

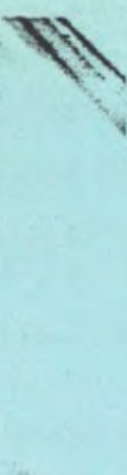
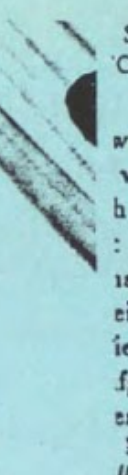
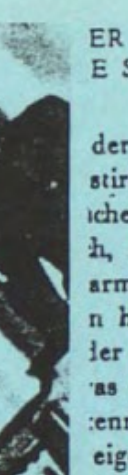










KORRESPONDENZEN:

... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

Heft 11/12/13, 1992

	<p>AUS DEM GESTÜRZT</p> <p>welch oder hande straße und</p> <p>große geben er ke nicht</p>		<p>CHOR TR EN UND</p> <p>er von un sein bett :n ist, mel : auf, die tuch: die wie nun w n stein he oder gar: nnt und a hat. die</p>		<p>ITT DER LIEST F</p> <p>s stirbt, auf wer hr als id er kennt :r nicht ird der ben? w alles au uch, die Armut se</p>		<p>SPRECH OLGEND</p> <p>was gibt von uns h habe, : und auc iat. die einen stei ie wird, fgeben, w er nicht k seine 16st.</p>		<p>ER MIT E SÄTZ:</p> <p>der auf? stirbt, de ichenke i h, die e armut sei n heben, ler das a as er hat :ennt. die eigene h</p>
	<p>DER GES</p> <p>1. MÄNNER</p> <p>ORCHE nur str.</p>		<p>TÜRZTE</p> <p>:STIMME</p> <p>STER eicher</p>		<p>SINGT</p> <p>RUHI</p> 		<p>G BEWE</p> 		<p>GT ZARI</p> 

... Spiel-Versuch 1991: ... Das Badener Lehrstück vom Einverständnis (1929) ...

... Themenschwerpunkt ...

Inhalt	Seite
Zu diesem Heft.....	Umschlagrückseite
Spiel-Versuch 1991: Das Badener Lehrstück vom Einverständnis (1929)	
Gerd Koch: Methodische Anmerkungen aus Anlaß einer experimentellen Produktion des "(Badener) Lehrstücks (vom Einverständnis)" im Mai 1991 in Berlin	3
Ulrike Erhard: "Knapp an die knappe Wirklichkeit heran - das ist die Losung".....	9
Frauke Sommer: Szenenarbeit als Körperarbeit: Betrachtung des Todes.....	15
Kathrin Mitzner: Darstellung der Tanzszene in einem Comic.....	17
Kathrin Mitzner: Meine Motivationen und Erfahrungen	19
Volker Brandes: Erfahrungsbericht und Bewertung meiner (nicht-professionellen) Mitwirkung im Chor	20
Gerd Bräuer: Der Tod des Seiltänzers - Ein essayistisches Fragment.....	22
Michael Jahn: Zum Problem des Einverständnisses in Bertolt Brechts Lehrstücken	28
Arnold Windeler: Akteur und Muster - soziologische Notizen zur politischen Theaterarbeit.....	30
Gerd Koch: Einige Anmerkungen zur weiteren Arbeit mit den Brechtschen Lehrstücken.....	35
 Korrespondenzen	
Gerd Rienäcker: Musik-Denken im Zeichen des Ungehorsams - zu Theodor W. Adorno	38
Joachim Lucchesi: "... ob Sie noch deutscher Inländer sind?" Der Komponist Kurt Weill im Exil	42
Susanne Müller: Fragment einer Tagung - Fragmente des Spiel-Begriffs.....	44
 Rezension	
Gerd Bräuer zu: Gerd Koch/Florian Vaßen (Hrsg.): Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel.....	45

Gerd Koch

Methodische Anmerkungen aus Anlaß einer experimentellen Produktion des "(Badener) Lehrstücks (vom Einverständnis)" im Mai 1991 in Berlin

Innerhalb einer Fachtagung mit dem Arbeitstitel "Auch ein künstlerisches Produkt war einmal ein Prozeß" wurde dem Wechselverhältnis von Prozeß und Produkt nachgegangen.

Gewöhnlich zielt eine sich sozial verstehende Kulturarbeit auf das Gelingen und das wohlwollende 'Betreuen' der Spiel- und kreativen Prozesse. Gleichwohl kann etwas, was Prozeß war, auch Produkt werden. Ja, und erst, wenn man sich vorstellt, was ein Produkt ist oder sein sollte, weiß man wohl auch, was der davor ablaufende Prozeß meint(e).

Prozeß & Produkt: Produkt oder Prozeß? Immer wieder ein Streit in Theorie und Praxis! Aber, wie Hans-Martin Ritter sagt, auch ein "Spiel mit alten Hüten"!

Die experimentelle Fachtagung ist mit Theater-Spiel-Pädagogen, sozial Arbeitenden, Musik- und Theaterwissenschaftlern wie -praktikern, auch SchauspielerInnen, bildenden Künstlern, SängerInnen - also vielen Interessierten - dem Thema der Erstellung und Präsentation von Produkten in der Kulturarbeit nachgegangen - und das in zweifacher Weise:

1. Theaterprodukte. Entstehung und Präsentation
Kolleginnen und Kollegen berichten (z.T. anhand von Videos) über ihre Arbeiten, die zu einem Produkt, also etwa zu einer Theateraufführung, kamen. Schwerpunkt wurde auf Theater, Bewegung, Gestenarbeit gelegt.

Konzeption und Leistung: Beate Uptmoor-Windeler (Gesellschaft für Theaterpädagogik, Münster); die Berichte erschienen 1992 in Heft 9/10 der Zeitschrift "...KORRESPONDENZEN ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik...".

2. Das Badener Lehrstück vom Einverständnis

Parallel und darüber hinaus wurde das Experiment gewagt, eine multiästhetische und -technische Aufführung zustandezubringen: Bertolt Brechts "(Badener) Lehrstück (vom Einverständnis)" mit der Fragestellung, ob der Mensch dem Menschen hilft, wurde - unter Verwendung der Musik von Paul Hindemith und mit Einbezug technischer Mittler zu einer aktualisierten experimentellen Aufführung gebracht. Es schwebte die 1929 einen Skandal hervorgerufene Uraufführung als Modell vor. Als Spieltext galt der Text der Partitur.

Konzeption und Leitung: Dr. Joachim Lucchesi (Akademie der Künste zu Berlin).

Die Koordination und Gesamtleitung der Tagung hatte ich.

Beide Veranstaltungsteile wurden verknüpft: Hatte der 1. Teil primär der Darstellung stattgehabter Prozesse und erstellter Produktionen gegolten, so sollte der 2. Teil nun ganz aktuell und praktisch Prozeß und Produkt verbinden. Ein mutiges, etwas nostalgisches und riskantes Unternehmen! Ein Theater- und Argumentationsprodukt sollte innerhalb kurzer, arbeitsteilig zergliederter Frist aus einem reflektierten Prozeß entstehen.

An dieser prozeßorientierten Produktion waren weit über 70 Personen beteiligt. Der Lehrstückansatz von Bertolt Brecht ist gerade dadurch ausgezeichnet, daß er die Verbindung von Prozessen und Produktorientierung anstrebt. Man könnte auch sagen: Für Brecht und für Paul Hindemith gibt es diese starre Trennung zwischen Prozeß und Produkt nicht mehr, wie es auch eine starre Trennung zwischen Produzenten und Zuschauern nicht mehr geben soll. Im Lehrstückprozeß sind alle Produzierende und auch die sogenannten Zuschauer können, wie Brecht sagt, "verwertet" werden, d.h. das Publikum ist ein aktiver Teil, der den Arbeitsprozeß kritisch und konstruktiv begleitet.

