

Kristin Westphal

Von der Notwendigkeit Fremdes zu erfahren.

Auf/Brüche von Wissenschaft und Künsten im Dialog über Bildung.

Am Beispiel einer Performance mit Kindern
von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller

Neuere Ansätze für einen Dialog zwischen den Künsten und Bildung werden derzeit vielfach in interdisziplinär angelegten Projekten erprobt, in denen professionelle Theater-, Tanz- und PerformancemacherInnen mit Schulen oder im außerschulischen Bereich mit Kindern und Jugendlichen kooperieren, um auf diese Weise das ästhetische Lernfeld (wieder) neu auszuloten. Sie eröffnen Möglichkeiten einer Spielpraxis, die nicht allein davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche rein kognitiv in die Unterscheidung von Symbolen, Zeichen und kulturellen Traditionen eingeführt werden, sondern leiblich-sinnlich erfahrbare Unterscheidungsmöglichkeiten im Theaterspiel und Performances erproben. Davon erhofft man sich, dass sie sich auf Schule und Bildungsprozesse insgesamt produktiv auswirken (vgl. Kneip 2007, S. 7). Sie werfen die umstrittene und noch zu untersuchende Frage auf, wie sich diese Erfahrungen im Kontext institutioneller Strukturen zwischen Konvention und Neuaufbruch sowie im Spannungsfeld der Tradition einer ästhetischen Bildung und der der Kunstvermittlung artikulieren (vgl. Goehler 2006; Dietrich 2009). Damit sind aktuell Fragen verknüpft, inwiefern die Künste überhaupt und wie vermittelbar sind?

Die nachfolgenden Überlegungen zur Fremdheit basieren – vor dem Horizont anthropologisch-phänomenologischer Diskurse in der Philosophie und Pädagogik – auf einer Vorstellung von Kunst und Bildung, in der die Künste weder als Illustration oder Beiwerk von Wissen noch als Auslöser für das Reproduzieren tradierter Interpretationsmuster „dienen“, sondern in der die Künste als Element von Fremdheit tradierte Interpretationsmuster und Normierungen geradezu stören und auf diese Weise individualisierte Bildungsprozesse erst ermöglichen. In den Prozessen der Aufnahme und Aneignung von Kunst werden Bildungsprozesse initiiert, die die Beteiligten dazu herausfordern, sich auf Irritationen, Grenzerfahrungen und Überraschungen einzulassen, um sich und Welt anders zu sehen und somit kulturell verfestigte Wahrnehmungs-, Fühl- und Denkmuster zu verlassen.¹

¹ Diesen Thesen und Fragen widmet sich eine Veröffentlichung von Kristin Westphal und Wolf-Andreas Liebert (Hg.): *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Künste und Wissenschaft im Dialog über Bildung*. Weinheim/München 2009

Die Überlegungen kreisen zunächst um die grundlegende Frage nach der bildenden Wirkung der Künste und den darin verborgenen Fremdheitspotenzialen. Dabei gehen wir davon aus, dass dem Leib für jegliches ästhetische und künstlerische Handeln eine zentrale Bedeutung zukommt, insofern er an den Erfindungs- und Sinnstiftungsprozessen der Künste stets beteiligt ist, die er zugleich hervorbringt. An einem Beispiel aus der Performancekunst zu dem Thema „Bauen nach Katastrophen“ wird reflektiert, wie das Thema Fremdheit in einer Performance von Künstlerinnen und Kindern umgesetzt wird. Fremdes in der Kunst kann sich in verschiedenen Dimensionen artikulieren: als Thema, als Verfahrensweise und als Erfahrung der Irritation. Eingebettet wird es in das für Bildungsprozesse typische Generationsverhältnis.

1. Fremdes in den Künsten und Wissenschaften

Der Ruf nach den Künsten wird derzeit angesichts einer allgemeinen Funktionalisierung und Ökonomisierung des Bildungssystems wieder laut. Zu beobachten ist, dass sich die Künste wieder auf ihr originäres Verhältnis zur Bildung besinnen. Deutlich wird daran, dass den Künsten etwas Anderes zugeschrieben wird als den Wissenschaften und einem unterrichtlichen Wissenserwerb. Wie in der Epoche der Klassik und Romantik sollen sie wieder das Mehr, das Unbestimmte, das Mögliche, das Fremde und das Gegenwärtige im Sinne einer Suche nach Neuem artikulieren.² Diese Hoffnungen überfrachten nicht selten die ästhetischen Fächer in den Schulen und die ästhetischen Studienbereiche an den Hochschulen mit dem Wunsch, dem System etwas Außerordentliches und Ungewöhnliches entgegenzusetzen verbunden mit dem Anspruch, das Niveau kultureller Bildung generell zu erhöhen. Nicht unbemerkt bleibt also das Potenzial in den ästhetischen Fächern und Künsten, in denen konkrete einzigartige Erfahrungen am Werke sind, die sich einer Objektivierbarkeit, Normierung und Standardisierung eher entziehen. Dennoch werden künstlerische Fächer eher gekürzt und unterliegen häufig einer Instrumentalisierung. Zugespitzt formuliert heißt das, dass in der Regel die Erfahrung von Fremdheit nicht zugelassen wird; ihr kommt sogar die Rolle eines Störfaktors zu, die besonders schulische Unterrichtsabläufe eher zu gefährden droht. Unvereinbar scheinen also die Sprachen der Künste und der Wissenschaften gegenüber der Bildung und in der Frage nach dem Verhältnis zu Selbst und Welt. Sie operieren immer noch mit dem für das klassische und romantische Bildungskonzept typischen Kontrast von Arbeitswelt, Technik, (Natur-)Wissenschaft und Kultur als „schönem“ und zweckfreien Erfahrungsraum. Schaut man genauer hin, ist nicht das Verhältnis von Bildung und Kunst als unvereinbar in Frage zu stellen, sondern seit dem 19. Jahrhundert das Verhältnis von Kunst und Bildung gegenüber Technik und Wissen-

