

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

## **Spielen und Spiele: Erfinden als riskante und reflexive kulturelle Bildungspraxis**

von **Nikola Dicke**

Erscheinungsjahr: 2022

**Peer Reviewed**

Stichwörter:

**Aleatorik | Bildungsprozess | DA, Kunsthause Kloster Gravenhorst | Handlung | Praxis | Praxistheorie | Risiko | Spielen | Subjekt | Subjektivierung | 12. Netzwerktagung**

### **Abstract**

Zur „Gravenhorster SAISONALE\* – temporäre Kloster.Garten.Kunst“, einem dreijährigen Programm mit partizipativen Kunstprojekten im Außenraum des *DA, Kunsthause Kloster Gravenhorst* im Münsterland realisierten Zoltan Labas, Spieleautor und Bühnenbildner, und ich, Zeichnerin, Installationskünstlerin und Kunstpädagogin, 2020 das Projekt „Kreis.Spiel.Garten“. Für den Außenraum des ehemaligen Zisterzienserinnenklosters gestalteten wir ein räumlich strukturiertes, aber inhaltlich offenes Spielfeld, auf dem und für das wir seitdem gemeinsam mit verschiedenen Gruppen Spiele und Spielideen entwickeln. Gemeinsam mit Studierenden der Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück entstand auf diese Weise das Spiel „Ein königliches Spektakel“, das in diesem Artikel als Beispiel für eine Kulturelle Bildung dient, die Partizipation an Kunst als menschliche reflexive Praxis (Bertram 2018) praktiziert. Die Kontingenz des Spiels weist auf die begrenzte Verfügbarkeit des Menschen über sich selbst und die Ausgänge seiner Handlungen hin und damit auf ein Subjekt- und Handlungsverständnis, das den Menschen nicht als überdauerndes Ganzes und autonomen Urheber seiner Handlungen (Alkemeyer 2013:34) ansieht. Entlang der erweiterten praxistheoretischen Position von Thomas Alkemeyer, des relationalen Subjektivitätskonzepts von Norbert Ricken und des Handlungsverständnisses Hannah Arendts wird Spielen als beispielhafte Kulturelle Bildungspraxis etabliert. Spielen und Spiele-Erfinden können als riskante und reflexive Kulturelle Bildungspraktiken verstanden werden, die Handeln und Subjektivierung als Anderstun und -werden ermöglichen.

## **Das DA, *Kunsthaus Kloster Gravenhorst* – Ort der Kunst und Kulturellen Bildung**

Das DA, *Kunsthaus Kloster Gravenhorst* wurde im Rahmen der Regionale 2004, einem landschaftlichen und kulturellen Infrastrukturprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen, ins Leben gerufen (Wolter 2007) und hat sich seitdem als Institution für partizipative und ortsspezifische zeitgenössische Kunst international etabliert. Abseits der Metropolen im landwirtschaftlich geprägten Münsterland situiert, folgt das *Kunsthaus* nicht dem Konzept eines neutralen White Cube, sondern nimmt mit seinem Programm auf seine historischen und ökologischen Zusammenhänge Bezug. Als ehemaliges Zisterzienserinnenkloster, das 1256 gegründet und im Zuge der Säkularisation im 19. Jh. aufgelöst wurde (Andersen et al. 2022:6), setzt das DA, *Kunsthaus* die Klostertradition fort, den Alltag zu transzendentieren und Bildung und Kunst zu fördern. Dabei wird „Kunst nicht als schmückendes Beiwerk, als kompensatorische Verschönerung der Gesellschaft, sondern als Forschung, Spiel und kritischer Diskurs im aktuellen gesellschaftlichen Kontext verstanden“ (Andersen 2005). Diese Kunst ist in die Lebenszusammenhänge der Menschen im ländlichen Raum eingebunden und ermöglicht eine „Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf [...] und die [...] Fähigkeit zum Teilhaben an gesellschaftlichen Prozessen“ (Andersen 2005). Berit Gerd Andersen, Leiterin des DA, *Kunsthauses*, schließt mit diesem Kunstverständnis nicht nur an den Erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys (Nichols 2021:361) und die Fluxus-Bewegung an, sondern konstituiert das Kunsthause explizit als Ort Kultureller Bildung. Auf beide Aspekte komme ich weiter unten zurück.

