

5.1. Konzeptionsebene 1: Der Aufforderungscharakter der Dinge

„In ihrem Aufforderungscharakter sind die Dinge mehr und vieldeutig. Dementsprechend fordern sie zu ganz unterschiedlichen Gebrauchsweisen auf und sind in ihrer Bedeutung nie ganz geschlossen.“
(Röhl 2013: 151)

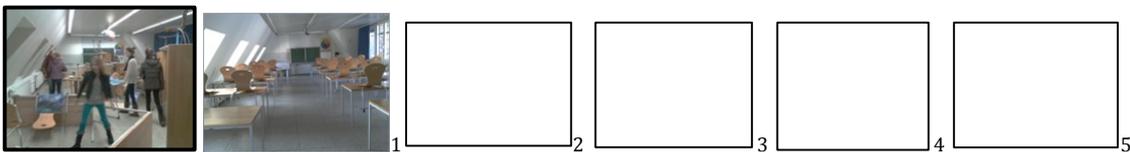
Das zentrale Fallbeispiel „Mobiliar-Berge“

Vorbemerkung:

Jeweils an den Anfang einer Rekonstruktion wird ein Foto gesetzt, das aus dem Kunstunterricht der Forscherin stammt. Michael R. Müller bezeichnet eine solche Ausgangsfotografie einer Analyse auch mit dem Begriff „Interpretandum“. Während das Interpretandum aus dem Kontext Kunstunterricht stammt, stammen die zentralen Vergleichshorizonte aus den Kontexten Aktuelle Kunst und Alltag, hierzu zählt auch die Alltagsästhetik von Kindern. Bei der Analyse wird zunächst vom Kontextwissen abgesehen, um möglichst vielfältige Anschlüsse aus den Vergleichshorizonten generieren zu können. Der Moment der Hinzunahme des Kontextwissens der Forscherin aus ihrem eigenen Unterricht wird jeweils explizit benannt. Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diesen Vergleichshorizonten gesetzt.²¹⁶ Der folgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Leitendes Interesse der Rekonstruktion nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion ist die Frage nach Bedeutungsproduktion und der Entwicklung von *künstlerischen* Handlungsformen im Kunstunterricht durch die Schülerinnen.²¹⁷

Die Fallbezeichnung „Mobiliar-Berge“ beinhaltet bereits eine Deutung. Sie setzt die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

Analyse:



„Mobiliar-Berge“

Abb. 130

²¹⁶ Zu jedem Fallbeispiel liegt ein Rekonstruktions-Tableau vor. Es wird in seiner Gesamtheit im Bildband gezeigt (Siehe dazu Heft 4).

²¹⁷ Das Kontextwissen, dass es sich um die künstlerische Produktion von Schülerinnen handelt, ist für diese und alle weiteren Rekonstruktion nicht relevant. Ich weise es an dieser Stelle erneut als mein Kontextwissen aus und entscheide mich für die Bezeichnung Schülerinnen. Erfolgt die Argumentation am Einzelfall werde ich das auch im weiteren Verlauf des Kapitels so handhaben. Geht es um weiterführende Aussagen hinsichtlich der Konzeption von Kunstunterricht wähle ich die Bezeichnung Schüler*innen.

Das Foto zeigt Tische, Stühle und Personen in einer offenen Anordnung bei gleichzeitig ungeklärter Zuordnung: 18 Tische, 34 Stühle, 1 Tafel und 7 Personen in einem Raum. Personen und Mobiliar²¹⁸ stehen still und scheinen gleichzeitig dynamisiert. Wer den Raum in diesen Zustand versetzt, Tische und Stühle so positioniert hat, erschließt sich aus dem Foto zunächst nicht.

Sechs Personen sind auf dem Foto im Raum zu sehen. Person Nummer 7 macht das Foto.²¹⁹ Die Raumausstattung – Stühle mit einer Grifföffnung und Zweiertische mit Metallfüßen und die Anwesenheit einer Tafel – lässt auf den Kontext Schule schließen. An der Frontseite des Raumes kann man bei genauem Hinsehen eine Tafel mit dem Schema des Farbkreises erkennen. Die Platzierung des Mobiliars ist im Kontext Schule dahingegen ungewöhnlich. Tische und Stühle liegen auf der Seite. Sie sind zusammengefügt, miteinander verzahnt und aufgeschichtet. Das Mobiliar ist entgegen dem etymologischen Ursprung seines Namens nun nicht mehr frei beweglich. Im Kontrast zu Möbeln, die bis zur Sperrmüllabfuhr auf dem Gehsteig gelagert warten (2), erfolgt die Schichtung nicht platzsparend. Sie integriert den Luftraum zwischen den Stühlen und Tischen und bildet mehrere Inseln im Raum. Anders als beim „Höhlenbauen“ von Kindern (3), im Zuge dessen aus Couchlandschaft, Tisch und Versatzstücken wie Kissen ein neuer Raum im Raum entsteht, bleibt im Fallbeispiel der „Mobiliar-Berge“ der Bezug zum Außenraum erhalten. Es wurden Einbauten (vgl. 5) vorgenommen, welche den Raum in verschiedene Zonen gliedern.

Es entsteht der Eindruck einer begehbaren Landschaft.²²⁰ Bedeutungszusammenhang und Funktion der Sitzgelegenheiten und Ablageflächen bleiben somit erhalten und werden gleichzeitig zu einem neuen Bedeutungszusammenhang formiert.

An mindestens drei Stellen sind noch auf Zeichenblöcke fixierte Landschaftsbilder (7) in das Mobiliar-Raumarrangement eingefügt. Der Weg durch den Raum ist nicht nur mit einem neuen Raumeindruck verknüpft, sondern kann zum Betrachten der Bilder genutzt werden.

Sechs Personen sind im Bild an unterschiedliche Stellen im Raum zu sehen. Zwei Personen stehen sich gegenüber. Eine von beiden mit dem Rücken zur Kamera. Eine Person, sie steht im Zentrum des Fotos und umfasst mit der linken Hand ein Tischbein. Zwei Personen setzen einen Fuß vor den anderen. Sie bewegen sich durch die Bildmitte.

²¹⁸ Mobiliar meint die Gesamtheit der Einrichtungsgegenstände bzw. Möbel einer Wohnung

²¹⁹ Auf die genaue Positionierung der Personen im Raum und zu den Mobiliar-Bergen wird im weiteren Verlauf der Interpretation noch genauer eingegangen.

²²⁰ An dieser Stelle setzt die Fallbezeichnung „Mobiliar-Berge“ an. Sie beinhaltet bereits die Deutung.

Die sechste Person befindet sich im hinteren Teil des Raumes. Von ihr ist auch in der Großaufnahme des Fotos lediglich der Kopf zu sehen.