² Vgl. dazu vertiefend Bollenbeck, Georg: Eine Geschichte der Kulturkritik 2007; sowie Benner/Oelkens: Historisches Handbuch der Pädagogik 2004

schaft. War der Körper des Menschen im Mittelalter noch Maßstab zur Messung von Vorgängen wie z. B. die Pulsmessung als Zeitmaß oder das Messen mit der Elle als Raummaß, wird in der Neuzeit die Uhr und der Zollstock zum objektiven Maßstab aller quantitativ erfassbaren Vorgänge und Objekte, die körperlichen Vorgänge eingeschlossen. Das Subjektive, das Leiblich-Sinnliche, das Qualitative entzieht sich der messbaren Objektivierbarkeit. Es passt nicht mehr in die Ordnung des objektiven Wissens, es wird zunehmend unvertraut und befremdlich, es entzieht sich als Lebendiges den quantifizierbaren Wissenschaften.³ Im Zuge einer fortschreitenden Technologisierung, Rationalisierung und Medialisierung im 20. Jahrhundert setzt sich eine zunehmende Entsinnlichung bisheriger leiblich-sinnlicher Vorgänge fort wie umgekehrt die Medien neue virtuelle Realitäten hervorbringen. Das Fremde wird im Medienkörper immunisiert, das Ferne wird in die Nähe geholt, das Abwesende scheinbar anwesend gemacht. Die Künste vermögen dabei diese Prozesse zu spiegeln und sind zugleich selbst den Veränderungen ausgesetzt. Die neuere Bildungsdiskussion begreift Bildung als Unverfügbarkeit vor dem Horizont von Alterität. Sie hält an Kontingenz, Unverfügbarkeit, Fremdheit und Alterität wie auch Kreativität usf. fest und ist als Kritik gegenüber einem einseitig rational ausgerichteten Verständnis von Kunst und Wissenschaft zu verstehen (Westphal/Liebert 2009, S. 9).

Die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Wissenschaft hängt diesen Überlegungen zu Folge davon ab, vor welchem Hintergrund man Wissenschaft und Kunst reflektiert und stellt sich im 21. Jahrhundert noch komplexer dar als je zuvor. Paul Valéry vergleicht 1926 die künstlerischen Tätigkeiten mit denen der Wissenschaft. Kunst sei nicht funktional und zweckgebunden. „Die auszu-drückende Sache ist bis zum Schluß nahezu frei, denn das Ziel ist die Korrespondenz selber – und nicht so sehr die Nutzung der Korrespondenz.“ (Valéry 1993, S. 26) Er und kommt zu dem Schluss, dass sie stets ein und dasselbe Ziel anstreben, nur mit zweierlei Verfahren. Das Ziel beschreibt Valéry als ein Bewältigen, Überwinden von etwas. Die Einstellung darauf geschehe durch Angleichung an das Milieu oder durch Veränderung des Milieus, aber die Trennung dieser beiden Wege sei künstlich (25). Wissenschaft und die Künste sind diesen Überlegungen zu Folge mit Blick auf die Frage nach dem Zweck und ihrer Funktion zu unterscheiden, aber gleichermaßen in der Lage, Eingriffe in die

³ Kutschmann rekonstruiert das Verhältnis von Körper und Naturwissenschaft und belegt wie in dieser Zeit, in der Descartes gelebt hat, der Mensch durch die von ihm hergestellten Instrumente und Maschinen körperlich verwickelt ist. So finde eine Inversion von Explanans und Explanandum zwischen Körper und instrumentellen Modell statt. D. h., wenn der Körper noch anfangs als erklärendes Paradigma für die Instrumentenentwicklung fungierte, so dreht sich diese Beziehung dergestalt um, dass das Instrument zum Modell des menschlichen Körpers wurde. Vgl. Kutschmann, Werner: Der Naturwissenschaftler und sein Körper. Frankfurt/M. 1986, 295.

Wirklichkeit vorzunehmen und neue Wirklichkeiten zu schaffen. Auch die Künste verändern Wirklichkeit und gehen experimentell vor, um Neues zu schaffen. Diese Vorstellung von Wissenschaft und Kunst ist als Kritik gegenüber einem einseitigen Verständnis von Kunst und Wissenschaft als Repräsentation zu lesen. Nicht zuletzt sei die Beobachtung in den Raum gestellt, dass die Medien nicht nur als Technik zu verstehen sind, sondern im 20. Jahrhundert zu einer eigenen Kunstform geführt hat, die die Medientechnologien wiederum medienkünstlerisch kritisch reflektiert. Das Zentrum für Medien und Kunst in Karlsruhe versammelt eine ständige Ausstellung, die uns Installationen vorstellt, die ein Ineinander von Wissenschaft und neueren Technologien und Kunst bedeuten. Und umgekehrt finden wir derzeit in den zeitgenössischen Künsten eine forschende Auseinandersetzung mit den Ordnungen des Sehens und Hörens, die über ihre Grenzen hinausweisen.⁴ Vor dem Hintergrund all dieser Differenzierungen und Nuancierungen sind die Fragen interessant: Wie können wir eine Bildung gestalten, die das gemeinsame die Wirklichkeit übersteigende Potenzial der Wissenschaft und Medien/Kunst aufnimmt? Und was kann gerade die am konkreten Phänomen und an der bildenden Mitwirkung der Dinge arbeitende Phänomenologie für die Beschreibung und Analyse von neueren Ausdrucks-, Produktions- und Rezeptionsweisen im Theater beitragen, die mit Hör- und Sehgewohnheiten, mit Wirklichkeiten und Möglichkeiten, Natürlichkeit und Künstlichkeit spielen?

