreifen und verarbeiten können. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob Gestaltungen und Handlungen stimmig sind oder der Realität entsprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein für sie bedeutsames Ganzes formen und ihrer Phantasie folgen können, um sich schließlich selbst in ihr zu finden.

Im Unterricht

Die Schulgemeinschaft hat eine Neugestaltung des Pausenareals ins Auge gefasst. Die weitläufige Wiese soll in Bereiche gegliedert werden, die vielfältige Aktivitäten zulassen. Dabei soll den Bedürfnissen nach Bewegung und Ruhe gleichermaßen Rechnung getragen werden. In den Klassenzimmern laufen die Planungen auf Hochtouren. Die Schülerinnen und Schüler der dritten



Klasse nehmen sich vor, ein Modell zu bauen. Der Hausmeister fertigt zu diesem Zweck einen Kasten mit der Abmessung von etwa 150 auf 80 cm und einer 15 cm hohen Einfassung. So können die Kinder wie in einer Sandkiste Geländestrukturen entwickeln und Formelemente einbauen.

Nach einem ausführlichen Gespräch über die Chancen einer Gestaltung des Pausenhofs folgt eine Phase der Ideenfindung. Auf Papieren in Postkartengröße zeichnen die Schülerinnen und Schüler Entwürfe, die ihre persönlichen Vorstellungen und Wünsche zum Ausdruck bringen. Sie entwerfen Baelemente, die Sport und Spiel aber auch Genuss und Erholung ermöglichen würden: Kletterfiguren und Springbrunnen, Schaukeln und

Wasserrutschen, Fischteich, Bolzplatz, Labyrinth, Zäune und vieles mehr. Nun diskutieren die Schülerinnen und Schüler ihre Vorschläge im Klassenverband. Die detailgenauen Zeichnungen heften sie als Erinnerungsstütze an die Brettereinfassung des Sandkastens.

Planung und Durchführung des Modelbaus unterliegen allein den Schülerinnen und Schülern. Diese sind nun gefordert, sich abzusprechen, Materialien zu besorgen, diese im Sandkasten zu arrangieren und sich wiederholt auf Lösungen zu einigen. Der Sandkasten steht an einem freien Platz vor der Tafel und ist jeder Zeit und von jeder Seite zugänglich. Er ist in den kommenden Tagen ein Zentrum der Aufmerksamkeit. In der freien Zeit vor Unterrichtsbeginn am Morgen und in Zwischenphasen, wenn Arbeiten fertiggestellt sind und bis zur nächsten Aufgabe etwas Zeit bleibt, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich am Sandkasten zu betätigen.

Schon am nächsten Tag bringen sie gefüllte Plastiktüten mit Sand, Erde und Steinen ins Klassenzimmer und modellieren das Gelände. Sie integrieren Schüsseln, Rinnen und Rohre, die Teiche, Brunnen oder Wasserläufe symbolisieren. Die ersten Anordnungen bleiben jedoch nicht lange bestehen. Beim Experimentieren entwickeln die Schülerinnen und Schüler neue Ideen, die Materialien fordern eine andere Handhabung, Diskussionen mit wechselnden

Arbeitspartnern zwingen zur Umstrukturierung. Denkvorgänge und Aktivitäten bleiben im Fluss. Entscheidungen sind gefordert.

Nun soll die Fläche begrünt werden. Die Schülerinnen und Schüler schafen Moos herbei. Dazu kombinieren sie Hölzer und Wurzeln. Sie bemalen eine große Zahl dünner Stäbe und bauen damit Palisaden und Irrgärten. Die Wege pflastern sie liebevoll mit flachen Steinen und farbigen Kieseln. Ein Naturgarten entsteht. Einige Mädchen besorgen bei den Werklehrerinnen Ton, um zu plastizieren. So entwickeln sie eine große Kletter- sowie eine kleine wasserspeiende Brunnenfigur. Beide gestalten sie mit farbigen Steinchen aus. Ein ausführlich diskutiertes Problem ist die Darstellung des Wassers im Teich. Versuche mit wechselnden Materialien folgen, bis blau gemusterte Transparentfolie und damit die optimale Lösung gefunden ist. Manuel und Felix entfernen die Wasserrutsche, um sie durch eine Seilbahn zu ersetzen. Sie melden sich aus dem Unterricht ab und beginnen im Werkraum mit Unterstützung einer kooperativen Fachlehrkraft ihre Konstruktion. Währenddessen entwickelt sich die Gestaltung im Sandkasten weiter. Der Pausenhof soll bevölkert werden. Einige Schülerinnen und Schüler formen aus farbiger Knetmasse menschliche Figuren. Schon beim Herstellen entspinnen sich lebendige Spielszenen. Die Kinder erfinden für ihre Knetfiguren Handlungen und Dialoge. Sie agieren konzentriert und selbstvergessen. Am Modell des Pausenhofs setzen sie die Spielszenen noch intensiver fort. Hier können sie den Schulalltag mittels der Knetfiguren nachempfinden, ihn aber auch ins Phantastische und Surreale erweitern: Die Figuren klettern in unermesslichen Höhen, sie machen Salto mortale an der Seilbahn oder baden zwischen den Fischen des Schulteichs.