Um nun innerhalb von wenigen Tagen die Reflexion und die Arbeit gleichermaßen bewältigen zu können, wurden schon in den Wochen vor der Tagung Übungen zum präzisen Umgang mit Texten, Theorien und Konzepten sowie mit der Musik (Chor, Solisten, Instrumentalisten) veranstaltet. Für dieses Verfahren hatte sich während der Vorbereitung der experimentellen Tagung das Wort "Lokomotive" eingebürgert, d.h. einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten die Aufgabe, durch ihre vorherigen Proben die neu hinzukommenden Personen durch das Geschehen hindurchzuziehen... Aber, wie eine Lokomotive nur sinnvoll sein kann, wenn sie Waggons zieht, so waren auch auf dieser experimentellen Tagung diejenigen vonnöten, die an den vorgängigen Proben noch nicht teilgenommen hatten. Überhaupt war es eine Absicht, um wieder ein Wortbild zu benutzen, so etwas wie ein "Reißverschlußverfahren" zu versuchen. Diejenigen, die schon vorab geübt hatten, sollten nun mit Personen, die während der Tagung hinzukamen, zusammenarbeiten. Und diejenigen, die während der Tagung in vielen verschiedenen Spiel- und Arbeitsgruppen tätig waren, sollten am Ende der Tagung sich wie ein Reißverschluß zusammenfügen können.

Um differenziert und reflektiert arbeiten zu können, hatten sich verschiedene Arbeits- und Spielgruppen zusammengefunden, z.B. für die Produktion einer Diashow, einer Tanzszene, einer Clownsszene und einer szenischen Gestaltung von Beleuchtungssituationen.

Hinzu kamen Proben für den Chor, die musikalische Einübung mit zwei solistischen Sängern und die Klavierbegleitung. Diese verschiedenen Teile ein und desselben Prozesses wurden am 3. Tag zu einer Präsentation zusammengefügt - an dieser Stelle kam noch ein

sogenanntes Rundfunktechnisches Experiment hinzu: Teile der Musik wurden von einer konzertanten Aufführung des "Badener Lehrstücks" aus Leipzig per Cassette eingeblendet, ein anderer Teil wurde am Klavier im Musikraum der Fachhochschule produziert und in den Spielraum durch Lautsprecher übertragen (entsprechend den Ideen von Brecht und Hindemith in den 20er/30er Jahren, wo es darum ging, das Volksbildungsinstrument Radio für die sozial-kulturelle Breitenarbeit zu nutzen). Die Sänger-Solisten, der Chor (bestehend aus sogenannten professionellen Sängern und Laiensängerinnen und -sängern) sowie die verschiedenen Arten des Spielens (Tanz und szenisches Spiel) und das Einfügen einer Dia-Projektion mit szenischen Anteilen wurden "life" gestaltet.



Interessant war, daß die speziell für solches Verfahren gedachte Spielvorlage von Bertolt Brecht und Paul Hindemith die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Lage versetzte, ihre Produktionen (besser gesagt: Teilstücke ihrer Arbeitsprozesse) so zusammenzufügen, daß eine stimmige und **bewußt** widerspruchsvolle Montage hergestellt werden konnte.

Die Arbeit am "Badener Lehrstück" begann am Freitag, parallel zum Austauschtreffen, und hatte den Schwerpunkt am Samstag und Sonntag. Bewußt wurde von den Initiatoren der Tagung eine "Störung" eingeplant, daß nämlich am Sonnabend, nachdem schon ein ganzer Tag des Übens und Spielens vergangen war, neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Gruppen einfließen konnten. Es war beabsichtigt, den prozessualen Selbstlauf und die Gefahr des Einkapselns von Spielgruppen aufzustören. Dies ist gelungen, durchaus nicht immer zur motivationalen Zufriedenheit der schon einen Tag lang sich im Spielprozeß befindenden Personen. In der Tat waren diese "Störungen" nicht immer und mit gleicher Intensität und Kreativität in den einzelnen Gruppen zu verarbeiten. Deutlich ist jedoch in jedem Fall geworden, daß Prozeß und Produkt in sozial-kulturellen Arbeiten eine didaktische Einheit bilden müssen.

"Gebrauchsanweisungen"- gleich: Ideen zur praktischen Lehrstückarbeit

Um Prozeß und Produkt sich annähern zu lassen, hatte ich allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Spiel-Erfahrungs-Gruppen solche Gebrauchsanweisungen/ methodische Ideen formuliert - als Angebot zusätzlich zu ihrer schon mehr oder weniger vorhandenen Fähigkeit, ästhetische Erfahrung und soziale Praxis in Gruppenarbeit anzuregen.

- o In allen Gruppen muß das Lehrstück als Ganzes mindestens einmal verlesen werden!
 - o Wichtig ist, daß viele Proben und Gesten-Experimente gemacht werden. Nicht zu schnell auf die eine Fassung kommen. **"Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt wird!"** Erholungspausen gut einsetzen und wirklich zur Erholung, zum Setzenlassen des Erspielten nutzen!
 - o Bitte, Pausen immer schon dann machen, wenn man/frau noch nicht ganz 'aus der Puste' sind!
 - o Und: Gesprächsrunden von Spielrunden trennen. Die Wirklichkeit der SpielerInnen mit hineinbringen: öffentliche Lernprozesse, die offen für Variationen und Abweichungen sind, veranstalten. Die Widersprüche sind unsere Hoffnungen (Brecht). Und: Fragen sind besser als Antworten. Musikmachen und Spielmachen ist besser als bloß Hören und Gucken.
 - o Jede Gruppe sollte ihren Zeitplan bestimmen. Zum Teil wird der Zeitablauf durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren bestimmt.
- Bitte, auch bedenken, daß die Zeitplanung durch vorläufige Zusammenarbeitswünsche mit anderen Spiel-Lern-Gruppen beeinflusst werden kann. Jede Gruppe sollte an der Tür des Übungsraums eine ungefähre Zeitliste anheften.
- o **Nicht genug kann betont werden:** Lehrstücke sind Haltungsexperimente, sind Selbstverständigungsangebote. In der Arbeit mit ihnen sollen Trennungen von ProduzentInnen und KonsumentInnen aufgehoben werden. Es soll ein kontroverser Produktionsvorgang entstehen. Das Lehrstück ist gewissermaßen ein Angebot. Es steht auch zur Disposition - wie auch die sozialen und ästhetischen Kontexte der MitspielerInnen zur Kritik anstehen. Die Stücke sind nicht für SchauspielerInnen gemacht, obgleich ja alles im Medium des Theaters stattfindet ...
 - o Zwar soll man Angst vorm Fliegen haben (siehe auch das Stück), aber keine Angst vorm Spielen (obwohl man die auch hat).
 - o Lehrstücke sind ganz unmittelbar ein Übungsfeld für eine andere Kommunikation. Sie sind Übungs-

stücke für dialektisches, widersprüchliches Umgehen mit Personen, Texten, Formen, Inhalten, Absichten, Stimmungslagen. Und sie sind ein Stück Utopie eines anderen Umgangs miteinander: Gleichberechtigt im gemeinsamen Tun/Produzieren. Im Lehrstück läßt sich einiges sinnlich erfahren, aber die Lehrstücke haben auch einen theoretischen-konzeptionellen Hintergrund: Theorie nicht in Theoriesprache, sondern in Spiel-Form. Und: Durch gemeinsames Produzieren wird Theorie erst hergestellt, wird ein Versuch unternommen, "die Welt besser zu bestehen" (Alexander Mitscherlich). Um noch eine Idee zum besseren Verständnis der Lehrstück-Arbeit: Von der Psychoanalytikerin Ruth Cohn gibt es die sog. TZI-Methode = Themen-zentrierte Interaktion. Ist die Lehrstückarbeit nicht auch eine TZI? = Text-zentrierte (orientierte) Interaktion (WIR <-> ICH <-> THEMA/TEXT)?