Die Umsetzung des Leitbildes des DA, *Kunsthauses* geschieht z.B. im Stipendienprogramm „KunstKommunikation“ innerhalb von partizipativen Kunstprojekten, „die nicht vorrangig ergebnis-, sondern prozess- und erfahrungsorientiert“ (Andersen 2004) sind. Auch das Format „Gravenhorster SAISONALE\* – temporäre Kloster.Garten.Kunst“ versammelte 2019 bis 2021 temporäre, zeitgenössische Kunstinterventionen auf der Freifläche „rund um das Kloster [...], die dort im weitesten Sinne ‚klostergärtnerisch‘ agierten“ (Andersen et al. 2022:6). Bei der Sanierung des ehemaligen Klosters und dem Umbau zum Kunsthause wurden die Außenanlagen nicht mit historisierenden Elementen typischer, aber für Gravenhorst nicht belegter Konventsgärten gefüllt, sondern sehr zurückhaltend gestaltet, um sie „für künstlerische Interventionen offen zu halten“ (Schmidt 2022:10). So konnten die einzelnen SAISONALE\*-Projekte die Freiflächen zur Thematisierung von ökologischen, nachhaltigen, klimakritischen und gartenkulturellen Fragen nutzen und gemeinsam mit Besucher\*innen, Helfer\*innen und den drei Kuratorinnen der SAISONALE\* bespielen. Übereinstimmend mit dem gemeinschaftsorientierten Ansatz des DA, *Kunsthauses* wurden die kulturellen und „globalen Themen und Fragestellungen in ganz praktische, selbst erfahrbare Handlungen geerdet“ (Andersen et al. 2022:7).

## **Der Kreis.Spiel.Garten und das Spektakel-Spiel – partizipative Kunst im Raum**

Im ersten SAISONALE\*-Jahr erforschten Swaantje Günzel und Jan Philip Scheibe auf diese handlungs- und gemeinschaftsorientierte Weise in ihrem Projekt „PRESERVED//Grünkohl/Gravenhorst“ künstlerisch die identitätsstiftende kulturelle Bedeutung des Grünkohls für die westfälische Region. Im zweiten SAISONALE\*-Jahr galt es, dem abgeernteten Grünkohlacker vor dem Westflügel des *Kunsthauses* ein neues Aussehen und eine andere experimentelle Bedeutung zu geben. Zoltan Labas, Spieleanautor und Bühnenbildner aus Berlin, und ich als Zeichnerin, Installationskünstlerin und Kunstpädagogin aus Osnabrück – räumlich nahe bei Gravenhorst und auch inhaltlich als ehemalige DA-Stipendiatin mit dem Kunsthause sehr vertraut – entwarfen dafür den Kreis.Spiel.Garten, der von vielen tatkräftigen Helfer\*innen in die Realität umgesetzt

wurde und wird. Denn seine jetzige Gestalt ist nicht endgültig, sondern wandelt sich mit der Blütenfolge der Pflanzen, die als sechsteiliger Farbkreis nach Goethes Farbenlehre (Goethe 1810: 153ff) angeordnet sind, mit der auf die Blüten abgestimmten Aktivität der Insekten und mit den mit Wetter und Jahreszeiten variierenden Bewegungen der Menschen (Dicke 2021b:4).

Der Kreis.Spiel.Garten besteht aus je einem Kreis für den Garten und für das Spielfeld im engeren Sinne. Im Garten wird ein rundes Hochbeet mit vier Metern Durchmesser, in dem die Pflanzen im Goethe'schen Farbkreis wachsen, von einem ebenfalls vier Meter breiten Mulchweg umgeben, der wiederum von sechs Bänken gesäumt und einem bewachsenen Zaun begrenzt ist. „Die konzentrische Anordnung des Gartens spiegelt sich im Spielfeld wider, auf dem ebenfalls ein dunkler vier Meter breiter äußerer Ring einen inneren Kreis mit vier Metern Durchmesser umschließt.“ (Dicke 2021c:10) Gartenkreis und Spielkreis werden durch einen vier Meter langen Weg miteinander verbunden. Bespielt wird jedoch nicht nur der Spielkreis, sondern auch der Gartenkreis, der umgebende Rasen, ein kreisrunder Hügel und ein Weg, der eine Achse zwischen den Doppelkreisen und dem Hügel bildet.



Abb. 1: Nikola Dicke, Zoltan Labas, Kreis.Spiel.Garten im Klostergrün des DA, Kunsthause Kloster Gravenhorst, Fotografie: Nikola Dicke

Diese skulpturalen Elemente verkörpern mit den von eins bis sechs auftretenden Zahlen sowohl Regelhaftigkeiten als auch Spannungen (vgl. Abbildung 1). Darin „war schon fast ein komplettes Spiel enthalten, man musste es nur noch mit Inhalt füllen. Aber wir waren in dieser Hinsicht sehr zurückhaltend, weil wir den Plan hatten, dass der Inhalt von anderen Leuten kommen sollte“ (Dicke et al. 2022:42), erklärt Zoltan Labas im Gespräch mit mir und der Studentin Friederike Lüdtke für den Katalog zur Gravenhorster

SAISONALE\*. Friederike Lüdtke ist eine der Teilnehmer\*innen des Seminars „Kunst und Spiel“ am Institut Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück, die gemeinsam mit Zoltan Labas, der Kuratorin An Seebach und mir das Spiel „Ein königliches Spektakel“ entwickelt haben. Bedingt durch die Kontaktbeschränkungen der Corona-Pandemie im Sommer 2020 versuchten wir im Seminar „Kunst und Spiel“, anhand eines 70 Zentimeter großen Papiermodells des Spielfeldes Spiele zu erfinden (vgl. Abbildung 2).