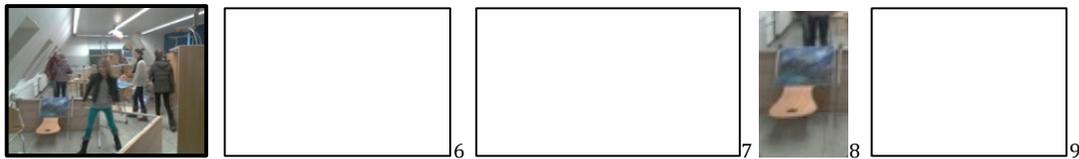


Abb. 131

Tische und Stühle des Kunstraumes treten hier vergleichbar den Kissen und der Bettdecke in Peter Fischli und David Weiss' künstlerischer Arbeit (6) „In den Bergen“ 1979 in der Rolle des Baumaterials auf.²²¹ Fischli und Weiss arrangieren Kissen, Bettdecke, Erdnüsse und blaue Flüssigkeit zu einem neuen Bedeutungsgefüge, einer Berglandschaft und halten das Arrangement fotografisch fest.

Katharina Grosse geht mit ihrer Installation (7) „Inside the speaker“, 2014 im Museum Kunstpalast Düsseldorf,²²² in der Verbindung von Bild- und Materialebene noch einen Schritt weiter. 40 Kubikmeter Erde und 560 laufende Meter Stoff wurden neben zahlreichen Europaletten zu einer begehbaren Farblandschaft verbaut. Anders als die Bestandteile der im Kinderspiel entstandenen „Höhlen“ und auch der „Mobilier-Berge“ können die Bestandteile der Farblandschaft nicht mehr rückstandsfrei zerlegt werden. Die Künstlerin verwendet eine mit einem Kompressor betriebene Spritzpistole und verbindet Farbe und installative Materialien über eine Sprühschicht, die teilweise bis zur Museumsdecke reicht.



Abb. 132

Sitzen oder etwas auf dem Tisch ablegen, die Möbel also funktional gebrauchen und sich selbst zunutze machen kann man hier (9) nicht. (Manch einer ist in geneigt, in Gedanken aufzuräumen).

²²¹ Weiterführend zur Arbeit von Peter Fischli und David Weiss: Die Dissertation von Renate Goldmann gibt einen ausführlichen Literaturüberblick (Goldmann 2006). Peter Fischli und David Weiss haben außerdem zahlreiche Künstlerbücher veröffentlicht (Fischli/Weiss 2002,2006, 2008, 2012,2015).

²²² Zur Arbeit von Katharina Grosse siehe die Homepage der Künstlerin <http://www.katharinagrosse.com/> [25.06.17] und weiterführend u.a. Grosse/Look 2013, Grosse/ Friedel 2016.

„Umgekippte Möbel“ betitelt der Bildhauer Rainer Ruthenbeck²²³ seine Arbeit (8). Neben den Möbeln selbst – fünf Stühle, zwei Tische und eine Chaiselongue stehen nicht mehr auf ihren Beinen – ist hier auch die Perspektive der Betrachter*innen ins Wanken geraten. Ruthenbeck hat die Möbel nicht bearbeitet, sondern lediglich aus dem Alltagskontext extrahiert und sie im musealen Raum sorgsam neu platziert. Sie sind wie der Titel sagt umgekippt. Rohe Gewalt bzw. Vandalismus (4) sind hier allerdings nicht im Spiel. Der künstlerische Eingriff Ruthenbecks besteht in der Platzierung der Möbel. Er schreibt den „Umgekippten Möbeln“ eine skulpturale Perspektive ein und erhält dadurch auch den Ursprungskontext.

Vergleicht man Ruthenbecks Konzept und die „Mobiliar-Berge“, so wird deutlich neben dem alltäglichen Gebrauch von Stühlen und Tischen, ist dort auch die institutionelle Nutzung des Mobiliars aus dem Gleichgewicht geraten. Das Arrangement des Mobiliars verändert im Fallbeispiel „Mobiliar-Berge“ die möglichen Wegerichtungen und auch den Zugriff auf den Raum. Es ist den Schülerinnen und der Lehrerin zunächst nicht möglich, den Raum auf gewohntem Wege durch einen Mittelgang zu begehen und ihre Plätze zu erreichen und einzunehmen.

Schulräume sind bis heute bestimmt durch eine klar Mobiliarsystematik, die die Platzierung der Schüler*innen im Raum strukturiert. Mit Ausnahme von offeneren Formen wie dem U oder einem Arrangement von Gruppentischen, orientiert sich der Stand des Mobiliars in Schulräumen häufig an der Sichtachse. Tische und Stühle bilden Reihen und geben einen Mittelgang frei (1). Ca. 30 Schülerinnen finden hier Platz.

Im Fall der „Mobiliar-Berge“ ist dahingegen Platz nehmen im alltäglichen und institutionell üblichen Sinne nicht möglich und auch das Platzangebot zum Verweilen sehr begrenzt. Vier von sechs Personen auf dem Foto tragen noch ihre Jacken. Sie wären also jederzeit zum Gehen bereit. Die anderen Klassenmitglieder sind auf dem Foto nicht zu sehen. Sie haben den Raum noch nicht betreten oder bereits wieder verlassen.

Die bisherigen Lesarten zusammenfassend: Mit dem Arrangement der „Mobiliar-Berge“ blockieren die Urheberinnen situationsentsprechend²²⁴ die institutionelle Raumnutzung und bieten gleichzeitig eine künstlerische Lesart an. Es entsteht eine begehbare

²²³ Zur Arbeit „Umgekippte Möbel“ von Rainer Ruthenbeck ist ein Sammlungsblatt des Museum für Moderne Kunst Frankfurt erschienen. http://mmk-frfurt.de/fileadmin/user_upload/Sammlungsblaetter/Reiner_Ruthenbeck_Umgekippte_Moebel.pdf [21.12.16] Weiterführend siehe u.a. den Kurztext von Bernhard Holeczek anlässlich der Skulpturenprojekte Münster im Jahre 1987 http://www.lwl.org/skulptur-projekte-download/muenster/87/ruthen/k_ruth.htm [21.12.16].

²²⁴ Es handelt sich um eine Aktion im Rahmen des Abstreichs. Schülerinnen und Lehrerin, die sie unterrichtet, finden den Fachraum vor Unterrichtsbeginn in diesem Zustand vor.

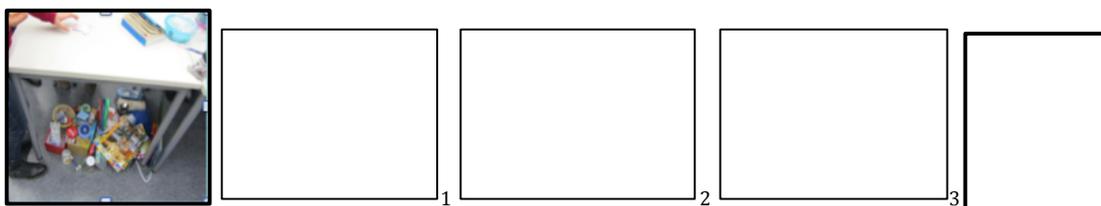
Innenlandschaft, die mit einigem Kraftaufwand in ihre Bestandteile, 18 Tische und 34 Stühle eines Fachraumes zurückgeführt werden kann. Die Brisanz einer solchen künstlerischen Intervention am Setting Schule liegt darin, dass die ursprüngliche Raumnutzung, das Platz nehmen und Arbeiten von Lehrerin und Schülerinnen zunächst außer Kraft gesetzt wird. Schülerin und Lehrerin müssen sich mit der Installation und sei es nur mit ihrer De-Installation befassen bevor der Unterricht überhaupt starten kann. Und doch geht es hier auch um Formfindung und künstlerische Ideenproduktion. Die „Möbiliar-Berge“ sind aus dem Möbiliar des Fachraumes geformt und werden darüber hinaus als installative Bild-Träger genutzt.