2. Das Fremde in der Philosophie

Lässt man sich in den Wissenschaften auf die Frage nach dem Fremden ein, werden die Grundfesten der Wissenschaft selber angerührt. In der Moderne wird von der Vision einer allgemeinen Vernunft ausgegangen, in der das Eigene und Fremde nur dann zum Thema wird, wie zum Beispiel in Hegels idealistischer Philosophie, wenn das Fremde sich als etwas Angeeignetes unter ein Allgemeines subsumieren lässt. So wird unterstellt, dass Vernunft uns allen gemein ist und jedes Subjekt um der Wahrheit willen nicht individuellen, sondern allgemeinen Interessen und Überzeugungen folgt. Selbst das mir gegenüber andere Subjekt gilt hinsichtlich seiner Vernunft und Autonomie als mit mir vergleichbar. Die Fremdheit wird in diesen Diskursen neutralisiert, indem der Andere als ebensolches autonome Subjekt anerkannt wird. In der Philosophie und den Geisteswissenschaften finden wir das Fremde lange bis ins 20. Jahrhundert hinein nicht als Grundbegriff etabliert außer in der Form letztlich aufhebbarer Entfremdung in der Hegelschen/Marxschen Tradition, so Bernhard Waldenfels, der sich grundlegend mit den Dimensionierungen von Fremdheit auseinandersetzt (Waldenfels 1997, S. 16).⁵ Entfremdung heißt in dieser Tradition, dass das

Fremde ein Durchgangsstadium bildet, das mit seiner Aneignung ein Ende findet. Das gilt auch für den Bildungsprozess selbst. Als Erfahrung durchläuft er das Stadium der Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden und kehrt dann bereichert zu sich selbst zurück. Dagegen akzentuiert Waldenfels die Erfahrung des Fremden nicht als Rückweg aus der Entfremdung, sondern als unab-schliessbare Entzugs- und Kontingenzerfahrung. *Fremd* ist ein relationaler Begriff. Es zeigt sich stets mit Bezug auf eine bestimmte Normalität und Ordnung. Jedoch zeigt es sich nicht als integrierbares Fremdes, als Beunruhigung, als Grenzerfahrung, als Überschreitung von Ordnungen (Waldenfels 2006, S. 11). Hierbei gibt es Abstufungen: Sie bewegen sich zwischen der Erfahrung, die Fremdes in bekannte Muster integriert, der paradoxen Erfahrung der Unzugänglichkeit des Fremden im Sinne Husserls, bis hin zu einer Erfahrung, die aufstört und irritiert und dazu nötigt, dass man Altes aufgibt. Das Fremde ist ein Schlüsselbegriff einer Phänomenologie der Erfahrung. „Dialogisch gesprochen erscheint das Fremde als jenes, worauf wir antworten, wenn wir etwas sagen und tun.“ (Waldenfels 1997, S. 77) Es melde sich in Form von Aufforderung, Provokation, Stimulation und Anspruch. Eigenes und Fremdes stellen dabei keine stabilen Größen vor, die Voraussetzung einer Erfahrung wären, vielmehr gilt, „dass Eigenes und Fremdes aus einer Differenzierung hervorgehen.“ (Waldenfels 2006, S. 156) Als Differenzierungsgeschehen ist die Erfahrung des Fremden durch eine Verschiebung gekennzeichnet, die mit einer uneinholbaren Nachträglichkeit verbunden ist. „Das Antworten geschieht hier und jetzt, doch es beginnt anderswo.“ Fremdes ist fernerhin – dem Wesen des Theaters ähnlich – durch Flüchtigkeit gekennzeichnet. Es ist nicht dingfest zu machen, da es außerhalb von Ordnungsmustern und Regelungen steht. „Die Aufforderung des Fremden hat keinen Sinn, und sie folgt keiner Regel, vielmehr provoziert sie Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge stört und Regelsysteme sprengt.“ (Waldenfels 1997, S. 52) Diese Nichtassimilierbarkeit kommt für Waldenfels besonders deutlich in der Kunst zum Tragen.⁶ Merleau-Pontys grundlegende Untersuchungen zu den Formen zwischenleiblicher Begegnungen greifen unter dem Aspekt des sich zeigenden Anderen auch die Schauspielkunst auf. Am Beispiel der Geste eines Schauspielers beobachtet er die Verflechtung vom eigenen und fremden Leib. „Was ich als den Leib des Anderen zu betrachten beginne, ist eine Möglichkeit von Bewegungen für mich.“ (Merleau-Ponty 1994, S. 437) Ein Zuschauer im Theater ist in der Wahrnehmung beim Anderen und nie ganz bei sich. Eine Auf-führung ermöglicht insofern für die Beteiligten die Überschreitung des Eigenen bzw. dessen, was sie dafür halten mögen (Roselt, 2008, S. 245).