Abb. 2: Zoltan Labas, Modell des Kreis.Spiel.Gartens, Fotografie: Zoltan Labas

Der Schritt vom realen Bau zum Modell, der üblicherweise in Kunst und Architektur in umgekehrter Reihenfolge erfolgt, war interessant und ermöglichte eine erste Spielidee. Dennoch fiel es allen Beteiligten leichter, „das Spiel weiterzuentwickeln, als sie endlich wieder den Spiel-Raum betreten durften, darin herumlaufen und miteinander ausprobieren konnten, was funktioniert und Spaß macht“ (Dicke et al. 2022:43).

Im Spiel „Ein königliches Spektakel“ erlangt die-/derjenige Spieler\*in die Krone und die Nachfolge der amtierenden Königin/des amtierenden Königs, die/der außergewöhnliche und spektakuläre Lösungen für die auf Spielkarten in farbigen Umschlägen gestellten Aufgaben findet. Die amtierende Königin/der amtierende König entscheidet jeweils vom Thron auf dem Hügel aus, welche der anderen Spieler\*innen im Spielkreis die Aufgabe am besten erfüllt hat. Sie/Er darf sich dabei von der Hofnärrin/dem Hofnarr beraten lassen oder aber selbst entscheiden (vgl. Abbildung 3).



Abb. 3: Szene aus dem Spiel „Ein königliches Spektakel“: Blick vom königlichen Thron, Fotografie: Michael Jezierny

Die Hofnärrin/Der Hofnarr ist außerdem Farbläufer\*in und „würfelt“ die Farben und damit die den Farben zugeordneten Themengebiete, indem sie ihren Lauf um das Farbenhochbeet auf das Glockenzeichen der Königin/des Königs hin stoppt. Der Willkür der königlichen Entscheidung entspricht die dadaistische und fluxusartige Tendenz der Aufgaben. „Sei ein Viereck!“, „Stelle pantomimisch dein Zimmer dar!“ oder „Erfinde ein neues Wort und rufe es laut!“ (Dicke/Labas 2021:24) sind Anweisungen, bei deren Erfüllung bekannte Handlungsmuster aus dem Alltag oder Strategien aus traditionellen Spielen nicht weiterhelfen, sondern Spieler\*innen Risiken eingehen müssen. Dennoch sind die Spieler\*innen motiviert, das Ziel zu erreichen und den königlichen Hügel mit dem Thron und die Krone, die ihnen stets vor Augen stehen, zu erobern.

Das Spektakel-Spiel vereint alle vier Kategorien der bekannten Spiele-Einteilung des Kulturphilosophen Roger Caillois: Agon (Wettstreit), Alea (Zufall), Mimicry (Maskerade) und Illinx (Rausch) (Caillois 2017 [1958]:33), wobei der Rausch der schnellen Bewegung nur bei der Farbläufer\*in und bei der Ausführung entsprechender Bewegungsanweisungen zum Tragen kommt. Die Maskerade geschieht durch das Eintreten in den Spielraum und das Wählen einer Farbe, der ein Aufgaben-Themenfeld (z.B. „Eckiges“, „Tiere“ oder „Orte“) und eine Kopfbedeckung (z.B. gelber Bauhelm, orangefarbener Trichter oder violetter Papierhut) zugeordnet sind. Für die Königin/den König sind die Krone und eine Glocke, für die Närrin/den Narr eine bunte Narrenkappe und ein Narrenspiegel mit Schellen vorgesehen. Mit diesen Kopfbedeckungen schlüpfen die Spieler\*innen in ihre Rollen. Damit wird deutlich, dass das Spiel „nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben“ (Huizinga 1997 [1938]:16) ist, sondern etwas Abgeschlossenes und Begrenztes, das sich „innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum“ (Huizinga 1997 [1938]:18) ereignet. Beendet wird

das Spektakel-Spiel mit einer Prozession, bei der die Krone an die Gewinnerin/den Gewinner übergeben und gegen die Narrenkappe getauscht wird. Der neuen Königin/dem neuen König wird inmitten der Blumenfülle des Gartenkreises gehuldigt (Dicke/Labas 2021:22) (vgl. Abbildung 4).



Abb. 4: Szene aus dem Spiel „Ein königliches Spektakel“: Prozession um das Blumenbeet, Fotografie: Michael Jezierny