- o Gegenüber der sonstigen pädagogischen Umgangspraxis mit Lehrstücken, wird an dieser experimentellen Tagung nicht nur die Kleingruppen-Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt. Es gilt auch, verschiedene Medien, Techniken, Spielformen, ästhetische Praxen miteinander zu verbinden: ein Stück anderer Öffentlichkeitsarbeit?! Eine Verbindung von Innen und Außen, von Prozeß und Produkt. Auch ein Produkt kann/soll Urheber eines neuen Prozesses sein.
- o Für Brecht war ja die Zuschaukunst wichtig und sollte entwickelt werden. Üben: Beobachten, Benennen, Korrekturvorschläge präzisieren. Da nicht alle immer im Spiel sein können, ist dies vielleicht ein praktischer, die Spielfreude stützender Vorschlag: Jeder ist mal Spieler, mal Zuschauer. Und: Jede/r sollte (besser: muß) jede Rolle oder jede Variante mal ausprobieren. Man glaubt gar nicht, was dabei schon herauskommen kann!
- o Immer bedenken: Die Versuche sind es, die interessieren. Auf jede Reflexion, auf jeden Gedanken, auf jede Spiel- und Interpretationsidee muß eine Umsetzung ins Spiel, eine Probe aufs Exempel folgen. Also: Laßt die Kritik immer praktisch, gegenständlich, körperlich werden.
- o Auch beim 2. Tag, der für manche der 1. Spieltag ist, daran denken, daß Lockerungs- und Kennenlernübungen gemacht werden müssen. Vielleicht lockert ein so angeregter Körper auch den Geist! Bedenken: Neuhinzukommende verändern die Dynamik der Spielgruppe und eines jeden Subjekts!
- o Am Abend des 2. Tages soll die jeweilige Gruppe sich auf eine Spiel-/Darbietungsweise einigen; die wird dann am 3. Tag mit den anderen zusammengefügt. Es empfiehlt sich wohl, die Reihenfolge von Brecht/Hindemith erstmal zu nehmen

- oder gibt es große Einwände? Wenn ja: Am besten, selber testen!

- o Bitte, jetzt auch mit Requisiten usw. spielen. Das motiviert und bietet manchmal noch andere Blicke auf die Sache. Auf Kleinigkeiten achten: Im Fortgang einer Szene können sie wichtiger und größer werden.
- o Da wir vielleicht keine Flugzeugwrack-Teile aufs Podest bringen können, sollten die TeilnehmerInnen Materialien mitbringen, die als Dokumente menschlicher Unvernunft gelten können: Wohlstandsmüll, Plastiktüten, Kanister, ein kaputter Staubsauger, eine defekte Maschine, die transportierbar ist ... Jede/r sollte sich ein passendes Kleidungsstück mitbringen (wohl nur eines, weil wir keine Ausstattungsrevue machen!)



- o Es kann das Problem auftreten, daß man ohne Text in der Hand (endlich) 'richtig' spielen möchte! Verständlich. Aber, weil der Text ein Mitspieler ist, sollte der nicht sehr schnell und nur vorübergehend verabschiedet werden. Warum nicht mit dem Blatt in der Hand spielen? Wir sind doch keine Schauspieler, sondern spielende und denkende Menschenkinder ... Interessant ist schon, mal ohne Text zu spielen: Wie wirkt das, was blieb schon hängen, was wurde wie umschifft oder geglättet ...?! Das Stück ist ja auch nicht aufs persönliche Identifizieren, sondern eher aufs Zeigen angelegt ... Betrifft uns aber doch ... Vielleicht schreibt die Gruppe einen neuen Text oder fügt einen aus der Presse vom Tage mit ein ...?!

Soweit meine leichtgängig gefaßten Gebrauchsanweisungen, die bewußt alltagssprachliche oder im Spiel-Leiter-Jargon übliche Redewendungen benutzen; denn in Anbetracht der knappen Vorbereitungs- und Durchführungszeit sollte hier kein Problem entstehen und/oder bearbeitet werden. Auch hier sollte einmal experimentiert und damit etwas riskiert werden. Im übrigen haben sich nicht alle Spiel-

leiterInnen an meine Ideen gehalten - sie hatten ja auch selber welche und nicht die schlechtesten! Hinzu kamen noch die Ideen, die sich spielleitend während der Proben/der Detail-Experimente einstellen.

Stichworte zu einem Resümee, aber mehr noch zu weiteren Aufgaben

Es zeigte sich, daß wir Initiatoren und wohl auch Brecht und Hindemith von einigen Illusionen ausgegangen sind, besonders, was das schnelle Einstudieren von Gesangspartien anbetrifft. Aber auch die spielerischen, tänzerischen oder technisch-medialen Aufgaben sind kaum innerhalb einer so kurzen Zeit zu bewältigen. Umso höher ist es all denen anzurechnen, die an der Tagung teilgenommen haben, daß sie mit außerordentlichem Einfallsreichtum, aber auch mit großer Stringenz an der Thematik gearbeitet haben. Vermutlich war es auch ganz sinnvoll, schon am ersten Tag einige Einführungen konzeptioneller Art (durch Joachim Lucchesi) in historischer und systematischer Weise zu geben. Und es war sicher eine Anregung, am Einführungsabend das Produkt und die vorhergegangenen Arbeitsprozesse eines Brecht-Lieder-Abends kennenzulernen. Henrik Lauerwald führte eigene Kompositionen zu Bertolt Brechts Liebesgedichten vor. Dieser Abend war nicht unumstritten, aber gerade wegen seiner Strittigkeit zeigte er sehr gut die Verbindung von Prozeß und Produkt an und führte gleichzeitig in die literarische und soziale Argumentation eines Autors wie Bertolt Brecht ein. - Motivational und sachlich nützlich war auch die Teilnahmemöglichkeit am 1. Teil (Austausch über Produktion) der Tagung!

Die experimentelle Aufführung, die wir an der Fachhochschule veranstalteten, muß wahrscheinlich in die Berichterstattung über die Lehrstück-Experimente eingehen; denn nach der Uraufführung 1929 wurde das "Badener Lehrstück vom Einverständnis" zum ersten Mal wieder nach der damaligen "Modell"-Inszenierung am 12. Mai 1991 aufgeführt. Wir haben versucht, einen Zeitsprung von 62 Jahren zu machen, und wir haben versucht, das Hier-und-Jetzt heute aktiv arbeitender Kultur(sozial)arbeiter und Kultur(sozial)arbeiterinnen zusammenzuführen. Das ist gelungen!