⁶ Vgl. hierzu die Anregungen von Bernhard Waldenfels, die er im Rahmen der Philosophischen Salons Frankfurter Dialoge II am schauspielFrankfurt vortragen hat und meinen Ausführungen unterlegt sind. Die Gespräche von Waldenfels mit Gästen sind veröffentlicht unter der Herausgeberschaft von Elisabeth Schweeger Frankfurt/M. 2004

Lévinas hebt hervor, dass sich das Ich im Begehren besonders durch unsere kulturelle Tätigkeit, die leibliche, sprachliche und künstlerische Gebärde auf den Anderen richte, ihn aber zugleich durch die kulturell ermittelten Normierungen und Wissensbezüge unabwendbar verfehlen würde. Nach ihm ist der Andere als Fremder – radikaler als bei Merleau-Ponty – als Entzug gekennzeichnet: „Die Beziehung zum Anderen stellt mich in Frage, sie leert mich von mir selbst; sie leert mich unaufhörlich, indem sie mir so unaufhörlich neue Quellen entdeckt.“ (Lévinas, 1997, S. 219f.)⁷

Sowohl der strukturalen Ontologie von Merleau-Ponty wie der Fremdheitsphilosophie von Lévinas als auch der „Responsiven Rationalität“ von Waldenfels liegt der Kerngedanke zu Grunde, „dass jedes soziale Handeln und jede soziale Erfahrung nicht im einzelnen Menschen ein einpoliges Aktzentrum hat, von dem allein aus die Initiativen ausgehen und die Wirkungen zurücklaufen und kalkulierbar wären (Lippitz 2003, S. 129). Mit Blick auf unsere Frage nach den Fremdheitspotentialen in den Künsten ist daran interessant, dass sie sich mittels Befremdung durch Andere und Anderes vollziehen, was deshalb zu einem anderen Subjekt- und Lernverständnis führt. Die Erfahrung des Fremden führt uns über uns heraus in die Zwischenwelt der Kommunikation und Interaktion, von der aus auch Bildung neu und anders konfiguriert werden muss: nämlich als Struktur von Alterität und Fremdheit. Pädagogik ist dann zu verstehen als ein offenes, dezentriertes und responsives Geschehen, das zwischen den Generationen stattfindet (Lippitz 2008). Inwiefern dieser von Lippitz formulierte Zugang in der Pädagogik mit der Vorstellung eines schöpferischen Tuns in den Künsten *mit* Kindern korrespondiert und wie es sich zwischen Generationen vermittelt, das wird im Weiteren genauer zu untersuchen sein.

3. „Fremdwerden und -machen“ im Theaterspiel

Entscheidend für die weitere Diskussion sind die von Waldenfels inspirierten Fragen: Wie wird das Fremde in den Künsten als Fremdes erfahren? Wie können wir vom Fremden sprechen? Wie kann es sichtbar gemacht werden? Wie wird es in den Künsten sichtbar? (Waldenfels 2004, S. 11) Macht es einen Unterschied, wenn ich in der Philosophie über das Fremde spreche oder es vermittelt über die Künste erfahre? Die Verfremdung spielt in der Kunst- und Theatertradition eine wichtige Rolle. Fremdheit hat hier zu tun mit einer speziellen Form der Aufführungspraxis. Unter Verfremdung ist bei Brecht (oft gleichbedeutend mit ‚Entfremdung‘) der Prozess des Fremdwerdens bzw. des Fremdmachens zu verstehen, indem gewohnte Darstellungs- und Bedeutungszusammenhänge aufgelöst,

⁷ Waldenfels differenziert dahingehend, dass die Welt des Zwischen neben der intersubjektiven Ebene auch die Welt in mir selbst betrifft, die er auf der intrasubjektiven Ebene als „Fremdheit meiner selbst“ bezeichnet. In: Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Frankfurt/M. 1997, S. 27

neue Wahrnehmungsweisen und Erkenntnismöglichkeiten eröffnet werden. „Eine verfremdende Abbildung ist eine solche, die den Gegenstand zwar erkennen, ihn aber zugleich fremd erscheinen lässt.“ (Brecht 1967, S. 680) Das Bekannte soll nicht mehr als selbstverständlich erscheinen, damit es auf neue Weise erkannt und auch verändert, bzw. in seiner Veränderbarkeit begriffen werden kann. Ein Beispiel aus Brechts Stück *Mann ist Mann* zeigt uns den Ansatz seines frühen politischen Theaters, in dem es um Gewohnheiten geht, die zu körperlichen Haltungen geronnen sind und von Brecht als veränderbar ausgelegt werden. Bei Jeraiah Jip, einem von vier Soldaten einer Maschinengewehrabteilung der britischen Kolonialarmee in Indien, bleibt, nachdem er die Opfergaben aus einem Tempel mit seinen Kumpanen geplündert hat, sinnbildlich ein Teil seines Körpers zurück. Jip bleibt mit den Haaren in einer Pechfalle hängen. Sein Körper gehört nicht mehr ihm sondern etwas anderem: dem Tempel. Das Dilemma zeigt, dass der Körper etwas ist, das Spuren hinterlässt und was im weiteren Verlauf des Stücks fatale Folgen hat. Gerade der Körper entzieht sich der eigenen Verfügung und ist unweigerlich der Veränderung ausgesetzt. Damit ihn seine fehlenden Körperhaare nicht verraten, versteckt sich unser Proband Jip. Seine Kameraden tauschen derweil seine Identität mit Galy Gay, um zu verhindern, dass Jip vom Offizier identifiziert wird. Dieser findet an dem Wechsel der Identität wiederum Gefallen, ohne das Spiel zunächst zu durchschauen. Die fremde Identität bedeutet dem neuen Inhaber Galy Gay in der Folge, bisherige Gewohnheiten und Muster aufzugeben; mehr noch: *sich* aufzugeben. Eine große Irritation ist im weiteren dramaturgischen Verlauf des Spiels nämlich, dass er in der Begegnung mit seiner nach ihm suchenden Frau verleugnet, sie zu kennen. Zum Höhepunkt gelangt das Spiel um die Verleugnung seiner Identität, indem er – nun gänzlich in die Haut des Galy Gays geschlüpft – seiner eigenen und zugleich fremden Beerdigung beiwohnt.