Schülerinnen und auch die Lehrerin werden als²²⁵ Rezipierende dazu aufgefordert, den Raum anders zu begehen bzw. zu durchschreiten. Zumindest um den Ausgangszustand wieder herzustellen, müssen sie das tun. Die Schüleraktion geht in keinem der Vergleichshorizonte vollständig auf. Sie liegt dazwischen und hat Anteile von alltagspraktischen, künstlerischen und institutionellen Umgangsweisen mit Möbiliar, ohne festgelegt bzw. eindeutig zu sein.

+ Erweiternde Fallbeispiele zur Konzeptionsebene 1

Die Konzeptionsebene „der Aufforderungscharakter der Dinge“ wird hier exemplarisch an fünf Kurzanalysen nach der Methode der Mehrebenen-Parallelprojektion weiter ausgeführt. Das Ausgangsbild aus dem Kunstunterricht wird in Analogie und in Kontrast zu diversen Vergleichshorizonten gesetzt. Der darauffolgende Analysetext thematisiert diese Hinsichten der Bild-zu-Bild-Vergleiche. Die Fallbezeichnungen beinhalteten bereits eine Deutung. Sie setzt die Erkenntnisse der Rekonstruktion voraus.

+1: „Freitischlerin“ und „Materialhöhlen“



„Freitischlerin“

Abb. 133

²²⁵ „als“ wird hier wie an vielen Stellen der Arbeit in seiner ursprünglichen Form und Bedeutung „alias“ gebrauch. Als meint also tatsächlich eine Kopplung „in der Rolle von“.

Die Fallbezeichnung „Freitischlerin“ steht im vorliegenden Fall für eine Person und ihre personalisierte Arbeitspraxis gleichermaßen. Die Freitischlerin, hier eine Schülerin im Kunstunterricht,²²⁶ integriert die Form und Nutzung dieses Arbeitsplatzes in die Prozesse, die daran ablaufen. Sie hat ihre Materialien unter dem Tisch positioniert und erweitert ihren Arbeitsplatz dadurch um eine zusätzliche Ebene. Der Tisch wird als Arbeitsfläche freigehalten für die aktuelle Produktion und als Unterstand bzw. Materiallager genutzt. Der sparsam bestückte Schreibtisch im Möbelkatalog (1) wird von den Kaufinteressent*innen in erster Linie nur betrachtet.

Die Schülerin hat eine spezifische Arbeitsweise entwickelt, an einem Arbeitsplatz für den sie kein alleiniges Nutzungsrecht hat. Der Arbeitsplatz steht ihr nur punktuell, maximal für die Dauer von zwei Kunststunden, zur Verfügung. Anders als im Atelier, in der eigenen Werkstatt (3) oder auf dem Schreibtisch im Büro (2) ist es nicht möglich, etwas liegen zu lassen. Nach jeder Unterrichtsstunde muss der Arbeitsplatz wieder in den Ausgangszustand versetzt werden. Die „Freitischlerin“ arbeitet mit diesem Ausgangszustand und integriert die freie Fläche in ihren Arbeitsprozess.

Mit ihrer Arbeitsweise steht sie im direkten Vergleich im Kontrast zu den Arbeitsweisen von anderen Schülerinnen derselben Klasse im gleichen Projekt.



„Materialhöhlen“

Abb. 134

Die Fallbezeichnung „**Materialhöhlen**“ fasst den Zustand des Arbeitsplatzes der Schülerinnen wie die Art und Weise des Materialumgangs. Die Schülerinnen sitzen inmitten ihres Materials. Alles, was sie zum Arbeiten von zu Hause mitgebracht haben, liegt griffbereit um sie herum auf dem Tisch. Der Tisch fungiert dabei als Bodenfläche bzw. Materialgrund. Diese Arbeitsweise ist auch durch das Projektthema bedingt. Die Suche, Bereitstellung, Anordnung, Verknüpfung und Verwahrung von Materialien, Farben, Dingen spielt eine entscheidende Rolle. Der Produktionsimpuls „Eine Reise ins ...“ arbeite

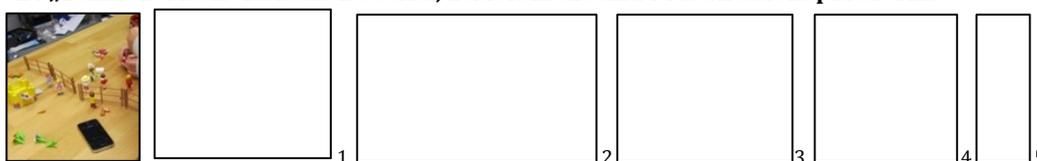
²²⁶ Das kann nur die Lehrerin bzw. die Urheberin der Fotografie wissen. Aus der Fotografie selbst lässt sich der Kontext Schule nicht ablesen. An dieser Stelle und im weiteren Verlauf des Kapitels und in der Arbeit wird das Kontextwissen der Forscherin, das aus der Rolle der Lehrerin, die in die Prozesse direkt involviert ist, resultiert, offengelegt. Das Kontextwissen, dass es sich bei allen Fallspielen um künstlerische Produktion aus dem Kunstunterricht handelt, wird markiert und ggf. zurückgestellt und dann später gesondert hinzugezogen. Dies geschieht, um die Besonderheit der schulischen Regeln und Routinen herauszuarbeiten.

mit einer Deutungslücke, die von den Schülerinnen in unterschiedlicher Weise gefüllt werden kann: ins Grün, ins Märchenland, in die Zuckerwelt, ins Orange-Lila. Die Entscheidung für ein Reiseziel wirkt sich direkt auf die Farbgebung der Materialhöhle aus.

Die Frage, die sich den Schülerinnen zum Projektstart stellte ist, was kommt alles für „eine Reise ins ...“ in Frage. Was kann alles Teil des imaginierten Sinnzusammenhangs und zunächst der thematischen Materialsammlung jeder einzelnen Schülerin werden. Sinnangebote in Form von Materialien und Dingen liegen im Überfluss vor. Die Schülerinnen haben sich ihre Sinnangebote gewissermaßen selbst mitgebracht. Alles, was in den möglichen Einflussbereich des Buches gehören könnte, liegt bereit für den Fall, dass eine Anbindung gefunden wird. Umgekehrt kann auch zu einem Ding eine mögliche Anbindung erfunden werden. Anders als bei der Freitischlerin wird die themenspezifische Materialhöhle zu Beginn der Stunde eingerichtet und bleibt dann bis zum Aufräumen gegen Ende der Stunde bestehen.