Ein nächster - zu wünschender! - Versuch bzw. eine Lehrstück-Versuchs-Reihe müßte einiges stärker berücksichtigen und/oder heraus- und hineinarbeiten:

1. Es ist mehr Zeit vonnöten. Das heißt: Mehr Zeit kann variabel, unterschiedlich intensiv für verschiedene aus der Lehrstückarbeit auch spontan entstehende, nicht bei Planung voraussehbare Bedürfnisse, genutzt werden. Gewissermaßen eine Arbeit im Eigenzeit-Verständnis und mit geselliger Berücksichtigung von Fremdzeit (und ihrer wechselseitigen Korrektur, Beeinflussung und dem Wahrnehmen der Berechtigung beider Zeitbudgets in einem gelingenden pädagogischen Prozeß). Innerhalb solch

eines Zeitvermögens wären auch Abschnitte für das gut gesetzte Pausieren, für ungehetzte und ihr Recht beanspruchende Reflexionsphasen sowie für das gegenseitige Vorzeigen von Zwischenergebnissen oder die Einladung anderer Spiel-Lern-Gruppen in den eigenen Prozeß möglich - das hieße doch auch: Zuschauer können verwertet werden ...

Bei langandauernden Spielprozessen bedarf es des Aufsprengens der (meist) Kleingruppen-Gepflogenheiten: Es kann Erfahrungs- und Erlebnis-Armut eintreten, bleibt man allzu lange nur in der (einen) Kleingruppe. Auch können Intimisierungsprozesse eintreten, die das quasi öffentliche Modell des Lehrstück-Probehandelns verunmöglichen oder mindestens erschweren. Auch für individuell oder von Gruppe zu Gruppe verschiedenen zu planende Unternehmungen wie Hospitationen, Filmbesuche, Spaziergänge, Ausstellungs- und Theaterbesuche etwa, wäre nun selbstverständlich Zeit. Einem Stück Welt- und/oder Realitätsverlust (der auch phasenweise sein Gutes hat!) wäre so vorzubeugen. Noch weiter gegangen: Ist ein Lehrstückversuch in einer Tagungsstätte eingerichtet, dann kann das gemeinsame Kochen und Instandhalten des Hauses Chancen zum wechselseitigen Erkennen/Wahrnehmen in anderen 'Medien' als dem Medium des Spiels bedeuten (Ich sehe hier, daß ich mich von der Argumentation primär eines Theater-Pädagogen entferne und immer mehr als Sozial- und Gruppenpädagoge spreche - und in der Tat ist die Arbeit mit dem Lehrstück-Ansatz ja keine Domäne nur der Theater-Pädagogen - wohl aber für alle die interessant, die an einer experimentellen Pädagogik oder Handlungs-Forschung im sozialen Feld - einschließlich der Literatur und der Künste überhaupt - interessiert sind). Auch gäbe es in solch einem 'unreinen' Arrangement der sozial-ästhetischen Kommunikation sicher Anlässe, die unterschiedlichen Zeitintensitäten von sog. Spiel-Zeit, sog. Gruppen-Kommunikations-Zeit und sog. (anderer) Real-Zeit zu beobachten; denn wir brauchen ja nicht nur Spiel-Räume, sondern eigentlich Spiel-Zeiten für das Gelingen einer Selbsttätigkeits-Kultur.

2. Zeit und Geld: ein landläufiges Paar. Längere Kurse sind teurer. Auch der viel beschworene Laienansatz in der Lehrstückarbeit bedarf der professionellen Mitarbeit(er), und das (noch) in der Verpflichtung, sich selber überflüssig zu machen. Auch das nun will professionell 'inszeniert' sein! Darüber hinaus besteht die Aufgabe, die TeilnehmerInnen dort abzuholen, wo sie gerade stehen (wie eine gute, traditionelle sozialpädagogische Maxime heißt) und es muß noch ein übriges getan werden: Es muß professionell so auf die Menschen zugegangen werden, daß mit ihnen über sie hinausgegangen wird (eine Forderung von Brecht, die die prospektive Seite der Menschen ernstnahm): ihre Kompetenzen/Potentiale sollen in eine Performanz gebracht werden, also übersetzt: zur Aufführung gebracht werden.

Geld und Zeit sind auch pädagogische Größen. Und diejenigen, die an einem Lehrstückversuch teilnehmen, müssen - selbstverständlich! - für diese gesellschaftlich sinnvolle und humane Tätigkeit von Erwerbsarbeit problemlos freigestellt werden. Hierzu sind tarifpolitische, auf Bildungsurlaub zielende und erwerbsarbeitszeit-verkürzende Notwendigkeiten anzusteuern. Ich zitiere den französischen Sozialtheoretiker André Gorz (Und jetzt wohin? Berlin 1991) zur Erweiterung der Möglichkeit von Eigenarbeit der Menschen:

"Arbeitszeitverkürzung hat nur Sinn, wenn sie Zeit freisetzt für familiäre, gesellschaftliche, kooperative oder kulturelle Tätigkeiten, deren Zweck nicht in ihrer Bezahlung liegt; und unter diesen Tätigkeiten gibt es natürlich auch solche, die es den Personen, Gemeinschaften oder Gemeinden erlauben, ihre Selbstständigkeit zu vergrößern und die Selbstgestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens und der Lebensumwelt zu erweitern. Der Wunsch, beruflich oder behördlich versorgt und der Selbstverrichtung individueller oder kollektiver Aufgaben enthoben zu werden, nimmt im gleichen Maße ab, wie das kulturelle Niveau, die Lebensqualität und die frei verfügbare Lebenszeit anwachsen. Das Bedürfnis nach Fremdversorgung verringert sich zugunsten der Forderung nach größeren Selbstbestimmungsmöglichkeiten, welche in der Weigerung den Ausdruck finden, sich weiter von Fachmenschen, Behörden, beruflichen Fürsorgern, Technokraten und Medizinern bevormunden und seine Bedürfnisse, Erwartungen, Vorlieben und Freizeitbeschäftigungen vorschreiben zu lassen. In einer Gesellschaft, in der die durchschnittliche Arbeitszeit bei (oder unter) 30 Wochenstunden liegt (das sind ca. 1100 Stunden pro Jahr), müssen diejenigen Dienstleistungen, die den Zeitmangel zum Grund und die Einsparung von Zeit zum Zweck haben, an Wichtigkeit verlieren und zugunsten von Tätigkeiten weichen, deren Ziel es ist, Zeit zu verausgaben und sich am Tun und am Geben mehr als am Konsumieren und Erhalten zu freuen.

Eine Politik der AZV muß ausdrücklich auf größere Selbsttätigkeit angelegt sein; sie darf folglich die freigesetzte Zeit nicht der Kolonialisierung durch Freizeitindustrie und Warenkonsum überlassen." (S. 165)

Also: Reduzierung der enteigneten Zeit/der Zeit der Enteignung menschlicher Kräfte, hin zur Selbsttätigkeit; denn "die freie Entwicklung eines jeden (ist) die Bedingung für die freie Entwicklung aller" - so hell-sichtig Karl Marx und Friedrich Engels im "Kommunistischen Manifest". Leicht gesagt, kompliziert zu machen!

Meines Erachtens sollten die gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen der Ermöglichung bzw. der Verunmöglichung von Lehrstück-Arbeit als Selbstverständigung und Selbsttätigkeits-Modell während einer Lehrstückarbeit nicht verschwiegen werden (auch dies im übrigen eine Möglichkeit, der Kleingruppen-Kultur in ihrer Gefahr, defizitär zu werden, vorzubeugen).