Dieses Beispiel an den belustigenden Fragen zur Nicht/Identität lässt sich auch lesen als eine Reflexion über die Arbeit eines Schauspielers, der in fremde Körper und Identitäten schlüpft. Anders als das psychologisierende Theater geht es Brecht gerade nicht um die Aneignung des Anderen im Sinne einer Identifikation. Es zeigt uns die von Brecht als zentrales Problem eines Theaters im wissenschaftlichen Zeitalter erkannte Frage, ob es nicht nur zugleich unterhaltend und lehrhaft sein, und ob es ‚aus einer Stätte der Illusionen zu einer Stätte der Erfahrungen gemacht werden‘ könne. Im Tun und weniger in der Einfühlung liegen nach Brecht die Darstellungsmöglichkeiten des neuen Theaters. Es „lässt seine Auffassung von Verfremdung weiterhin brauchbar erscheinen – allerdings nicht im Sinne einer schematisch wiederholbaren Methode, vielmehr als Infragestellung des Theaters selbst, seiner Voraussetzungen, Institutionen und Formen.“

(Primavesi 2005, S. 378)⁸ An unserem Beispiel festgemacht, das ein Verwirrspiel um Identität ausgehend von noch gesicherten Verhältnissen und Gewohnheiten anstellt, geht es im übertragenen Sinne auch um die Identität des Theaters selbst, die auf dem Spiel steht.

In dem Lesebuch für Städtebewohner finden wir ein Beispiel aus dem frühen Werk Brechts, das die Frage nach dem Anderen als Nicht-Identischen in den Raum stellt (Brecht 1991, Bd. 11, S. 152). Da heißt es also an einer Stelle:

... Was immer du sagst, sag es nicht zweimal
Findest Du deinen Gedanken bei einem andern: verleugne ihn.
Wer seine Unterschrift nicht gegeben hat, wer kein Bild hinterließ
Wer nicht dabei war, wer nichts gesagt hat
Wie soll der zu fassen sein!
Verwisch die Spuren! ...

Das Gedicht endet mit einem anonymen Verweis und ist in Klammern gesetzt: (Das wurde mir gesagt.). Brecht thematisiert hier einen zentralen Aspekt des Fremden und Anderen, der vermutlich – so die neuere Brechtforschung – auf Nietzsche und auf die Wahrnehmung des Individuums unter anonymen Verhältnissen des Städtischen zurückzuführen ist. Die Flüchtigkeit im Auftreten und Erscheinen der städtischen Bewohner kommt dabei in die Nähe bzw. Vergleichbarkeit einer Reflexion über Theater als flüchtiges Phänomen nach Bertold Brecht (Lehmann 2002, S. 207f.). Der Text ist eine Aufforderung, sich dem der Aneignung und Identifikation durch Wiederholung zu entziehen. Betont wird das performative Element der Rede, wie es im Theaterspiel in seiner Flüchtigkeit, Instabilität und Anonymisierung „auftritt“. Die Strophe thematisiert eine Verdoppelung im Sinne, dass man sich nicht nur nicht im Anderen, sondern auch nicht mit sich selbst spiegeln solle. Verneint wird darüber hinaus jede Verdoppelung aller Rede wie sie sich in der (verdoppelnden) Sinngebung ergibt. Betont wird die nicht-identische, unzugängliche Seite des Subjekts. Ohne die beglaubigende Unterschrift, ohne die Hinterlassung eines Bildes, hat – so die Interpretation von Lehmann – das Subjekt „genau besehen, „nichts“ gesagt, weil es, immer schon, ein anderer war“. (218) Phänomenologisch gewendet ist Fremdheit konstitutiv für jede Identität. Ihr wohnt der Entzug – wie dem Leibkörper schon – inne. Menschliche Existenz ist demzufolge immer schon „kritisch“ und Identität immer schon eine Suchbewegung, ohne das sich der Mensch je findet. Das Theater als ein Ort, indem diese Erfahrung für Theatermacher und -rezipienten möglich gemacht wird, ist sich selbst diesen Fragen ständig ausgesetzt.

Wird das Befremden bei Brecht als Theatermethode verwendet, um eine – auch körperliche – Haltung zu einem Geschehen und einer Figur zu gewinnen

⁸ Vgl. Raddatz, Frank-M. (Hrsg.): Brecht frisst Brecht. Hentschel Verlag in der Seemann 2007; hier besonders das Gespräch zwischen Raddatz und Weber S. 257ff.

und auf diese Weise zu neuen Erkenntnissen über ästhetische Distanz zu gelangen, ist der Performancekunst, wie sie sich im letzten Jahrhundert seit den 60er Jahren und bis heute zu vielfältigen Formen als Kritik gegenüber den klassischen Künsten herausgebildet hat, daran gelegen, sich auf „Widerfahrnisse“, Zufälliges, auf Ungeregeltes, Improvisiertes einzulassen. Handlungen werden in der Performancekunst situativ entwickelt und nicht mehr entlang eines Skripts; das Miteinanderspielen generiert erst den Sinn, statt ihn auszuführen. „Der Begriff der Performance bezeichnet nicht nur Prozesse der Verkörperung bzw. der Ausführung körperlicher Handlungen, sondern immer auch deren Wahrnehmung.“ (Fischer-Lichte 2009, S. 232) So unterscheidet sich eine Performance vom bloßen Tun nicht etwa durch den Rahmen, in dem sie stattfindet, wie wir es vom Theater aus anderen Kontexten her kennen, sondern durch bewusste Inszenierung und/oder Rezeption, die dieses Tun als Performance erst qualifizieren. Der Einfluss der Performancekunst wie auch der Medien auf die Darstellenden Künste führt im weiteren Verlauf bis heute zu einer Vielfalt an Darstellungsformen.