In beiden Fällen, sowohl für die Arbeitspraxis der Freitischlerin als auch die Praktik der Materialhöhlen entsteht eine besondere Umgangsweise mit dem Arbeitsplatz in Form einer eigenen Praktik, die sich im Kontext des gesamten Kunstunterrichts zu Anteilen einer künstlerischen Strategie entwickeln kann bzw. als künstlerische Strategie interpretiert werden kann – von der Lehrperson wie von den Mitschülerinnen.

+2: „Bühnen-Tisch“ zwischen Sockel, Bauelement und Präsentationsplattform.



„Bühnen-Tisch“

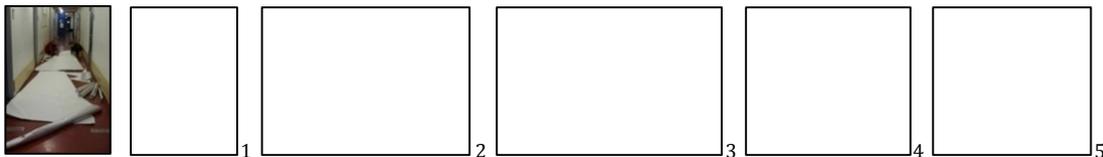
Abb. 135

Der „Bühnen-Tisch“ im Fallbeispiel trägt die Akteure – Playmobilfiguren und Utensilien – und bleibt gleichzeitig auch Arbeitsplatte und Ablagefläche. Zum Beispiel für ein Handy, das dort abgelegt werden kann, bis es dann bei einem Dreh eines Clips zum Einsatz kommt. Durch die Videoaufzeichnung erhält das Spiel mit den Playmobilfiguren eine neue Dimension. Durch filmische Mittel wie Kamerafokus, Zoom, Totale entsteht ein Endprodukt. Das Spiel mit den Figuren erhält eine eigene Form und wird festgehalten. Die Dramaturgie der Handlung entsteht bei allen drei Versionen, dem Puppenspiel, dem Playmobilspiel und auch bei seiner filmischen Umsetzung in den offenen Moment hinein.

Das heißt die Geschichten entstehen ohne Storyboard oder Plot. Sie befinden sich im Modus einer sich stets fortsetzenden Erzählung.

Der Sockel im Museum (5) passt sich seiner Umgebung, dem White Cube, möglichst unauffällig an. Die Arbeit „Das Kinderzimmer“ (3) des Künstlers Hans-Peter Feldmann²²⁷ integriert dieses Prinzip der Präsentation. Ein ganzes Konvolut von gelb lackierten Sockeln steht in einem mit grünem Teppich ausgeschlagenen Raum. Die Besucher*innen können einen Teil der Ausstellungsstücke – kleine Dingwelten bzw. Objektarrangements – über Fernsteuerung in Bewegung versetzen. Rote Startknöpfe auf dem Boden aktivieren zum Beispiel ein Windrad. Es gilt weiterhin die museale Regel „Bitte nicht berühren“. Anfassen oder in die Hand nehmen dürfen Besucher*innen die Objekte nicht. Die Schülerinnen dahingegen steuern die Playmobilfiguren und ihr Spiel selbst. Sie können es ständig erweitern bzw. beeinflussen, auch auf der Ebene der filmischen und der dramaturgischen Mittel.

+3: der „Boden-Tisch“ – die Materialdimension, für die es den Tisch nicht gibt



„Boden-Tisch“

Abb. 136

Für den Zuschnitt dieser Stoffbahnen gibt es keinen adäquaten Tisch. Die Dimensionen des Materials – es handelt sich um Stoffbahnen mit einer Kantenlänge von zwei Metern²²⁸ – sprengt die Arbeitsmöglichkeiten in der Schneiderei. Selbst der Zuschneidetisch (4) ist hierfür nicht ausreichend. Obwohl dieser Tisch über eine größere Fläche und eine andere Höhe als Standard Tische verfügt. Schneider*innen arbeiten im Stehen daran. Der Tisch bietet Platz, um Stoffbahnen für Zuschnitte (3) abzulegen.

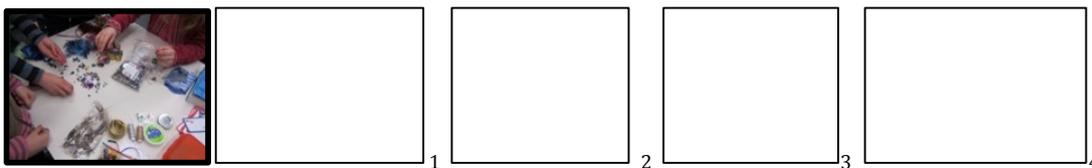
²²⁷ Die mehrteilige Arbeit „Das Kinderzimmer“ ist auf der Homepage des Museum für Moderne Kunst in Frankfurt verzeichnet. Zur Arbeit von Hans-Peter Feldmann siehe weiterführend unter anderem die Dissertation von Christina Pack (Pack 2008). Pack behandelt Feldmanns Arbeit „*Bilder, 1968-74*“ unter der Frage von Alltagsgegenständen in der Fotografie. Im Jahr 2009 ist ein Gespräch zwischen dem Künstler und dem Kurator Hans Ulrich Obrist erschienen. Obrist hat die Fragen vorab schriftlich eingereicht, Hans-Peter Feldmann antwortete jeweils mit einem Bild (vgl. Feldmann/Obrist 2009). Der Künstler hat zahlreiche Künstlerbücher veröffentlicht (Siehe dazu u.a. Feldmann 2013, 2009, 2007, 2005, 2002, 1975).

²²⁸ Das ist wiederum Kontextwissen, der als Lehrerin auch in die Prozesse involvierten Forscherin. Dies lässt sich aus der Fotografie auch ungefähr abschätzen aus dem Verhältnis von Körpergröße der Personen und den Stoffbahnen bzw. der Rolle am vorderen Bildrand.

Der Zuschnitt ist eine Art Bausatz für das zu fertigende Kleidungsstück. Plan und Material sind bereits eine Verbindung eingegangen. Im Falle des „Boden-Tischs“ wurde ein ganzer Flur als Arbeitsbereich genutzt. Das verändert auch den Gesamttraum.

Mit dieser Verschiebung der Dimensionen arbeiten auch die Künstler Rainer Ruthenbeck²²⁹ (2) und Franz Erhard Walther²³⁰(1). Erfahrung mit textilen Materialien steht im Zentrum der Arbeit von Franz Erhard Walther. Mittels sogenannter Werksätze verändert sich die Beziehung der Betrachter zum Kunstwerk. Sie werden in ein anderes Verhältnis gesetzt. Das Verhältnis von künstlerischer Arbeit und Betrachter bleibt im Konzept des Werksatzes variabel und ist gleichzeitig integrativer Bestandteil der künstlerischen Arbeit. Sie bestimmen und erzeugen ihre Präsentations- und Aktionsfläche mit. Die Arbeit von Rainer Ruthenbeck verschiebt die Dimension des Zuschnittes durch die Änderung seiner Bezugsgröße. Während Zuschnitte für Kleidung oder Kostüme sich gewöhnlich an den Dimensionen der menschlichen Figur und den Proportionen der Träger*innen orientieren, ist in der Ausstellungssituation die Dimension des Raumes entscheidend. Zweiertische für Schüler*innen (5) sind im Durchschnitt 130 cm lang und 55cm tief. Das Fallbeispiel „Boden-Tisch“ eröffnet im Kontext Schule die Frage zu den Bedingungen künstlerischer Produktion von Schülerinnen in der Schule und ihren Wechselwirkungen mit gestellten Aufgaben. Handhabung und Organisation von Material und Zugriff darauf, wären dann sowohl deren Vorstufe, als auch Teil.