Alea und Agon befinden sich im Spektakel-Spiel in ständigem Widerspruch: Jede Spieler\*in gibt ihr Bestes und wünscht sich ihre „Vorrangstellung auf einem Gebiet anerkannt zu sehen“ (Caillois 2017 [1958]:37), in diesem Fall ihre kreative und spontane Performance bei der Befolgung einer zufälligen und manchmal kryptischen Handlungsanweisung. Wenn dann die Königin/der König eine Spieler\*in unter der Konkurrenz ausgewählt und die Spieler\*in dadurch einen Farbumschlag gewonnen hat, bringt sie das nicht zwangsläufig näher zum proklamierten Ziel des Spiels, nämlich durch Anstrengung und Einsatz Staatslenker\*in zu werden. Denn bei der Belohnung kommt wie auch schon bei den Anweisungen Alea ins Spiel. Die Belohnungen sind den Aufgaben zufällig zugeordnet und lauten z.B.: „Wähle einen beliebigen Umschlag und die enthaltene Anweisung!“ oder „Egal, was ihr tut, der Hofnarr wird König!“ (Dicke/Labas 2021:24). Mit diesem Widerstreit von Alea und Agon wird das Leistungsprinzip ad absurdum geführt. Rollenerwartungen oder Ordnungen, die auf angemessenen und gesellschaftlich akzeptierten Interaktionsformen beruhen, werden in den Aufgaben und Belohnungen bewusst enttäuscht und aufgebrochen.

Das Spektakel-Spiel spiegelt nicht einfach modellhaft die Welt, sondern bildet eine eigene Welt, die relativ autonom ist, „aber zugleich Bezug auf eine (oder mehrere) Welt (oder Welten) außerhalb des Spiels nehmen“ (Gebauer/Wulf 1998:195). Das Spektakel-Spiel stellt die Welt bewusst auf den Kopf und infrage. Das Spiel bietet neue Sichtweisen auf die Welt und darüber hinaus neue Sichtweisen auf die routinisierten Erkenntnispraktiken, mit denen wir sonst Welt begreifen (Christ 2012:107).

Spielen wird als gewagtes Handeln mit ungewissem Ausgang bewusst, in dem man dem (ästhetischen) Urteil anderer ausgesetzt ist und in dem man riskiert, das eigene Unvermögen zur Schau zu stellen und zu scheitern (Wetzel 2005:169). „In der Wirklichkeit, diese unterlaufend, weil [ihre] Reglements aussetzend, fungiert Spiel in Form eines subversiven Moments und bietet Chancen der Persönlichkeitsentwicklung“ (Weiß 2020: 77). Gabriele Weiß betont nicht nur die konstruktiven Entwicklungsmöglichkeiten des Spielens, die darin bestehen, dass im Spiel Selbst- und Weltverhältnisse sowohl wiederholt als auch kreativ transformiert werden können. Sie macht stattdessen auf die destruktiven Momente aufmerksam: „Das Wagnis, sich ins Spiel zu (be-)geben, sich und seine Welt aufs Spiel zu setzen, der Kontingenz und dem Zufall auszusetzen, deutet auf die Begrenztheit der (völligen) Verfügung über sich selbst im Spiel.“ (Weiß 2020: 78)

## **Das Spiel als Brennglas des Handlungs- und Subjektverständnisses**

Diese begrenzte Verfügbarkeit oder sogar Unverfügbarkeit des Menschen über sich selbst und die Ausgänge seiner Handlungen ist jedoch nicht nur im Spiel gegeben, sondern kann generell für das Handlungs- und Subjektverständnis geltend gemacht werden, für das jedoch das Spiel als Brennglas fungiert.

Wie alle Spiele hat auch das Spektakel-Spiel unendlich viele Verlaufsmöglichkeiten, da Züge aufeinander bezogen sind und Spieler\*innen situativ auf Anforderungen reagieren, Ressourcen und Räume nutzen, Deutungen und Referenzen herstellen, Anschlüsse ermöglichen und andere unmöglich machen. Die Gesamthandlung wird vom Blickpunkt jedes oder jeder einzelnen Spieler\*in aus anders wahrgenommen, beurteilt und beantwortet. Muster und Strukturen sind für die Spielenden (noch) nicht erkennbar, sondern das Spiel besteht aus einer Abfolge von Einzelsituationen und erfordert pausenlos „Konzentration, Gespanntheit und Aufmerksamkeit“ (Alkemeyer et al. 2015:34). Spieler\*innen müssen sich „fortlaufend auf sich verändernde Spielkonstellationen einstellen – und zwar auf Spielkonstellationen, die sie selber durch ihr Tun erzeugen“ (Alkemeyer et al. 2015:32), z.B. dadurch, dass sie im Spektakel-Spiel eine bestimmte Karte wählen, eine Anweisung besonders kompetent und engagiert befolgen oder im Gegenteil die Befolgung der Anweisung verweigern und darum nicht belohnt werden.

Sowohl die Praxishandlung des Spiels wie auch das spielende bzw. handelnde Subjekt kann nur *in situ* in einem Wechselspiel der Aktionen beobachtet werden, in dem sich sowohl die Strukturen der jeweiligen Praktik als auch ihre Subjekte ausformen (Dicke 2021a:56). Das handelnde Subjekt ist nach Thomas Alkemeyer also nicht der Praxis präexistent, sondern „Praktiken und ihre Subjekte konstituieren sich [...] gegenseitig und verändern somit auch gemeinsam ihre Gestalt“ (Alkemeyer 2013:34). Für das Spiel gesprochen bedeutet das: Das Spiel bringt erst die Spieler\*innen hervor, die wiederum durch gemeinsames Agieren mit dem Spielfeld oder -raum, dem Spielzeug und den anderen Spielenden das Spiel hervorbringt: Wie Subjektivität entsteht auch Handlung im Prozess der Interaktion innerhalb einer Praktik (Müller 2020:58), deren Bestandteil das Handeln ist. D.h., dass Praktiken bestimmte Handlungswege nahelegen, sie aber nicht determinieren (Alkemeyer 2013: 47). Handeln kann nach Alkemeyer wie Subjektivität nicht außerhalb einer Praktik beobachtet werden.