4. Theater/Kunst mit Kindern

Heiner Müller hat in einem Gespräch einmal gesagt, die Aktualität der Künste liege im Morgen. In der Tradition der Erziehungswissenschaften gibt es eine entsprechende Aussage bei Schleiermacher, die die Gegenwart der Kinder in die Zukunft projiziert. Der Horizont der Künste wie auch der von Kindern wird auf ein noch unbestimmtes Künftiges hin, als ein geöffneter Möglichkeitsraum gedacht. Den Künsten wie auch den Kindern wird ihr Potenzial als das, was aus der Zukunft auf die Gegenwart noch zukommt und keineswegs schon in der Gegenwart ausgebildet ist, zugeschrieben. Aus der Perspektive von Erwachsenen teilen wir uns die Gegenwart mit der heranwachsenden Generation. Doch reichen wir nicht an die Welt des Kindes heran. Kinder sind uns vertraut, sofern wir uns erinnern lassen an die eigene Kindheit und sie sind uns zugleich fremd, sofern sie ihre eigenen Erlebniswelten haben, die sich uns entziehen (vgl. Lippitz 2003, S. 193)

Die Art und Weise, wie Kinder die von Erwachsenen bestimmten Ordnungen und Spielregeln deregulieren, spielerisch außer Kraft setzen, Neues erfinden oder endlos wiederholen, was ihnen im Spiel Lust bereitet, ist mit dem künstlerischen Tun vergleichbar, ohne dass sie jedoch Künstler wären. Auch in künstlerischen Schaffensprozessen wird mit Ordnungen gespielt, die neue Sichtweisen eröffnen. Sie haben die Struktur von Ereignissen, in denen Sinn entsteht, aus dem Sinn im Tun hervorgeht. Das kindliche Spiel hat mit unserer Welt zu tun und schafft dennoch eine eigene Welt.⁹ Es rührt uns (Erwachsene) an und unter-

⁹ Vgl. die Überlegungen von Jörg Zirfas zu Scheuerls pädagogischen Theorie des Spiels von 1954 und Zirfas' Versuch, die Kriterien an das Theaterspielen in

bricht uns in den Gewohnheiten, Welt zu sehen bzw. zu deuten. Das Potenzial des Theaterspiels wie auch das des kindlichen Spiels haben so gesehen eines gemeinsam: Aus etwas, das Teil eines Bedeutungs- und Darstellungseinheit war, lassen beide etwas Anderes entstehen. Dieses Andere entzieht sich der Eindeutigkeit zugunsten einer Mehrdeutigkeit, und genau das schafft mit Merleau-Ponty gesprochen einen Überschuss an Sinn. Künstlerisches Arbeiten setzt uns jedoch im Unterschied zum kindlichen Spiel bewusst neuen Ordnungen auf dem schwankenden Boden unserer Wahrnehmung und damit unseres Urteilens aus. Kindern einen Weg zu einer künstlerischen Arbeit zu bahnen, erfüllt so gesehen ein Doppeltes. Die Erwachsenen zeigen ihnen, wie sie künstlerisch arbeiten, und gleichzeitig besteht die Chance, den Kindern darin zu begegnen, was ihnen schon im eigenen Spiel und durch ihr Spielvermögen gegeben ist: Die Welt und sich selbst zu finden und zu erfinden (Westphal 2009, S. 171).¹⁰

5. „Bauen nach Katastrophen“

Auf eine ungewöhnliche Weise initiieren die Performance-Künstlerinnen Eva Meyer-Keller (Berlin) und Sybille Müller (Berlin) eine Performance-Installation mit Kindern für Kinder und Erwachsene an der Schnittstelle von Bildender und Darstellender Kunst. Die Installation mit dem Titel: „Bauen nach Katastrophen“ (Festival Natura Dèi Theatri in Parma 2007; Kampnagel-Fabrik Hamburg 2008; Lofoten 2009; Brüssel 2009; Berlin 2009) zeigt einen performativen Zugang zu einer selten – insbesondere auch für Kinder – in den Blick gerückten Problematik in der Kunst. Katastrophen sind für den betroffenen Menschen eine extreme, ja eine ungeheuerliche Fremdheitserfahrung, seien sie von Menschen Hand verursacht oder naturbedingt. Das Genuine daran ist, dass das Individuum die Erfahrung im Sinne eines Widerfahrnisses macht. Es ist einem Geschehen ausgesetzt und darin verwickelt, und zwar mit Haut und Haaren, fern jeder Steuerungsmöglichkeit und souveräner Selbstbehauptung.

Für die Künste in Europa gelten in früheren Jahrhunderten die Visualisierungen von Katastrophen als Mahnung vor göttlichen Strafen oder sie spiegeln

der Schule anzulegen. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.): Die Sinne und die Künste. Bielefeld 2008, S. 130f.