3. Nun eine gewissermaßen wieder enger in der Lehrstückarbeit stehende Beobachtung: Es scheint - erstens - machbar, die Chorpartien, für die Musik vorliegt oder gewünscht wird, mit nicht-professionellen Sängern zu gestalten (es gibt eine große Zahl von nicht-professionellen Chören); zweitens eine darauf eingerichtete Ausbildung zur Chorleitung nebst einer Methodik, die das Singetechnische und das Üben, wie die nicht minder wichtige emotionelle Seite des Singens zu berücksichtigen weiß, und drittens ist das Singen im Lehrstückkontext wohl nicht unter die Kriterien von "hifi", sondern eher - wie es im Jazz heißt - unter den Aspekten von "dirty notes" zu verstehen. Anders gesagt: Die SängerInnen sollten sich während des Vortrags nicht nur stimmlich, sondern auch textlich hören (können und wollen). Hermann Scherchen: Musik versteht man nicht, man hört sie - und das will - wie das kognitive Verstehen - gelernt sein, evtl. mittels der Anleitung des Singens/zum Singen im Lehrstück-Kontext. Auch ist nicht zu vergessen, daß rhythmisches Sprechen bzw. das Finden eigener statt komponierter Melodien möglich ist. Sicher: Professionelle SängerInnen schaffen Sicherheit im Chor - aber auch Verunsicherung. Das schadet nichts, sollte aber erkannt und produktiv einbezogen werden. Stichworte hier: Sog. starke Stimmen können Stützen sein; aber eben diese Stützen sind häufig auf Aufführungen, auf musikologisch einwandfreie Einstudierung und einen eventuellen Schönklang der Konventionalität hin ausgebildet. Singen als Teil eines sinn(g)lichen Selbstverständigungsprozesses ist so ihre Sache nicht geworden. Deshalb hier - in Abwandlung des Brechtschen Satzes über die Zuschauer: Auch solche Gesangsausbildungen können/sollen verwertet werden ... 'Hochqualifizierte Muster' wären in Anleitung, Komposition und eben auch im Gesang aufzugreifen. Die arbeitsteilig entstandenen Qualifikationen wären zu nutzen; auch wäre der Begriff des Laien übrigens zu vermeiden, da er aus dem hierarchischen, klerikalen, Ungleichheit fixierenden Weltbild stammt (solche ständische Ordnung widerspricht dem tendenziell auf Gleichheit gerichteten Brechtschen Lehr-Stück-Ansatz, der ja - wie bei Antonio Gramsci - auf eine Zivilgesellschaft zielt, eine Kultur des citoyen meint).

Für solistische Partien sind sicher (noch) SängerInnen-Spieler vonnöten; ebenso in großen Teilen für die Instrumentalisten ist Professionalität unverzichtbar... obgleich auch hier Ähnliches gelten kann, wie für die SängerInnen ... Es wäre schön, wir würden singende Philosophen und Wissenschaftler haben (im Sinne von Sloterdijks "niederer Theorie" und Benjamins "plumpem Denken" als Charakteristik Brechtschen Philosophierens), so wie Brecht sich ja manchmal als stückeschreibender Philosoph verstand (stilisierte). Ich würde bei gesanglichen und instrumentalistischen (wie ja auch bei den spielerischen) Teilnehmern am Lehrstückprozeß ein Mehr an Philosophie, Weisheit oder auch Problemverständnis einem eventuellen Weniger an musikalisch-technischer Befähigung vorziehen. Was nicht heißt: Hauptsache die Ideologie/Linie ist integer; was schert mich die Kunst! Als Modelle

und Vorstellungen dienen mir hier die Arbeiten meines verstorbenen Kollegen, Johannes Hodek, mit seiner "Musik gegen die Dummheit" oder mit dem Programm "Mit Hanns Eisler am Grab von Elvis Presley": Hell, also aufgeklärt, gesungen, sich zuhörend, stauend, kritisch, gerne ein Kommentarlid verwendend, Melodien aus unterschiedlichen Musikfeldern verschränkend, das verbalsprachliche Medium nicht scheuend ... also wie Hanns Eisler selbst in Proben sich verhaltend - oder wie manchmal Wolf Biermann oder Ernst Busch oder der Kasseler Professor für Devianz-Forschung und Mann mit der Kindertrommel, Rolf Schwendter oder wie Hermann Scherchen beim Dirigieren/Einstudieren, musik-philosophisch versiert wie der Dirigent Michael Gielen oder wie ein sich alternativ nennendes Blesorchester mit dem Namen "Tuten und Blasen" aus Hamburg oder das niederländische "Willem Breuker Kollektief" agieren (sie alle wären mir Muster für musikalisches Philosophieren in Öffentlichkeit und im Medium von Musik - ich habe hier Kenntnismängel, wünschte mehr Experimente mit der Musik und den Lehrstücken zusammen).

4. Ich schlage den Bogen zurück zu unserer praktisch-experimentellen Arbeit mit dem "Badener Lehrstück vom Einverständnis" im Mai 1991. Was würde ich jetzt hauptsächlich anders machen? Die Vorbereitung müßte nicht nur aus individuell-ökonomischen Gründen auf mehrere Schultern verteilt werden. Nein, auch von der Lehrstück-Arbeitsweise her wäre es wünschenswert - etwa so: Wir Initiatoren schreiben einen länger dauernden Spiel-Experimental-Kurs aus - vielleicht in pädagogischen Fachzeitschriften, in der Tagespresse, in Verbandsorganen, legen Zettel in Bildungseinrichtungen aus, sprechen Akademien, Chöre, Musikgruppen oder etwa ökologische Initiativen und Teile der sog. neuen sozialen Bewegung an. Dann gibt es ein Gesamttreffen aller auf dem etwas zur Lehrstück-Arbeit und zur Geschichte wie zum methodischen Vorgehen ausgeführt und ansatzweise geübt wird. Es folgt eine Aufteilung in verschiedene Arbeitsbereiche (für einzelne Szenen, für Musik, Tanz, Bilderserie, Chöre, Technik, solistische Arbeit usw.). Diese Gruppen arbeiten aus eigenen Bedürfnissen im Rahmen des Lehrstück-Ansatzes. Arbeitshinweise werden an alle verteilt; die Koordinatoren/Initiatoren halten konsultative Kontakte zu den separat arbeitenden Gruppen/Kollektiven. Alle sechs Wochen etwa finden gemeinsame Übungswochenenden statt. Nach vielleicht gut einem halben Jahr gibt es eine öffentliche Präsentation, zu der die Medien eingeladen werden. Für Zuschauer müßte ein eigenes Aktivisierungsprogramm aufgebaut werden, so daß sie an der "kollektiven Produktionsberatung" (Wittfogel) des Lehrstück-Verfahrens teilnehmen kann. Hier sind Anleihen bei Augusto Boals "Forum-Theater" (mit Publikumsbeteiligung) zu machen. Vielleicht ergibt sich nach solch einem Austauschtreffen ein Impuls für eine veränderte Weiterarbeit, in der entweder gesellschaftlich direkt eingegriffen wird oder aber im literarisch-theatralen Kontext mit anderen, auch selbst geschrie-

benen Stücken, weiter experimentiert wird. Auch könnte ein Ergebnis sein, einen speziellen Aufmerksamkeitsbereich weiter auszubauen, etwa die Musik, etwa philosophisches Fragen, den Körper ...