Wahres und lustvoll Erdichtetes stoßen ungehindert aufeinander. Das Geschehen entwickelt sich fort und verselbständigt sich. Eine Fertigstellung des Modells gerät aus dem Blick. Sie ist nicht mehr von Bedeutung. Der Prozess des Spielhandelns steht im Vordergrund und nimmt breiten Raum ein. Erst eine von der Lehrkraft angeregte Diskussion führt zur Beendigung des Projekts.

Das entstandene Modell erfüllt nicht den Anspruch der Realisierbarkeit. In der Ausstellung zum Schulwettbewerb wirkt es wie ein wildgewachsenes Biotop inmitten einer Wohnsiedlung. Einen Preis erzielt es nicht. Interessanter Weise beschäftigt das die Kinder nicht weiter. Durch den Spielprozess spüren sie eine enge Beziehung zu ihrem Werk und sie wissen um seine Qualität: Der Miniaturpausenhof ist für sie ein Ort der Begegnungen, des Glücks und der Phantasie.

Fazit

Der Wert des dargestellten Pausenhofprojekts ist an Ergebnis und Prozess gleichermaßen abzulesen. Gundel Mattenkloft, die im Bereich musisch-ästhetischer Bildung forscht und lehrt, erklärt die Bedeutung „Kleiner Welten-Spiele“⁷: Durch

7 Vgl. Mattenkloft 2009

einen poetischen Mix von Dingen und Materialien ist eine Welt im Kleinen entstanden. Gerade aus den ungewöhnlichen Kombinationen entfaltet sie ihre Schönheit. Die kleine Welt des Pausengeländes zeichnet Raumvorstellungen nach. Sie ist Modell. Zudem öffnet sie sich zeitlichen Abläufen. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler mittels ihrer Knetfiguren auf den Wegenetzen, in den Irrgärten und Labyrinth bewegen, erleben sie Raum und Zeit gleichermaßen. Die Miniaturwelt wird zur Bühne. Sie ist bespielbar und veränderbar. In ihr erleben die Kinder die Dynamik der Veränderung, des Wachsens und der Zerstörung. Gestaltungs- und Spielphasen wechseln sich ab. Das Nachdenken über Tätigkeiten und Produkte verbindet sich mit der wiederholten Selbstvergewisserung im Dialog. So ist die kleine Welt sowohl Modell als auch Theater und kann zwischen bildender und performativer Kunst angesiedelt werden.

Spiel wird im Unterricht der Grundschule weitgehend im Sinne von Lernspielen für pädagogische Zwecke instrumentalisiert. Es wird vor allem eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler für bestimmte Inhalte zu motivieren. Im Kunstunterricht sollte es darum gehen, das Spiel in seinem Eigenwert zu erkennen. Es fördert die freie Entfaltung kreativer Potentiale und gibt im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung wertvolle Impulse. Durch das Arrangieren, Deuten und Uminterpretieren von Materialien und im Dialog mit den anderen Schülerinnen und Schülern öffnen sich die Kinder der Vielfalt der Möglichkeiten und entwickeln zugleich eigene Positionen. Sie stärken Entdeckerfreude und Phantasie, setzen sich mit den Sichtweisen anderer auseinander, üben selbstverantwortliches Handeln, schulen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und erarbeiten sich Zusammenhänge, die Sinn und Lebensfreude bereiten.

Literatur

- Heil, Christine: Orientierung: Künstlerischer Prozess. In: KUNST + UNTERRICHT, Heft 334/35. Seelze 2009
- Kathke, Petra: Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, www.zaeb.net à Archiv à Jg.1, Nr.1 (2009): Spielkünste, letzter Zugriff am 23.3.2013
- Mattenkloft, Gundel: Vom Kinderspiel zur Praxis künstlerischen Unterrichts. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, www.zaeb.net à Archiv à Jg.1, Nr.1 (2009): Spielkünste, letzter Zugriff am 23.3.2013
- Mayrhofer, Hans/ Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Hamburg 1976
- Schäfer, Gerd: Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim, München 1989
- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim 1994