¹⁰ Vgl. die Ausführungen von Bernhard Waldenfels zum Verständnis von Finden und Erfinden. Er begriffte eine Erfindung als einen Prozess des Erfindens und den Fund als Resultat dieses Prozesses. Der Prozess orientiert sich am Vorgefundenen und folgt einer Umgestaltung oder Umstrukturierung im Prozess des Erfindens. In: Waldenfels, Bernhard: Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt/M. 2004, S. 162ff. Vgl. Westphal, Kristin: Zur Aktualität der Künste im Morgen. Am Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Künste und Wissenschaft im Dialog über Bildung. Juventa: München, Weinheim 2009, S. 171–184; hier: S. 171

die pure Faszination von Naturgewalten wider oder befriedigen vielleicht die menschliche Sensationslust. Die Darstellungen erweisen sich oft als ambigüös gegenüber dem Phänomen: sie faszinieren als Gewalt der Zerstörung und verkünden oft auch die Möglichkeit eines Neuanfangs. Kurz: Katastrophen werden als zerstörendes und als schaffendes Phänomen reflektiert. (Kwastek 2007, S.210) In der Moderne sind es die Massenmedien, die Katastropheninszenarien vermitteln. Die Medienkunst nimmt dabei eine besondere Position ein, insofern sie sich den Fragen mit ihren eigenen Mitteln stellt.

Das Konzept für die Produktion von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller hat ihren Ausgangspunkt in einer Klimakonferenz unter Wissenschaftlern in Potsdam und in einem Arbeitskreis mit Theaterwissenschaftlern und Theaterpädagogen unter der Fragestellung nach neueren Formen des Theaters mit Kindern und Jugendlichen genommen. Es knüpft an eine Erfahrungsweise an, die insbesondere der kindlichen nahe kommen dürfte, insofern gerade Kinder „Experten“ im Erforschen von Alltagsmaterialien und Beobachten von Vorgängen – also schon den „alltäglichen Katastrophen“ – in ihrem Umfeld sind. Hinzu kommt, dass Überschwemmungen und Vulkanausbrüche wie vor kurzem in Italien z. B. Themen sind, die in kulturell übermittelter wie erzählter und vielleicht auch für manchen Zuschauer einen Bezug im eigenen Leben hat. Am Aufführungsort Kampnagel in Hamburg dürfte das Thema am Modell der Sturmflut ebenfalls einen entsprechenden Hintergrund mit Blick auf die existentielle Tragweite dieser Thematik bedeuten haben. Gemeinsam mit den Kindern erarbeiten die Künstlerinnen mit Hilfe von alltäglichen Gegenständen wie Streichhölzer, Zuckerstücke, Mehl, Pudding, Wasser, Föhn, Mixer, Zange und Papier in Versuchsanordnungen Katastrophenmodelle, die zusätzlich mit den Mitteln der Kamera, die die Kinder selber bedienen, und von einem Sounddesigner (Jeff McGrory) begleitet werden. Konstitutiv für dieses Projekt ist der praktisch orientierte, werkstatttypische Produktionsprozess. Mittels Beobachtung, Wiederholung und Analyse werden Naturereignisse wie Sturmflut, Erdbeben, Überschwemmung, Vulkan oder Hagelschlag usf. nachmodelliert aufgeführt. Sie erscheinen als Faltungen, Einschläge, Überwerfungen, Verschiebungen, Prasseln, Quellungen, Sog und Druck, Brand und Wind, Blitz und Donner etc.¹¹ Für den Betrachter zeigen sich verschiedene Einsichten auf die Präsentation. Auf Tischen steht das Material und Werkzeug, mit dem gearbeitet wird. Auf verschiedenen rollenden niederen Tischen sind die Versuchsanordnungen für die einzelnen Aktionen aufgebaut, die man aus der Nähe nachvollziehen kann. Zugleich gewähren Bildschirme Einsicht in das innere Geschehen der hergestellten „Katastrophenverläufe“ und zeigen in Großaufnahmen, wie sich Strukturen, Gestalten, Muster

¹¹ Vgl. die Ausführungen im Kontext einer Auseinandersetzung der Geste mit dem Konzept von Walter Benjamin für ein Kindertheater von Karin Burk. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. München/Weinheim 2009, S. 185–192

oder Farben etc. während des Versuchs verhalten und verändern. An einer anderen Stelle im Raum sind die „Tonstation“, an der vor Mikrofonen Geräusche zu den Bildern der Aktionen ge- und erfunden werden, und die Technik – bedient von einem Sounddesigner – einsehbar aufgebaut. Die Katastrophenmodelle werden von den Kindern und den Künstlerinnen in einer Art rhythmisiertem und choreografiertem Ritual gemeinsam vorgestellt. Dabei wird sich mit Zeichen verständigt, denn jeder Handgriff, der einmal aus einem Zufall erwachsen ist, muss nun zur Präsentation wiederholbar gemacht werden und verlangt von den Kindern ein hohes Maß an Konzentration, Disziplin und Abstimmungsbereitschaft für das Gesamtgeschehen. Die beiden Künstlerinnen treten dabei eher in den Hintergrund und helfen den Kindern dabei, den Ablauf zu realisieren.