Thomas Alkemeyers soziologisch-praxeologische Sicht legt den Fokus auf die empirisch zu beobachtenden Entstehungsbedingungen und Auswirkungen körperlicher Praktiken, wie z.B. von Adressierungen im Unterricht (Alkemeyer/Pille 2012). Dieser Frage nach dem Wie von Subjekt und Handlung möchte ich mit Norbert Rickens theoriebasiertem relationalem Subjektivitätskonzept und Hannah Arendts relationalem

Handlungsverständnis die Frage nach dem Warum zur Seite stellen, aus dem sich ein geändertes pädagogisches Selbstverständnis ergibt. Subjektivität ist nach Ricken eine Selbstbeschreibung des Menschen, die nicht endgültig, ausschließlich und theoretisch zwingend, sondern auch immer anders möglich und daher kontingent ist (Ricken 1999:236). „Menschen sind weder allein aus sich selbst noch allein durch andere bestimmt, sondern [...] eine existentielle Konfiguration [...], in der sich vielfältige Relationen überlagern und überschneiden“ (Ricken 1999:264).

Dem entspricht Arendts Handlungsverständnis: „Action, moreover, no matter what its specific content, always establishes relationships and therefore has an inherent tendency to force open all limitations and cut across all boundaries.“ (Arendt 1998:190). Dem Handeln ist immer Unbegrenztheit und Unvorhersehbarkeit inhärent (Arendt 1998:191). In Erweiterung zum praxeologischen Verständnis ist also nicht nur die Praxis, in der das Subjekt und die Handlung entstehen, kontingent, sondern Subjektivität und Handeln können grundsätzlich nicht anders als kontingent und in Relationen gedacht werden. Tobias Künkler beschreibt die relationale Subjektivität als Zwischenraum von Selbst-, Welt- und Anderenbezügen, der sich ständig verändert (Künkler 2011:530). Auch Lernen bzw. Subjektivierung findet in diesem Zwischenraum statt.

## **Spielen als Kunst und riskante kulturelle Bildungspraxis**

Für das pädagogische Handeln folgt als Konsequenz, dass es Freiheit zulassen und stärken und den „Zu-Erziehenden“ (Ricken 1999:398) vielfältige Selbst-, Welt- und Anderenbezüge ermöglichen sollte. Dabei muss es sich ständig selbst reflektieren und Risiken eingehen: „Erst wenn im pädagogischen Handeln der ‚Erziehende‘ sich riskiert und darin seine Verletzbarkeit zumutet – ohne sie dem Zu-Erziehenden damit aufzubürden! –, kann der ‚Zu-Erziehende‘ sich selbst als verletzbares, endliches Subjekt, was sich selbst als sowohl angewiesen aus auch anerkannt erfährt, ‚erlernen‘“ (Ricken 1999:399). Die kontingente, nicht restlos zu erklärende Subjektivität und Unverfügbarkeit „setzt dabei dem formierenden Zugriff von außen eine Grenze“ (Müller 2020:62). Pädagogisches Handeln kann daher auch nicht ein bestimmtes „oder gar normatives ‚Anderswerden‘ [zum Ziel haben], sondern unterstützt eigenes, nichthintergehbares ‚Anderswerden‘“ (Ricken 1999:409).

Spielen ist genau die Handlungspraxis, in der sich das von Ricken entwickelte pädagogische Selbstverständnis als Kulturelle Bildungspraxis verwirklichen lässt, denn Spielen betrachtet seinen Inhalt nicht von außen, sondern nimmt eine ihm ähnliche Logik an, geht Risiken ein und setzt sich selbst aufs Spiel (Wetzel 2005:15). Es ermöglicht mannigfaltige Verbindungen zwischen dem Spielenden, seinem Spielzeug und Spielraum (Adamowsky 2012:62). Somit ist Spielen ein optimales Format der Kulturellen Bildung, die „den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (Ermert 2009) meint. Im Sinne der Ermöglichung des Anderswerdens (nach Ricken) kann das Spielen zwar auch Kreativität und andere dringend am Arbeitsmarkt benötigte Soft Skills fördern. Es wird jedoch niemals den Homo faber, der sich dem Herstellen widmet, oder das Animal laborans, das sich in routinierten Arbeiten erschöpft, hervorbringen. Vielmehr ist Spielen im Sinne Hannah Arendts Handeln, das sich in Kommunikation und Interaktion realisiert, ohne produktiv produzierend zu sein. (Arendt 1998: 236f)