Zur Koordination des Ganzen wäre es sicher unverzichtbar, eine Art **permanenter Lehr-Stück-Lern-Werkstatt** zu haben. Dort wären alle Spieltexte kopiert vorrätig; es gäbe einen Medienpool für Dokumentation und Selbstkonfrontation (mobil und ausleihbar); Begleitmaterial, historisches und aktuelles, wäre vorhanden; Kooperationspartner-Adressen lägen vor; Instrumente, Schminke, Requisite sind vorhanden; Fachleute für Theater, Musik, Literatur, Ökologie, Geschichte, Ökonomie, Philosophie würden experimentelle Lehr-Lern-Sequenzen anbieten - und das alles im Lehrstück-Pädagogik-Rahmen als Anregung für Selbstverständigungsprozesse. Daß so etwas im Bereich des Möglichen liegt, davon zeugen Stadtteilläden, Lernwerkstätten in Pädagogischen Hochschulen, Vernetzungen kleiner sozialer Kerngruppen (Boal: *núcleos*) im In- und Ausland (vgl. für die alte BRD: Hermann Glaser/Karl Heinz Stahl: *Bürgerrecht Kultur*. Frankfurt, Berlin, Wien 1983, zuerst erschienen unter dem in unserem Zusammenhang passenderen Titel "Die Wiedergewinnung des Ästhetischen. Perspektiven und Modelle einer neuen Soziokultur" - besonders die Passagen zur "Kultur als gesellschaftlicher Spielraum", S. 146 ff., und "Topographische Umsetzung: Die Stadt als Kulturlandschaft", S. 210 ff., sind zu nennen).

Selbstverständigungsprozesse sind selbst-reflexive Prozesse. Wir bedürfen ihrer in der Konzeptualisierung von Fortschreiten (nicht Fortschritt, wie schon Brecht wußte) gesellschaftlicher Entwicklung. Dazu noch einmal der Sozialtheoretiker André Gorz zur "reflexiven Modernisierung" (Ulrich Beck):

"Denn: aus dem 'kognitiven Zwang zum Fortschritt' (Wolfgang Krohn), sich in der Form der **Selbst-Reflexion** auf die eigenen Handlungsregeln, Wissensweisen und Werturteile (zurück) zu beziehen, können wir nicht aussteigen - oder sollten wir jedenfalls nicht aussteigen wollen. Er gehört zur Mündigkeit nicht nur der Moderne (denn es gibt antike und christliche Versionen), aber jedenfalls ist ein guter Fort- oder Ausgang (aus?) der Moderne ohne reflexive **Selbst-Korrektur** nicht vorstellbar. Man kann zwar diese reflexive Rückwendung der Fortschrittskritik auch als die höchste, gewissermaßen potenzierte Form des Fortschritts ansehen. Sie erfordert aber einen Abschied von der bisherigen Bewegungsform des wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Fortschritts: der der linearen Beschleunigung oder anders gesagt der 'Flucht nach vorn'. Reflexive Modernisierung verlangt eine ethische, soziale und ökologische **Selbst-Begrenzung**, die eher an antike Tugenden der Selbst-Sorge erinnern mag als an das moderne Pathos der Emanzipation (wenngleich sie dem Emanzipationsgedanken - reflexiv angewendet - nicht widersprechen muß)." (S. 185)

Literatur (zitierte und weiterführende)

Ernst Bechert u.a.: Tuten & Blasen oder: Was ist politische Blasmusik? In: G. Koch (Hrsg.): Experiment: Politische Kultur. Berichte aus einem neuen gesellschaftlichen Alltag. Frankfurt 1985, S. 175 ff.

Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

Walter Benjamin: Brechts Dreigroschenroman. In: W.B.: Versuche über Brecht. Frankfurt 1971/1978 (erw. Aufl.), S. 54 ff.

Hermann Glaser/Karl Heinz Stahl: Bürgerrecht Kultur. Frankfurt/Berlin/Wien 1983, S. 146 ff., 210 ff.

Johannes Goldhahn: Vergnügungen unseres Zeitalters. Bertolt Brecht über Wirkungen künstlerischer Literatur. Berlin o.J. (1980).

André Gorz: Und jetzt wohin? Berlin 1991.

Gerd Koch/Reiner Steinweg/Florian Vaßen (Hrsg.): Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftungen zur Praxis. Köln 1984.

Gerd Koch: Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik. Frankfurt 1988 (2., erw. Aufl.).

Gerd Koch (Hrsg.): Kultursozialarbeit. Eine Blume ohne Vase? Frankfurt 1989.

Gerd Koch: Mit Ernst Bloch und Bertolt Brecht in die neunziger Jahre. In: Renate Seipelt/Bernd Ruping (Red.): Perspektiven der Theaterpädagogik in den neunziger Jahren. Lingen 1989, S. 26 ff.

Gerd Koch/Florian Vaßen (Hrsg.): Lach- und Clowns-Theater. Frankfurt 1991.

Peter Sloterdijk: Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik. Frankfurt 1989, S. 250 ff.

Reiner Steinweg/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt 1986.

Arnold Windeler: Bertolt Brechts Lehrstücke - ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben. In: G. Koch: Experiment: Politische Kultur (s.o.), S. 199 ff. (Eine Selbstkommentierung des Ansatzes findet sich in diesem Heft.)

(Anschrift des Verf.: Sieglindestr. 5, W-1000 Berlin 41)

Ulrike Erhard

"Knapp an die knappe Wirklichkeit heran - das ist die Losung"

(Walter Benjamin, Versuche über Brecht, Frankfurt am Main 1971, S. 15)

Bertolt Brecht: Das Badener Lehrstück Arrangiert nach der Hindemith Partitur Uraufführung 1929 als "Fragment"

1. u. 2. Männerstimme
Sprecher(in)
3 Clowns
Chor
Die Menge
Fern-Orchester mit Radiübertragung

TEILE DES LEHRSTÜCKES:

- 1 Bericht vom Fliegen
Der Sturz
- 2 Untersuchungen, ob der Mensch dem Menschen hilft.
Erste Untersuchung
- 3 Der Chor spricht zum Abgestürzten
- 4 Betrachtet den Tod
- 5 Belehrung
- 6 Zweite Untersuchung, ob der Mensch dem Menschen hilft.
Szene für Clowns
- 6a Betrachtung der Toten
- 7 Examen

Das Badener Lehrstück vom Einverständnis beginnt so:
BERICHT VOM FLIEGEN

Chor:

Zu der Zeit, wo die Menschheit
anfang, sich zu erkennen,
haben wir Wägen gemacht
aus Eisen, Holz und Glas
und sind durch die Luft geflogen mit großer Schnelligkeit.

Und zwar mit einer Schnelligkeit, die den Hurrican
um das Doppelte übertraf.

Und zwar war unser Motor
stärker als die Pferde, aber
kleiner als ein einziges.

1000 Jahre fiel alles von oben nach unten
ausgenommen der Vogel
selbst auf den ältesten Steinen
fanden wir keine Zeichnung
von irgendeinem Menschen, der
durch die Luft geflogen ist.

Aber wir haben uns erhoben.

Gegen Ende des 3. Jahrhunderts unserer Zeitrechnung
erhob sich unsere

Einfalt
aufzeigend das Mögliche
ohne uns vergessen zu machen: Das
Unerreichbare.