+4: Tauschgeschäfte - der Tisch als Umschlagplatz



„Tauschgeschäfte“

Abb. 137

Der Tisch ist hier zunächst Auslagefläche. Kleinteile, Dinge und Materialien, werden abgelegt, angeordnet, präsentiert und in ihrer Vielfalt vorgeführt. Die Hände sind be-

²²⁹ Weiterführend Angaben zur Arbeit von Rainer Ruthenbeck wurden im Rahmen des zentralen Fallbeispiels gegeben.

²³⁰ „Werksatz 1“, 1963-1969 von Franz Erhard Walther befindet sich in der Sammlung des Museums für Moderne Kunst. (<http://mmk-frankfurt.de/de/sammlung/werkdetailseite/?werk=1981%2F54> [22.12.16]. Es wurde auch ein Sammlungsblatt veröffentlicht. Weiterführend zur Arbeit von Franz Erhard Walther siehe u.a. die Dissertation von Dieter Groll, die den besonderen Werkbegriff und seine enge Verknüpfung zur Handlung zum Thema macht (Groll 2014). Die Kunstpädagogin Maria Peters untersucht in ihrer Dissertation zu *Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke* ebenfalls die Position von Franz Erhard Walther neben Werken von Hans Arp und Aristide Maillol (Peters 1996).

schäftigt und zeigen Gesten des Greifens. Sie sind nicht einfach nur abgelegt. Die Besitzverhältnisse sind aus dem Foto nicht zu ersehen. Mindestens drei Personen stehen um einen Tisch und nicht etwa auf verschiedenen Seiten wie beim Juwelier (4). Schmuckstücke werden dort in einer Auslage unter Glas präsentiert und gleichzeitig geschützt. Kund*innen und Juweliere stehen sich auf verschiedenen Seiten gegenüber. Bei Kaufinteresse werden Schmuckstücke der Auslage entnommen und zur Anprobe übergeben. Sie können dann aus der Nähe angeschaut und in die Hand genommen werden.

Beim Abendessen in einer Tapas Bar (1) ist es üblich, dass jeder Gast mehrere Tapas-Portionen bestellt, alles zusammen angetragen und dann geteilt wird. Alle dürfen sich überall bedienen. Es ist aber umgekehrt nicht von allen Sorten für alle da. Das verbindet das Tauschgeschäft im Kunstunterricht mit einem Essen in einem spanischen Restaurant mit Tapas. Die Bestellung der Einzelnen erweitert den Pool und somit das Repertoire für die Gesamtgruppe.

Dass man sich an den *candy spills* (3) des Künstlers Felix Gonzalez-Torres²³¹ bedienen darf, würden die Besucher*innen, wenn sie diesen im Museum begegnen, nicht erwarten. Vor dem Hintergrund der im Museum üblichen Regeln, ist dies eine Besonderheit. Umgekehrt haftet einem aus einer künstlerischen Arbeit und dem Kontext Museum entnommenen Bonbon auch ein Hauch Besonderheit an. Die Dinge auf dem Tisch sind zum Teil in kleine Behälter verpackt oder liegen offen. Menge und Zusammenstellung sind spezifisch, anders als in einem Bastelladen (2). Dort können sich Käufer*innen selbst bedienen. Sie finden die Kleinteile in den Regalen, aufgereiht und portioniert.

Tauschen bedeutete ursprünglich in betrügerischer Absicht aufschwätzen. Ein „Tausch-Geschäft“ dahingegen ist ein Win-Win-Situation für beide Seiten. Die Schülerinnen nutzen Material, das sie bereits besitzen, als Gegenwert. Beide Seiten erhalten zusätzliches Material (Objekte, Dinge, Materialien), die ihr Repertoire erweitern. Voraussetzung ist, dass sie sich über die Bedingungen einig werden und der Tausch zustande kommt. Situativ und an den Rändern von Unterricht in einer kleinen Gruppe, die sich individuell dafür gefunden hat, können die Tauschgeschäfte am Tisch nach den grundlegenden Prinzipien ablaufen. Es bedarf dann keiner besonderen Dramaturgie. Die Auswahl und das Finden der für einen bestimmten Sinnzusammenhang in Frage

²³¹ Der Nachlass des Künstlers wird von der Andrea Rosen Gallery New York vertreten. Auf der Homepage der Galerie sind alle Publikationen zum Werk des Künstlers gelistet (<http://www.andrearosengallery.com/> [04.01.17]). Seine Arbeitsweise wurde in Kapitel 3 dieser Arbeit hinsichtlich der Beteiligung der Akteur*innen an der Werkkonstitution und der Berücksichtigung der Dramaturgie des institutionellen Settings thematisiert.

kommenden Dinge wird Teil dieses Projektes. Tauschen, zusammengesetzt aus verhandeln, geben und nehmen tritt hier als Teil künstlerischer Praktiken auf.

+5: Konferenz-Tisch²³²

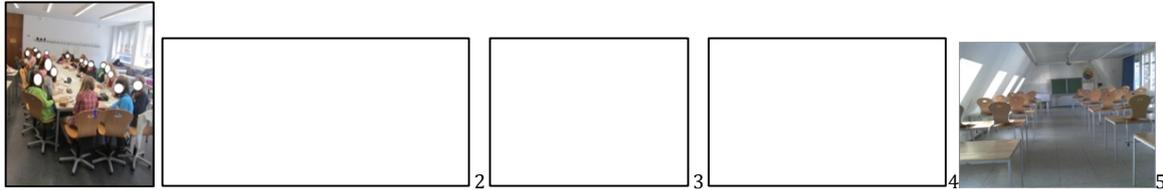


Abb. 138

Der „Konferenz-Tisch“ bildet den Mittelpunkt des Raumes. Er initiiert eine Praxis. Die Praxis des Konferierens. Die Arbeit an den Projekten ist währenddessen erst einmal ausgesetzt.

Konferenz kommt vom französischen conférer und geht zurück auf das lateinische conferre, das zusammentragen, sich besprechen bedeutet. Eine Konferenz ist eine Besprechung mehrerer Personen über fachliche oder organisatorische Fragen. Der Tisch dient dann auch als Ablagefläche für Unterlagen, Schreibutensilien und im offiziellen Rahmen ggf. auch Getränke für die Anwesenden. Die Konferenz hat im Vergleich mit der Besprechung einen noch stärker öffentlichen Charakter. Sie wird vorab angekündigt und benötigt Vorlauf und Vorarbeit. Besprechungen finden auch spontan und ohne Vorbereitung statt. Während Besprechungen oder Gespräche auch von Angesicht zu Angesicht geführt werden, kommt zur Konferenz eine größere Gruppe von Personen zusammen.