Diese Konzeption verfolgt die Idee, die durch Medien vermittelten katastrophalen Ereignisse aufzugreifen, mit den Kindern Assoziationen dazu zu sammeln und die Thematik auf eine ästhetische Weise unter Verwendung verfremdender Mittel zu bearbeiten, über die sie verfügen können. Die existentielle Dimension, die katastrophale Geschehnisse auf den Menschen haben, bleibt den Kindern dabei natürlich entzogen. Es stellt sich die Frage, ob diese Dimension überhaupt durch die Künste erfahrbar gemacht werden kann. Und welche Möglichkeiten hat die Kunst, diesen Entzug einer Unzugänglichkeit zu zeigen? Die Faszination in unserem Beispiel liegt vor allem bei der Einsicht der Differenzen, die die Versuche mittels visueller und akustischer Medien im Spiel mit Nähe und Ferne ergeben. Wir sehen, wie etwas vor unseren Augen wie in einem Labor geschieht und zugleich in technisch-visueller und akustischer Form auf den Bildschirmen vor uns mehrfach aufgebaut *anders* erscheint. Physikalisch-ästhetische Experimente werden mit performativen und technisch-medialen Elementen in eine Auseinandersetzung gebracht. Der Akt des Aufbaus und Zerstörens einer Anordnung hält die Kinder und Zuschauer in Bann. Es ist dann nicht mehr eine Sache, die sich wie eingangs skizziert gegen Technik und Wissenschaft verhält, sondern mit den Mitteln von Wissenschaft und Kunst zu eigenen Artikulationen und Ausdrucksformen erfinden kann und dabei die Frage nach dem Verhältnis von Wirklichkeiten und Möglichkeiten zum Thema macht.

Das Sprechen über das Fremde wie in der Philosophie ist eine Sache, die Erfahrung des Fremden durch und in den Künsten eine andere. Dazu gehört auch die Fremd-Erfahrung, sich vor Anderen *als* Anderer zu zeigen. Die performative Arbeit mit Kindern an dem Thema „Nachbauen von Katastrophen“ mit den Mitteln der Medien/Künste kann im besten Falle für die aufgeworfenen Fragen und Themen sensibilisieren. Unsere Performancemacherinnen drücken ihren Anspruch wie folgt aus: „In diesem Projekt werden Kindern keine erwachsenen Worte in den Mund gelegt, sondern Kinderideen werden zu ‚erwachsenen‘ Ideen, weil sie eine Phantasiewelt eröffnen, von der wir profitieren können und weil sie Teil einer Gesamtkonzeption sind, die gerade mit der Phantasie bzw. den Asso-

ziationen des Zuschauers spielt.¹² Projekte, die *mit* Kindern professionell künstlerisch „on stage“ arbeiten, gehen dabei eine Gratwanderung ein, wenn sie Kinder einerseits als „Experten“ einsetzen, ohne sie andererseits instrumentalisieren zu wollen. Die Chance solcher Projekte besteht darin, dass sie Kinder teilhaben lassen an den Bedingungen und Möglichkeiten der erwachsenen Welt, durch und in den Medien/Künsten potentiell Fremdes zu erfahren. Die Philosophie lehrt uns, dass es in der Frage, Abwesendes sicht- und hörbar zu machen, unterschiedliche Grade gibt.

Literatur:

Brecht, Bertolt (1967): Kleines Organon für das Theater. In: Ders. Gesammelte Werke, Bd. 16, Schriften zum Theater 2. Frankfurt/M., S. 680

Brecht, Bertolt (1991): Gedichte I: Große Berliner und Frankfurter Ausgabe. Berlin und Weimar; Frankfurt/M. Bd. 11

Fischer-Lichte, Erika (2005): Performance. In: Fischer-Lichte, Erika, Kolesch, Doris, Warstat, Matthias: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart, Weimar, S. 231–242

Goehler, Adrienne (2006): Verflüssigungen. Wege und Umwege vom Sozialstaat zur Kulturgesellschaft. Campus: Frankfurt/New York Kneip, Winfried: Das dritte Feld. Oder: Welche Kompetenzen vermitteln die Künste? In: MUS–E Zeit, S. 7

Kwastek, Katja (2007): An den Grenzen der Darstellbarkeit. Katastrophen als Thema der Medienkunst. In: Schläder, Jürgen/Wohlfahrt, Regina (Hrsg.): AngstBilderSchauLust. Katastrophenerfahrungen in Kunst, Musik und Theater. Henschel: Berlin, S. 196–211;

Lehmann, Hans-Thies (2002): Der andere Brecht. In: Das Politische Schreiben. Theater der Zeit. Recherchen 12. Berlin, S. 207–218

Lévinas, Emmanuel (1992): Die Spur des Anderen. Freiburg/München, 3. Auflage

Lippitz, Wilfried (2003): Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelt. In: Lippitz, Wilfried: Differenz und Fremdheit. Frankfurt/M., S. 129–164

Lippitz, Wilfried (2008): Bildung und Alterität. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Hrsg. von G. Mertens et al. Bd. 1. Würzburg

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949–1952. Hrsg. und mit einem Vorwort versehen von Bernhard Waldenfels und aus dem Französischen übersetzt von Antje Kapust. Fink: München

¹² Vgl. die Ausführungen bei Meyer-Keller/Eva/Müller, Sybille: Bauen nach Katastrophen. Eine Performance von Kindern. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Künste und Wissenschaft im Dialog über Bildung. Juventa: München, Weinheim 2009, S. 193–202; hier S. 193

Valéry, Paul (1993): Cahiers Hefte 6. Frankfurt/M. Primavesis, Patrick: „Verfremdung“, in: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Mathias Warstat (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart 2005, S. 377–379

Roselt, Jens (2008): Phänomenologie des Theaters. Fink: München

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Suhrkamp. Suhrkamp: Frankfurt/M.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Suhrkamp Frankfurt/M.

Westphal, Kristin / Liebert, Wolf-Andreas (Hg.) (2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Künste und Wissenschaft im Dialog über Bildung. Weinheim/München

Westphal, Kristin (2009): Zur Aktualität der Künste im Morgen. Am Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Künste und Wissenschaft im Dialog über Bildung. Juventa: München, Weinheim, S. 171–184