DER STURZ

Der Führer des Chors spricht den Gestürzten an:
Fliege jetzt nicht mehr.
Du brauchst nicht mehr geschwinder zu werden.
Der niedere Boden
ist für dich
jetzt hoch genug. Daß du reglos liegst genügt.
Nicht oben über uns
nicht weit vor uns
nicht in deinem Laufe
sondern reglos.
Sage uns, wer du bist.
Der Gestürzte antwortet:
Ich beteiligte mich an den Arbeiten meiner Kameraden.
Unsere Flugzeuge wurden besser,
wir flogen höher und höher.
Das Meer war überwunden,
schon waren die Berge niedrig.
Mich hat erfaßt das Fieber
des Städtebaus und des Öls.
Meine Gedanken waren Maschinen und
die Kämpfe um Geschwindigkeit
Ich vergaß über den Kämpfen
meinen Namen und mein Gesicht.
Und über dem geschwinderen Aufbruch
vergaß ich meines Aufbruchs Ziel.
Aber ich bitte euch
zu mir zu treten und
mir Wasser zu geben.
Und unter dem Kopf ein Kissen.
Und mir zu helfen, denn
ich will nicht sterben.

"Sommer 1982: Die Operation 'Frieden in Galiläa' der Präventivschlag im Libanon; Israel setzt alles ein, was das wissenschaftliche Arsenal bietet: Grumman Hawkeye, ein Radarflugzeug, das für die Jagdbomber vom Typ F15 und 16 zweihundertfünfzig Ziele auf einmal ermitteln kann; vor allem zum ersten Mal in der Geschichte der Schlachten die systematische und massive Verwendung von ferngesteuerten Automaten, dem weniger als zwei Meter großen Scout, einem Miniaturspielzeug, den Glasbienen, der Erfindung Ernst Jüngers, ebenbürtig. Mit Fernschkameras und thermischem Bildersystem ausgestattete Tsahal-Augen überfliegen das belagerte Beirut, knapp über den Dächern der Gebäude, den offen-daliegenden Palästinenservierteln, und auf den mehr als hundert Kilometer entfernten Bildschirmen sehen die israelischen Analytiker das Bild der Bewegungen der Bevölkerung, die thermische Grafik der Palästinenser-Fahrzeuge.

Im Oktober 1982 richteten die Vereinigten Staaten ein militärisches Raum-Oberkommando ein und kündigen den bevorstehenden Start eines Frühwarnsatteliten an. Im Frühjahr 1983, am 23. März, spricht Präsident Reagan von der Aufstellung eines ballistischen Ra-



kentenabwehrsystems, das Fusionsenergie verwendet, eine Waffe mit verstärkter Strahlung, eine Strahlenbündelwaffe, Partikelstrahlenkanone. Am 5. Juli 1983 schießt eine, mit einem Lasergerät ausgerüstete KC 135 im Flug eine Sidewinder-Rakete ab, die sich mit mehr als dreitausend Stundenkilometern bewegt." (Paul Virilio, Krieg und Kino, Logistik der Wahrnehmung, Frankfurt am Main 1989, S. 190).

In Berlin an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik wurde im Mai 1991 der Versuch gemacht, innerhalb weniger Tage unter dem Motto: Pro-



zeß und/oder Produkt, dieses Lehrstück zur Wiederaufführung zu bringen. Teilnehmer waren StudentInnen der FHSS, Interessenten an der Arbeit mit dem Lehrstück - als Selbstverständigungsprozeß (Brecht), auch Fachleute aus den Bereichen Musik, Theater (Pädagogik). Die Vorbereitungen für diesen Vier-Tage-Prozeß intensivierten sich im Januar 1991. Musiker probten diese kaum gehörte und gesungene, auch "unerhörte", Hindemith-Partitur.

Zwischen den Teilen des Lehrstückes 6 und 7 "Betrachtung der Toten" hatte Brecht 1929 den "Totentanz" von Valeska Gert als Film zeigen lassen. Dieser Film führte beim Publikum zur Bestürzung, Ablehnung und zum Verlassen der Aufführung. Daraufhin ließ Brecht eine sofortige Wiederholung erfolgen. Zu einer Wiederaufführung des "Badener Lehrstückes" ist es seit 1929 nicht gekommen.

Warum dieses nicht geschah, ist eine verwickelte Geschichte zwischen Aufführungsrechten und speziell der unterschiedlichen Positionen (politisch, gesellschaftlich) zwischen Brecht und Hindemith. Doch dieser Frage soll hier nicht nachgegangen werden. Stattdessen frage ich nach dem Zeitwert dieses Lehrstückes. Ist es noch aktuell? Wieso 1991 eine Wiederaufführung? Das heißt zu klären, welche Fragen in diesem Lehrstück gestellt werden, und welche Bereiche der heutigen Zeit zum "Thema" und zu politischen Selbstverständigungsprozessen gemacht werden.

Ich stelle Vermutungen an: Es sind Fragen zur Auseinandersetzung mit:

Der Verdrängung des Todes (Hauptzweck der bürgerlichen Gesellschaft, W. Benjamin),
 der Ökologie (des Wachstums)
 der Ökonomie (der Selbstbegrenzung)
 des Hungerns und Sattwerdens
 der Veränderung des humanen Lebensraumes
 der Menschlichkeit/Freiheit/Gewalt
 der Geschwindigkeit und Auflösung von Raum/Zeit-Gefühlen
 des möglichen Widerstandes gegen diese Prozesse
 der Minderheiten und der Solidarität
 der Kunst und Philosophie

Das Lehrstück von Brecht lese ich mitten im Krieg (genauer gesagt - am 20. Februar 1991 - die Bodenoffensive wird angekündigt) - des "Golfkrieges" oder "Krieg am Golf", geographisch begrenzt gesehen, wie es das Fernsehen macht:

Die Dimensionen zwischen dem Zeitpunkt des Wiederlesens des Lehrstückes, dem des Golfkrieges und der historischen Entstehung des Textes von 1929 bringt eine Wirkung von Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit, die verwirrt/klärt/Trauer hinterläßt.

In der Überarbeitung des Lehrstückes im Jahre 1930 plante Brecht anstelle des Totentanz-Films das Zeigen von Dias, Fotos von Toten aus dem 1. Weltkrieg und dem Gaskrieg. (Dies verblieb in der Planung).

Frage: Welchem Raum können wir anvertrauen, was "Realität", was Wahrheit ist?

Ich suche Fotos aus Zeitungen seit dem 16. Januar 1991 heraus. Und frage, ob es gelingen könnte, diese Fotos (Zeitungsfotos aus: Frankfurter Rundschau, Berliner Zeitung, Tageszeitung (TAZ), Berliner Morgenpost) im Gesamtzusammenhang des Lehrstückes zu lesen/und anders mit Ruth Berlau 1955 gefragt: "unsere Unwissenheit über gesellschaftliche Zusammenhänge, die der Kapitalismus sorgsam und brutal aufrecht erhält, macht die Fotos zu Hieroglyphentafeln..., die es zu entziffern gilt."

Im Mai 1991 (der Krieg galt bereits seit Wochen als "beendet") wurde das Lehrstück wieder aufgeführt. Nach dem Teil 6 wurden folgende Zeitungsfotos - an einer von zwei Barfüßigen gehaltenen Leinwand als Dias projiziert. Die Augen der Leinwandträger wurden vor dem ersten Foto mit einem Tuch verbunden. Ein elektrisches Metronom wurde vor die Leinwand gestellt. Das Metronom zerteilte durch den schnellen Takt die Stille in kürzeste Einheiten, machte die Zeit zur Geschwindigkeit und hob Raumdimensionen auf, schlug im Takt des Herzens.

Dieser dramaturgische Einfall ging auf einen Studierenden der Fachhochschule zurück, der kurz vor der Aufführung meinte, das Publikum könne sich bereits an die gezeigten Kriegsbilder im Fernsehen "gewöhnt" haben. Hinter der gehaltenen Leinwand haben wir eine fixierte Leinwand aufgestellt.