24 Personen, lassen sich auf dem Foto ausmachen. Die Forscherin und als Lehrerin in die Prozesse involvierte Fotografin verfügt über das Kontextwissen, dass es sich um Schülerinnen handelt. Alle sitzen zusammen an einem Tisch. Er wurde zusammengebaut aus mehreren Einzeltischen und orientiert sich an der Längsachse des Raumes. Einige Tische stehen noch an den Seiten. (Es bedeutet natürlich körperlichen Aufwand, die Raumordnung über den Tisch herzustellen.) Das Kopfende ist anders als bei der Besprechung im Büro (3) oder der privaten Tafel (4) doppelt besetzt. Dort sitzen auf dem Foto am unteren Kopfende zwei Schülerinnen. Die andere Seite ist verdeckt. Im beruflichen Kontext ist das Kopfende dem Chef oder der Chefin vorbehalten. Diese Person, die die höchste Position im hierarchischen Gefüge einnimmt und ggf. auch die Verhandlungen

²³² Ich wähle diese Schreibweise, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Formierung von Einzeltischen zu dem Konferenztisch handelt im Gegensatz zu einem Konferenztisch, der bereits für diesen Zweck hergestellt wird.

führt. Im Rahmen der privaten Feier sitzt am Kopfende der oder die Gastgeberin oder der Platz bleibt frei (4). Während Schüler*innen in Schulräumen (5) häufig in Bankreihen nebeneinander und dem Frontbereich zugewandt sitzen²³³, bildet hier der Tisch das gemeinsame Zentrum. Er dient als Ablagefläche für Stifte und Notizbücher und zeigt einen anderen Modus des Arbeitens an: das Sich besprechen in der Gesamtgruppe. Anders als bei der Performance von Marina Abramovic (2) „The artist is present“, 2010²³⁴ im Museum für Modern Art in New York sitzen sich hier nicht zwei Einzelne schweigend gegenüber, sondern die Produktionsgemeinschaft Kunstunterricht um aktuelle Fragen zu besprechen.

Transfer Kapitel 5.1.: Wie „der Aufforderungscharakter der Dinge“ im Kunstunterricht eine Rolle spielen kann: Drei Prinzipien für die Konzeption von Unterricht



Abb. 139

Die Konzeptionsebene für Kunstunterricht „der Aufforderungscharakter der Dinge“ wurde exemplarisch am zentralen Fallbeispiel „Mobilier-Berge“ (1) und den erweiternden Fallbeispielen „Freitischlerin und Materialhöhlen“(2), „Bühnen-Tisch“ (3), „Boden-Tisch“ (4), „Tauschgeschäfte“ (5) und „Konferenz-Tisch“ (6) vorgestellt.

Der Aufforderungscharakter von Tisch wirkt sich auf verschiedenen, sehr unterschiedlichen Ebenen aus. Diese Ebenen fasse ich zunächst zusammen und leite schließlich zwei Konzeptions-Prinzipien daraus ab.

²³³ Offener Formern der Sitzordnung wie Gruppentische oder der eigene Schreibtisch für Schüler*innen ausgenommen.

²³⁴ <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/> [23.12.16]. Weiterführend zur künstlerischen Position von Marina Abramovic siehe unter anderem folgende Dissertationen: Ralph Fischer thematisiert den *Great Wall Walk* von Marina Abramovic und Ulay vor dem Hintergrund des Gehens in den performativen Künsten (Fischer 2011). Helge Meyer diskutiert die Arbeit *Cleaning the House* von Abramovic und Ulay vor dem Hintergrund der Frage von Leid und Selbstverletzung in der Performance Art (Meyer 2008). Natalie Lettner thematisiert die Arbeit von Marina Abramovic vor dem Hintergrund des Schlangenmotivs (Lettner 2015).

Prinzip 1: Dinge als Struktureenzyme

Der Tisch

- beeinflusst die Arbeitsplatzstruktur: er provoziert die Entwicklung einer eigenen Praktik der Arbeitsplatzorganisation (vgl. Fallbeispiel 2: „Freitischlerin und Materialhöhlen“)
- prägt den Modus der Kommunikation: er initiiert die Praktik des Konferierens und gibt ihr über den Konferenztisch ein Gesicht und einen Ort. (vgl. Fallbeispiel 6 „Konferenz-Tisch“)
- macht auf den Zusammenhang von Arbeitsplatz-Dimension und Materialdimension bzw. gestellter Aufgabe deutlich, gerade dann, wenn er sie nicht einlöst bzw. sprengt wie im Falle des Beispiels „Boden-Tisch“ (Fallbeispiel 4). Dort bewirkt das Strukturezym eine Verschiebung hin zu einem neuen Arbeitsort
- provoziert eine neue künstlerische Praktik: er fungiert als Theke für Tauschgeschäfte (vgl. Fallbeispiel Tauschgeschäfte)

>>Zusammenfassung: Am Fallbeispiel Tisch konnte exemplarisch gezeigt werden, inwiefern Dinge als Strukturezyme im Kunstunterricht wirksam sein können. Sie wirken strukturverändernd bezogen auf der Ebene des Unterrichts und strukturgenerierend bezogen auf die Ebene künstlerischer Produktion. Dieser Prozess kann sowohl den Arbeitsprozess von Einzelnen betreffen als auch die Zusammenarbeit von Kleingruppen oder die Produktionsgemeinschaft der gesamten Klasse.

Weitere Beispiele zum Konzeptionsprinzip *Dinge als Strukturezyme* finden sich im Bildband.

Prinzip 2: Dinge als Materialdarsteller²³⁵

- Tische werden zusammen mit der Bestuhlung eines Klassenraumes als Material genutzt: im Rahmen eines Abstreichs arrangieren Schülerinnen das gesamte Mobiliar zu Mobiliar-Bergen im Kunstraum (vgl. das zentrale Fallbeispiel Mobiliar-Berge),
- ein Tisch wird als Bauelement eingesetzt im Rahmen einer Wettbauaktion: die Schülerinnengruppe startet den Turmbau bereits bei der Tischhöhe und integriert den Tisch in das Gesamtkonstrukt,

²³⁵ Diese Ebene bietet sich auch für den Fall an, dass Schülerinnen kein Material von zu Hause mitgebracht haben. Mehrere Fallbeispiele (siehe dazu unter anderem im Bildheft das Fallbeispiel „Gemeinsam gegen Schnupfen“ aus dem Unterrichtsprojekt Temporäre Skulptur-Szenenbilder und den „Spielplatz“ aus dem Projekt Modellbau) zeigen innovative Lösungen durch den Einsatz von Dingen, die Material simulieren.

- der Tisch fungiert als Bühnenaufbau und beeinflusst die optische Rahmung für den Plot einer Video-Geschichte. Er trägt das Set für den Dreh des Films (vgl. Fallbeispiel 3: „Bühnen-Tisch“).