Mit der benediktinischen Regel „Ora et labora“ priorisierte auch der Zisterzienserinnenorden die prozessuale und reflexive Praxis des Betens vor der Arbeit, dem produktiven und nützlichen Tun. Diese Haltung, die für die Leistungsgesellschaft radikal und provozierend ist, vertritt Johann Huizinga ebenfalls

und stellte den „Homo ludens“ (Huizinga 1997 [1938]), der im unproduktiven, kontingenten und immer von Neuem beginnenden Prozess zu seinem Wesen kommt, in den Mittelpunkt seiner Kulturphilosophie: Spiel ist „eine freie Handlung [...], 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 ist und mit der kein Nutzen hervorgehoben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft“ (Huizinga 1997 [1938]:22).

Diese Erwartung der Interaktionsgemeinschaft, die eine gemeinsame Inszenierung erschafft, war auch im Labor auf der 12. Netzwerktagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung im September 2021 an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf gegeben, in dem wir das Spektakel-Spiel mit einem leicht variierten räumlichen Aufbau spielten, reflektierten und weiterentwickelten. Deutlich waren auch die Erfahrungen des abgegrenzten Spielraums und der Regelhaftigkeit, die jedoch gleichzeitig hinterfragt wurde. Vor allem die Handlungsanweisungen waren Gegenstand der Diskussion und stellen ein Feld dar, das mit jedem Spieldurchgang erweitert und verändert werden kann.

Die Handlungsanweisungen und Belohnungen im Spektakel-Spiel stehen in der Tradition der Event Scores oder Performance-Instruktionen von Fluxus-Künstler\*innen wie George Brecht oder Yoko Ono, denen die Abkehr vom Kunstwerk hin zum Prozess und zum Zufall ein großes Anliegen war. Schon im Dadaismus, im Surrealismus und dann v.a. in der Fluxus-Bewegung wurden spielerische Formate praktiziert, die die Betrachter\*innen zu aktiven Teilhaber\*innen in den Entstehungsprozess der Kunst miteinschlossen. Yoko Ono lud in den 1960er-Jahren Ausstellungsbesucher\*innen ein, Werke nach ihren schriftlichen Instruktionen auszuführen. Rezipient\*innen wurden so zu in einem festgelegten Spielrahmen aktiven Produzent\*innen. Dabei war „auch das Nicht-Handeln [...] eine Möglichkeit, innerhalb dieser auf das Potential der Partizipation hin ausgerichteten Werke zu agieren“ (Buchhart 2005:47). Ono sammelte die kurzen, meditationsartigen Instruktionstexte und publizierte sie in dem Buch *Grapefruit* (Ono 2000 [1964]; siehe auch Kotz 2001:102).

George Brechts Interesse galt der Leere und Absichtslosigkeit und damit allem, das sich ergibt, wenn der Künstler seine bewusste Kontrolle abgibt und damit den alltäglichen Zustand des „lack of conscious control in everything we do“ (Brecht 1966:5) bis zum Äußersten ausreizt. Während er sich zuerst noch an Jackson Pollocks Drip Painting anlehnte und für die „Drip Music (Drip Event)“ 1959-61 eine gut verständliche Anleitung verfasste – „For single or multiple Performance: ,A source of dripping water and an empty vessel are arranged so that the water falls into the vessel“ (zit. nach Janhsen 2018:25) –, wurden seine Event Scores mit seiner intensiven Beschäftigung mit John Cage und dessen zufallsbasiertem Kompositionskonzept kürzer, z.B.: „Word Event. Exit“ (1961). Die Realisationen seiner „and others‘ scores were characteristically spare, disciplined and antimonumental, often permitting such events to remain unseen or barely perceived“ (Kotz 2001:124).

Mit der Vergabe von Handlungsanweisungen zur Erstellung eines Kunstwerks enthielten sich Künstler\*innen bewusst der eigenen Produktivität und tilgten die künstlerische Handschrift aus dem Werk (Buchhart 2003:346), um dem Zufall oder den Mitmenschen die Gestaltung zu überlassen. In diese Richtung des Fluxus denkt und arbeitet Joseph Beuys in seinem Erweiterten Kunstbegriff, der die Soziale Plastik zum Ziel hat, die dann „in vollkommener Weise in Erscheinung [... tritt ...], wenn der letzte Mensch auf dieser Erde zu einem Mitgestalter, einem Plastiker oder Architekten am sozialen Organismus geworden ist“ (Beuys 1973:30-31).

## Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse im Spiele-Erfinden

Mit dem Spielen im Kreis.Spiel.Garten des DA, *Kunsthauses Kloster Gravenhorst* realisieren Spieler\*Innen nicht nur den menschlichen Charakter des Homo ludens und setzen sich in Handlungen reflektierend mit gesellschaftlichen Prinzipien und individuellen Intentionen auseinander (Wetzel 2005:18). Denn das Spiel reflektiert wie die Kunst den menschlichen Alltag im interaktiven Handeln. (Bertram 2018:211). Die Spieler\*Innen werden selbst zu Aktions- und Performance-Künstler\*Innen. Dennoch bleibt hier eine Distanz zwischen den anleitenden Künstler\*Innen, die einen Wissensvorsprung durch genaue Regelkenntnis der Spiele haben, und den Spielnoviz\*Innen. Diese Distanz wird dann aufgehoben, wenn die Spieler\*Innen die Regeln weiterentwickeln oder neue Spiele und Spielideen erfinden und alle Beteiligten zu Mitgestalter\*Innen an einer neuen Spielidee werden.

Genauso wie im Entwickeln von Kunstwerken oder künstlerischen Prozessen geht es beim Erfinden von Spielen darum, alte Ordnungen und bekannte Prinzipien aufzubrechen, um Neues zu schaffen. Die Gestaltung mit künstlerischem Material wie auch mit Spielräumen und Spielgeräten ist jedoch nie regellos. So können Spielgeräte oder die Elemente des Kreis.Spiel.Gartens auf bestimmte Weise behandelt werden und schließen andere Behandlungsweisen aus. Regeln müssen nicht vorab festgelegt werden, sondern man kann sie während des Spielens entdecken. Gregory Bateson macht dieses Prinzip in einem Gespräch mit seiner Tochter über ihre erkenntnistheoretischen Gespräche und deren Regeln deutlich, die häufig chaotisch und unlogisch verlaufen. Dieses Durcheinander ermöglicht neue Ideen und folgt den Regeln dieser Ideen, die sich erst im Gespräch ergeben (Bateson 2017 [1953]).

Es ist auch beim Spielregeln-Erfinden und -Entdecken wichtig, dass man weniger das fertige Werk bzw. Spiel im Blick hat, sondern offen ist für den Prozess, der auch scheitern darf. Wenn im Spektakel-Spiel die Befolgung teils offener und kryptisch formulierter Handlungsanweisungen aufgrund der Wettbewerbssituation und der Einnahme der Spieler\*Innenrolle noch problemlos gelingt, kommt man beim Erfinden von Handlungsanleitungen oder ganzen Regelwerken an Grenzen. Friederike Lüdtke formuliert die neue Erfahrung so: „Ich bin es gewohnt, an der Uni Regeln zu bekommen, um dann praktisch künstlerisch zu agieren. In diesem Fall war es genau umgekehrt. Wir hatten ein Projekt und mussten selbst etwas gestalten, eigentlich ohne Arbeitsauftrag – außer dem Arbeitsauftrag „Mach was!““ (Dicke et al. 2022:42).

Auch Regelbrüche können Neues ermöglichen, darum kann man gegenüber Regelbrüchen durchaus aufgeschlossen sein, wie Zoltan Labas erläutert: „Es muss nur ausdiskutiert werden [...]. Und es geht nicht ums Schummeln, sondern definitiv um das Regelbrechen, das etwas Unerwartetes hervorbringt, auf das man reagieren muss. Dann wird es interessant.“ (Dicke et al. 2022:44) Eine spielende und spiele-erfindende Kulturelle Bildung „besitzt die Kraft zur Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse, die immer Ausdruck eines herrschenden Verhältnisses von Individuum und Kultur sind“ ([Reinwand-Weiss 2012/13:6](#)), und realisiert, pädagogisch mit Ricken gesprochen, die Ermöglichung des Anderswerdens bzw., künstlerisch mit Beuys gedacht, die Idee der Sozialen Plastik.

---

## Verwendete Literatur

**Adamowsky, Natascha (2012):** Von der Kunst des Findens und dem Spiel des Zeigens: Übungsformen der Subjektivität. In: Sträling, Regine (Hrsg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis (59–75). Bielefeld: transcript.

**Alkemeyer, Thomas (2013):** Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen (33–68). Bielefeld: transcript.

**Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015):** Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik (25–50). Wiesbaden: Springer.

**Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (2012):** Die Körperlichkeit der Anerkennung – Subjektkonstitutionen im Sport- und Mathematikunterricht.

[https://uol.de/f/4/inst/sport/soziologie/anerkennung/Alkemeyer\\_Pille\\_Die\\_Koerperlichkeit\\_der\\_Anerkennung\\_01.pdf](https://uol.de/f/4/inst/sport/soziologie/anerkennung/Alkemeyer_Pille_Die_Koerperlichkeit_der_Anerkennung_01.pdf) (letzter Zugriff am 09.01.2022).

**Andersen, Berit Gerd (2004):** DA-Leitlinien: URL: [https://www.da-kunsthaus.de/wp-content/uploads/2018/02/DA\\_Leitlinien.pdf](https://www.da-kunsthaus.de/wp-content/uploads/2018/02/DA_Leitlinien.pdf) (letzter Zugriff am 17.03.2021).