Zusammenfassung>> Am Fallbeispiel Tisch wurde exemplarisch gezeigt, inwiefern Dinge als Materialdarsteller im Kunstunterricht eine Rolle spielen können. Dinge, verstanden als Material-Sinnkombinationen, bleiben in ihrer Grundform erhalten. Ihnen werden neue Sinn-ebenen hinzugefügt. Sie werden als Material eingesetzt und bleiben doch funktionstüchtig. Darauf spielt die Namensgebung des Prinzips an: Dinge als Materialdarsteller. Es entstehen auch neue Handlungsformen im Umgang mit Dingen.

EXKURS: Das Prinzip Starter Kit oder bei den Dingen beginnen

Während sich die bereits erläuterten Konzeptions-Prinzipien „Dinge als Materialdarsteller“ und „Dinge als Strukturezyme“ vom Fallbeispiel Tisch auf weitere Dinge übertragen lassen²³⁶, nimmt dieses Prinzip eine Sonderstellung ein. Es sucht den thematischen Anschluss an die Dinge.

Grundannahme ist, dass es sich bei Dingen um Material-Sinn-Kombinationen handelt. Dinge wurden in einem bestimmten Kontext für einen Zweck bzw. mit einer Intention hergestellt. Sie sind mit Bedeutung versehen und aus einem Material hervorgegangen. Wie diese Doppelstruktur auf der Ebene von Konzeption und Unterrichtspraxis wirksam werden kann, zeigen im Folgenden drei Beispiele. Die Schülerinnen erhielten jedes Mal ein sogenanntes Starterkit. Starterkit meint im Fall der Unterrichtskonzeption eine Kombination aus Arbeitsimpuls, Dingen mit Aufforderungscharakter (Material-Sinnkombinationen) mit einer spezifischen Dramaturgie.²³⁷ Darüber hinaus gab es keine weiteren Vorgaben oder Einschränkungen.

Die fotografische Dokumentation spielt in allen drei Fällen eine entscheidende Rolle.

Was ist an spezifischem Sinn in den Dingen enthalten? Wie arbeite ich damit?

Der Lehrperson und den Schüler*innen stellt sich die gleiche Frage (siehe dazu die Impulse unten). Sie betrifft auf der einen Seite die Konzeption von Unterricht und auf der anderen Seite die praktische Arbeit der Schüler*innen im Unterricht.

Beispiel /Impuls 1: Was ist in der Buchstabensuppe versteckt?

Starterkit: Alle Schülerinnen legen ihr Kunstheft vor sich auf den Tisch. Sie schließen die Augen und warten, was passiert. Die Lehrerin gießt in jedes Heft eine Portion Buchstabensuppennudeln. Die Schülerinnen öffnen idealerweise erst dann die Augen. Lehrerin und Klasse vereinbaren die Länge der Arbeitsphase und die fotografische Dokumentation der Suche durch die einzelnen Schülerinnen.

²³⁶ Siehe dazu auch im Bildband. Dort sind die drei Kurzbeispiele ausführlich dargestellt. Weitere Unterrichtsbeispiele, deren Konzeption der Aufforderungscharakter der Dinge zugrunde liegt abgebildet. Das jeweilige Rekonstruktion-Tableau zeigt im Modus des Bild-zu-Bild-Vergleichs Analogien und Kontraste zu den Kontexten Aktuelle Kunst und Alltag.

²³⁷ Der Begriff Starterkit kommt aus dem Englischen und bezeichnet eine „Startausstattung, ein Startset“ (siehe dazu <http://www.duden.de/rechtschreibung/Starterkit>[19.02.17]).

Der Begriff taucht im Aufmerksamkeitsbereich der Forscherin zum ersten Mal im Zusammenhang mit der Euroumstellung im Jahr 2002 auf. Mit der Bargeldeinführung des Euro konnten Starterkits erworben werden in einer Phase, in der die Währung DM noch Gültigkeit hatte. Das Starterkit markiert den Eintritt der Besitzer*innen in den Zahlungsverkehr mit der neuen Währung. Der Begriff wird hier adaptiert für einen Modus der Konzeption und des Arbeitens im Kunstunterricht.



Was ist in der Buchstabensuppe versteckt?

Abb. 140

Beispiel /Impuls 2: Ein Stück Landschaft (!?)

Starterkit: Jede Schülerin erhält einen handelsüblichen Spülschwamm und ein A4-Blatt. Dieses A4-Blatt ist als spätere Präsentationsfläche für das Stück Landschaft gedacht und trägt bereits den Impuls und Titel. Ein Stück Landschaft (!!).

Die Kombination von Fragezeichen und Ausrufezeichen spielt auf die Ausgangsform an. Der Spülschwamm könnte über seine dunkle Beschichtung an einer Seite bereits den Horizont einer Landschaft oder eine Bodenfläche suggerieren. Gleichzeitig ist der Spülschwamm auch beim fertigen Stück ‚Landschaft‘ zu erkennen.



Ein Stück Landschaft (!?)

Abb. 141

Beispiel/Impuls 3: Das 45-Minuten-Kleid

Starterkit: Jede Schülerin erhält eine Zusammenstellung aus verschiedenfarbigen Mülltüten. Der Impuls steht an der Tafel. Dort zeichnet die Lehrerin auch eine Tafel-Uhr an (Zur Tafel-Uhr siehe auch Konzeptionsebene 3).



Abb.142

Zusammenfassung:

Dinge sind ihrem Wesen nach auffordernd. Dieser Aufforderungscharakter liegt darin begründet, dass sie bereits einen Produktionsprozess durchlaufen haben. Sie sind mit Sinn behaftet und aus Material hervorgegangen. Der Philosoph und Historiker Krzysztof Pomian zählt die Dinge zu den sichtbaren Gegenständen und unterscheidet sie unter

anderem von den ‚Produkten der Natur‘, wie auch von Gegenständen, die Zeichen tragen oder Abfall. Dinge „besitzen die Eigenschaften Funktion und Nützlichkeit. Sie zählen zu den von Menschen gemachten Artefakten.“ (vgl. Pomian 1988: 92).

Aber dann sind sie ja bereits fertig und für den Kunstunterricht wenig inspirierend? So könnte man fragen und das Potential der Dinge für die künstlerische Produktion von Schüler*innen im Unterricht zunächst in Zweifel ziehen. Ich schließe an Pomian an und behaupte für den Kunstunterricht das Gegenteil. Dinge, vom Menschen gemachte Artefakte bilden über ihre Eigenschaften Funktion und Nützlichkeit bereits eine geschlossene Sinneinheit. Eben diese Geschlossenheit bedingt ihren Aufforderungscharakter. Im Kontext künstlerischer Produktion²³⁸ im Unterricht kann dies neue Arbeitsweisen provozieren:

- Die Produktion im Kunstunterricht beginnt dann mit den eigenen Konzeptionsentscheidungen der Schüler*innen. Kunstunterricht würde ihre gedankliche Produktion herausfordern und in Analogie zu konzeptuellen Arbeiten aktueller Kunst die Idee in den Mittelpunkt stellen. Aus der Perspektive der Lehrperson stellt sich die Frage, welche Aufgabenstellungen Schüler*innen das ermöglichen.

- Die Trennung in Arbeitsgeräte und zu bearbeitendes Thema würde damit obsolet werden. Aufgabenstellungen, die das Erlernen einer Technik fokussieren, sind im Kontext konzeptueller Produktion im Kunstunterricht möglich, aber grundlegend neu zu verankern.

- In der Arbeit mit oder gegen den Aufforderungscharakter der Dinge entstehen neue Arbeitsweisen und Zugriffe. Gerade Praktiken des Alltäglichen können hierbei eine zentrale Bedeutung erlangen. Künstlerische Produktion im Unterricht orientiert sich dann nicht nur an den klassischen Disziplinen sondern bekäme beispielsweise auch mit Basteln, Zerstören, Zusammenfügen, Kombinieren, Stapeln zu tun.

- Den Aufforderungscharakter der Dinge in den Blick zu nehmen erweitert die Perspektive auf den Prozess künstlerischer Produktion im Unterricht. Handlungsformen wie Materialtausch, Beratung, Kommunikation wären explizit als Teil von künstlerischer Produktion in der Produktionsgemeinschaft Klasse zu etablieren.²³⁹

²³⁸ Ich grenze die Konzeptionsebene hier deutlich von Aufgabenkategorien und Unterrichtseinheiten zum Thema Design ab. Dort steht Formgebung und Funktion eines Gegenstandes Gestaltgebung und daraus sich ergebende Form eines Gebrauchsgegenstandes fokussieren.

²³⁹ Siehe in diesem Zusammenhang auch die „Methodensammlung Kollaboration“ (K+U 407/408 (2016): 44-45).

Dort wird allerdings die Klasse als Gesamtautorin bzw. Autorenkollektiv einer einzigen künstlerischen Produktion angenommen.

Arbeitsschritte zu delegieren und Expertisen von Externen einzuholen in die eigene Arbeit miteinzubeziehen wäre Teil der Ideenfindung. Für die Lehrperson stellt sich die Frage, wie diese Entscheidungen ermöglicht und im Arbeitsprozess transparent werden können.

Die Konzeptionsebene „Der Aufforderungscharakter der Dinge“ im Kontext Kunstpädagogik:

„Ding“ wird hier dem etymologischen Wortursprung nach in der Bedeutung „nicht näher bestimmter Gegenstand“ verwendet

(Siehe http://www.duden.de/rechtschreibung/Ding_Gegenstand_Vorgang [25.02.17]).

„Dinge“ sind ein zentrales Thema der Kunstpädagogik. Sie können Gegenstand Kunstpädagogischer Forschungen²⁴⁰ und Thema der Unterrichtspraxis²⁴¹ sein. Auch in vielen anderen Forschungsdisziplinen findet eine Beschäftigung mit Dingen statt.²⁴²

In der Konzeption von Kunstunterricht finden Dinge auf der Ebene der Theorie Berücksichtigung. Künstlerische Positionen seit Marcel Duchamp²⁴³ bringen Dinge in die Kunst ein und werden im Rahmen von Kunstunterricht thematisiert.

Die vorgeschlagene Konzeptionsebene „der Aufforderungscharakter der Dinge“ erweitert das Arbeitsspektrum künstlerischer Praxis im Kunstunterricht, indem sie Dinge nicht nur im Rahmen künstlerischer Prozesse, sondern auch in ihren

²⁴⁰ Thematische Schwerpunkte sind u.a. Dinge und die Sammlertätigkeit von Kindern (siehe u.a. Duncker/Hahn/Heyd 2014; Duncker/Frohberg/Zierfuss 1999, Langeveld 1964); der Umgang mit den Dingen (Heil/Hummrich 2015, Blohm 2009, Heil 2008); Dinge im Kontext von Ästhetischer Forschung (Seydel, Hartwig, Brandstätter, Sievert, Legler in Blohm /Heil/ Peters/ Sabisch/ Seydel (Hg.) 2006, Kämpf-Jansen 2012, Kämpf-Jansen 1987); Dinge und Konsumkultur (u.a. Billmeyer 2015,2013,2011; Zumbasen 2015).

²⁴¹ Dinge können in bildnerischen Etüden im Kunstunterricht vorkommen ((K+U, 409/410 2017) oder im Zusammenhang mit ihnen assoziierten Praktiken im Rahmen der Tisch und Esskultur (K+U 403/404 2016) eine Rolle spielen. Alltagsgegenstände können Impuls im Kunstunterricht sein und durch Schülerinnen künstlerisch verfremdet werden (K+U Nr. 291/2005). Siehe außerdem das Themenheft „Dinge“ der Zeitschrift Kunst 5–10 mit einem Materialpaket. (Kunst 5–10 15/2009)

²⁴² „Dinge“ sind Thema in anderen Forschungsdisziplinen und werden je nach Disziplin in unterschiedliche Begriffe gefasst. Diese Begriffsdifferenzierung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. Die Erziehungswissenschaftlerin Denise Wilde beforcht die Ethnographie sozialer Praktiken und beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit dem Dinge sammeln als Kulturtechnik (Wilde 2015). In der Philosophie hat Jens Soentgen eine Dissertation zu „Das Unscheinbare: phänomenologische Beschreibungen von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden“ (Soentgen 1997) verfasst. Siehe außerdem Beaudrillard (2011[1991]; Liessmann 2010, Kant 1794). Der Soziologe Tobias Röhl untersucht in seiner Dissertation Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Er schaut sich „Dinge des Wissens“ im Kontext von Physik- und Mathematikunterricht an (Röhl 2013). Michel Foucaults Die Ordnung der Dinge trägt den Schlüsselbegriff im Titel. Hier reflektiert Foucault aber nicht Dinge an sich, sondern die Entstehung und den Wandel von drei Wissensbereichen von etwa 1800 bis ins 20. Jahrhundert. die Naturgeschichte (bzw. ab 1800 die Biologie), das Wissen von den Reichtümern (bzw. ab 1800 die Ökonomie), die Grammatik (bzw. ab 1800 die Philologie). Das Mimen von Gegenständen ist eine Basisübung im Improvisationstheater. Es gibt zahlreiche Übungen, die im weitesten Sinne auf dem Umgang mit den Dingen basieren. Näher bestimmt Dinge, Johnstone verwendet den Begriff Gegenstände, liefern und beeinflussen szenische Ideen (vgl. Johnstone 71 (gemimte Gegenstände sind klebrig), 90 (Geschenke), 227 (Gegenstände verbinden), 423 (Gegenstände verwandeln)).

²⁴³ Marcel Duchamps Ready-made *Fountain (Fontäne)* (1917), führte zu einer Kontroverse über den Kunstbegriff. Der Künstler hatte ein handelsübliches Urinal mit „R. Mutt“ signiert und unter diesem Pseudonym für die Schau der Society of Independent Artists im New Yorker Grand Central Palace im April 1917 eingereicht. Zur Geschichte der Arbeit von Duchamp siehe den Artikel des Daily Telegraph <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/3671180/Duchamps-Fountain-The-practical-joke-that-launched-an-artistic-revolution.html> [25.02.17]. Vertiefend zur Arbeit *Fountain* von Marcel Duchamp und dem Prinzip des Ready Made siehe die Publikation von Michale R. Taylor (Taylor 2017).