**Andersen, Berit Gerd/Dietrich, Sara/Seebach, An (2022):** Gravenhorster SAISONALE\* – temporäre Kloster.Garten.Kunst. Kunst- und Naturraum in Symbiose. In: Amt für Kultur, Tourismus und Heimatpflege/DA, Kunsthause Kloster Gravenhorst (Hrsg.): Kunst und Natur im Dialog. Die Gravenhorster Saisonale\* – temporäre Kloster.Garten.Kunst (6–8). Steinfurt: ohne Verlag.

**Arendt, Hannah (1998):** The Human Condition. 2. Auflage. Chicago, London: University of Chicago.

**Bateson, Gregory (2017 [1953]):** Metalog: Über Spiele und Ernst. In: Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven (45–52). 12. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

**Bertram, Georg W. (2018):** Kunst als menschliche Praxis. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

**Beuys, Joseph (1973):** Ich durchsuche Feldcharakter. In: Joachimides, Christos M./Leppien, Helmut R. (Hrsg.): Kunst im politischen Kampf. Aufforderung, Anspruch, Wirklichkeit (30–31). Hannover: Ausst.-Kat. Kunstverein Hannover.

**Brecht, George (1966):** Chance-Imagery. New York: Great Bear.

**Buchhart, Dieter (2005):** Über die Dialektik von Spielregeln und offenem Handlungsfeld. In: Kunstforum 176 (39–55).

**Buchhart, Dieter (2003):** Handlungsanweisungen. In: Kunstforum 165, 346.

**Caillois, Roger (2017 [1958]):** Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Berlin: Matthes & Seitz.

**Christ, Julia (2012):** Die Möglichkeit des Anderen – Zur Dezentrierung des Subjekts im Spiel bei Kant und Winnicott (103– In: Sträfling, Regine (Hrsg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis (59–75). Bielefeld: transcript.

**Dicke, Nikola (2021a):** Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption. München: kopaed.

**Dicke, Nikola (2021b):** Entstehung. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (4–9), Hörstel: ohne Verlag.

**Dicke, Nikola (2021c):** Anordnung. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (10–15), Hörstel: ohne Verlag.

**Dicke, Nikola (2021d):** Spielen(d) lernen. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (42–43), Hörstel: ohne Verlag.

**Dicke, Nikola/Labas, Zoltan (2021):** Spielanleitungen. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (20–41), Hörstel: ohne Verlag.

**Ermert, Karl (2009):** Was ist kulturelle Bildung?: [www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung) (letzter Zugriff am 05.01.2022).

**Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998):** Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg: Rowohlt.

**Goethe, Johann Wolfgang (2014 [1808-10]):** Zur Farbenlehre, 3. Auflage. Berlin: Holzinger.

**Huizinga, Johan (1997 [1938]):** Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.

**Janhsen, Angeli (2018):** Was tun? Künstler machen Vorschläge. Freiburg i.Br.: modo.

**Kotz, Liz (2001):** Post-Cagean Aesthetics and the “Event” Score. In: October, 95, 54–89; <http://www.jstor.org/stable/779200> (letzter Zugriff am 09.01.2022).

**Künkler, Tobias (2011):** Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld: transcript.

**Müller, Hans-Rüdiger (2020):** Subjektivität. In: Weiß, Gabriele/Zirfaß, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie (53–64). Wiesbaden: Springer.

**Nichols, Catharine (2021):** Erweiterter Kunstbegriff. In: Skrandies, Timo/Paust, Bettina (Hrsg.): Joseph Beuys-Handbuch (361–368). Stuttgart: J.B. Metzler.

**Ono, Yoko (2000 [1964]):** Grapefruit. A Book of Instruction and Drawing. 10. Auflage. New York: Simon & Schuster.

**Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/13):** Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: [www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung](http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung) (letzter Zugriff am 05.01.2022).

**Ricken, Norbert (1999):** Subjektivität und Kontingenz. Würzburg: Königshausen & Neumann.

**Schmidt, Uta C. (2022):** Kloster.Garten.Gravenhorst. »Sieh an der schönen Gärten Zier!« – Paul Gerhard, 1653. In: Amt für Kultur, Tourismus und Heimatpflege/DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst (Hrsg.): Kunst und Natur im Dialog. Die Gravenhorster Saisonale\* – temporäre Kloster.Garten.Kunst (10–12). Steinfurt: ohne Verlag.

**Weiβ, Gabriele (2020):** Spiel. In: Weiß, Gabriele/Zirfaß, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie (77–87). Wiesbaden: Springer.

**Wetzel, Tanja (2005):** Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München: kopaed.

**Wolters, Friedrich (2007):** Die Regionale 2004: [https://www.lwl.org/LWL/Kultur/Westfalen\\_Regional/Bildung\\_Kultur/Regionale\\_2004](https://www.lwl.org/LWL/Kultur/Westfalen_Regional/Bildung_Kultur/Regionale_2004) (letzter Zugriff am 05.01.2022).

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nikola Dicke (2022): Spielen und Spiele: Erfinden als riskante und reflexive kulturelle Bildungspraxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/spielen-spiele-erfinden-riskante-reflexive-kulturelle-bildungspraxis>  
(letzter Zugriff am 07.07.2022)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>