REIHENFOLGE DER ZEITUNGSFOTOS:

1. Radioapparat, Antenne senkrecht in der Mitte des Fotos, alte Frau mit Tuch um den Kopf, dreht am Knopf des Radios, zwei Frauen im Hintergrund mit verschlossenen Augen stützen die Köpfe auf ihre Hände, Blick nach unten. Ein kleines Kind im Vordergrund greift nach einem Gegenstand.
2. Mann, Kopf und Gesicht durch Tuch verhüllt, nur Augen blicken in die Kamera, Transistorradio im Vordergrund.
3. Im Vordergrund: Stuhl von hinten, darauf sitzend - mit dem Rücken zur Kamera - ein Mann im Bademantel, übereinandergeschlagene Beine, Kopf aufstüt-

- zend, nach oben blickend, auf ein Flugzeug, das von der oberen Mitte des Bildes nach rechts fliegt. Hinterer Bildrand: Reklamewände, aufgestellt auf einer Grasfläche.
4. Vordergrund, linker Bildrand: Vier Leichen über der Bordsteinkante übereinander liegend. Mitte des Bildes: Fahrendes Auto auf Asphaltstraße. Bildhintergrund: Moderne Stadthäuser
5. Drei Flieger, aufrecht sitzend auf dem Sofa, in Fliegeruniform, in die Kamera blickend. Hinterer linker Bildrand: Fernsehapparat auf dem Tisch, darauf stehend Comicfigur und Flugzeugmodell.
6. Tote übereinander liegend.
7. Geöffnetes Cockpit eines Flugzeuges, Flieger darin sitzend, Mann von rechts das Cockpit besteigend, ihn begrüßend - strahlende Gesichter. Bildunterschrift: "Rückkehr vom Einsatz. Ein Flugzeugmechaniker begrüßt den Piloten eines amerikanischen "Phantom-Kampfflugzeuges" nach der Landung auf einem saudischen Flughafen.
8. Vordergrund, linker Bildrand: Leiche liegend über Geräte, verätzt, verbrannt, Kopf nach unten. Vordergrund, rechter Bildrand: Mann auf die Leiche zeigend; erstarrte Geste.
9. Zeitungsbericht, Überschrift: "Piloten: Wir hatten Angst zu sterben."
10. Toter Soldat, mit dem Kopf im Wüstensand liegend.
11. Mitte des Fotos: Nackter Oberkörper eines Mannes, liegend auf einer Bahre, weißes Tuch auf der Stirn. Rechter Bildrand: Frau schneidet dieses Tuch. Linker Bildrand: Frau hält Arm des Verletzten in Verbandstüchern fest. Bildunterschrift: "Das erste Foto eines verletzten US-Amerikaners, das die Zensur freigegeben hat: Er hatte sich am heißen Wasser verbrüht. Kriegsverletzte dürfen immer noch nicht gezeigt werden"
12. Blick auf das Gesicht eines Kindes, Haut, Augen verätzt, Mann mit Tuch um den Kopf hält Kopf des Kindes.
13. Vordergrund, rechter Bildrand: Junge, sitzend im Sessel auf der Straße, Blick in die Kamera, Kopf aufgestützt. Gasmasken im Schoß haltend. Hintergrund: Zerstörte Häuser, Menschen in den Trümmern stehend.
14. Soldat mit Helm, sich kauern gegen Sandwand, Kopf im Halbdunkel.
15. Wiederholung von Bild 10 (seitenverkehrt).
16. Vordergrund, rechter Bildrand: Flieger in Uniform, stehend, linker Bildrand und Hintergrund: Drei Pro-
- pellerrarme eines Flugzeuges (Foto von 1941)
17. Kopf von John Lennon mit getarntem Kriegshelm (Netz mit Pflanzen). Blick in die Kamera (Foto aus dem Film: Wie ich den Krieg gewann).
18. General Powell und General Schwarzkopf, sitzend in Sesseln, strahlende Gesichter.
19. Schafe stürmend, (übergroß) auf die Kamera zu (unscharf). Rechter Bildrand unten: CNN International.
20. Schwarze Umrisse von Soldaten, einzeln hintereinander marschierend, Wüste. Hintergrund: Große Kampflastwagen in Richtung Kamera stehend.
21. Zeitungsbild, Text weiß auf schwarz: "US-Verteidigungsminister Cheney: Die Bodenoffensive läuft "sehr gut"/die Irakische Nachrichtenagentur "ina": Die irakischen Verbände haben die Situation sehr gut unter Kontrolle."
22. Vordergrund, rechter Bildrand: Gesicht eines US-Soldaten mit Tuch und dunkler Brille verhüllt, in der Hand ein Maschinengewehr haltend, das bis in den linken Vordergrund des Fotos reicht.
23. Vordergrund, Bildmitte: Im Wüstensand hockende Frau im dunklen Gewand, Kopf verhüllt, nach unten blickend. Hintergrund: Brennende Ölquellen, schwarze Rauchschwaden bis an den oberen Bildrand reichend.
25. Vordergrund, rechts: Helikopter, in der Wüste stehend. Hintergrund: Breite Rauchsäulen hochsteigend, brennende Ölquellen.
26. Rote Folie, verzerrt.
27. Aufgebrochene, mechanische Musikmaschine, menschenkopfförmig, Handkurbel rechts, mit dem linken Arm Trompete blasend.
28. Mittelalterliche Zeichnung vom "Untergang von Sodom und Gomorrha".
29. Vordergrund, rechter Bildrand: Flieger in Fliegerjacke, stehend, glänzend rundes Gesicht. Linker Bildrand und Hintergrund: Cockpit eines Flugzeuges (Foto von 1991).
30. Wiederholung von Foto 3 (seitenverkehrt).
31. Wiederholung von Foto 1 (seitenverkehrt).
32. Fadenkreuz, in schwarzes Filmmaterial eingritztes Fadenkreuz darstellend ein stilisiertes Fadenkreuz einer automatischen Zielkamera im US-Bomber.
33. Fadenkreuz.
34. Fadenkreuz.

Die drei letzten "Fotos" wurden an die fixierte Leinwand in großer Geschwindigkeit projiziert, nachdem den Barfüßigen das Bettuch, das als Leinwand gedient hatte, abgenommen worden war. Gleichzeitig wurden sie sehend gemacht: Die Augenbinde wurde ihnen abgenommen.

JEDES FOTO EINE ABSTRAKTION ODER:

Übungen zur Wiederherstellung der WAHRHEIT

- Fragen als Postskriptum (Juni/Juli/Oktober 1991)

1. Wie verhält es sich mit der einfachen (und falschen) Gleichung Photographie = Abbild der Realität, wenn der Blick auf die Realität durch die militärisch-politische Zensur bestimmt wird? Das heißt, daß kein "Abbild" darüber zugelassen wird - und falls, dann nur das, was im Interesse der Kriegsmacht, der Kriegstechnologen und -ökonomien bestimmt ist?

2. Welche Bedeutung erhält das Zeitungsfoto als "Dokument"? Müssen wir die vorhandenen, durch die Kriegsmacht - Zensur - freigegebenen Fotos begreifen als "Montagen anklagender Dokumente" (Brecht)? Nach dem Verständnis Brechts, "ein neues Sehen der Dinge war der Krieg" (Brecht, GW 15, S. 208)

3. Können wir den Zeitungsfotos einen "revolutionären Gebrauchswert verleihen", wie es Walter Benjamin forderte, indem wir sie einbinden in eine Wiederaufführung des "Badener Lehrstücks vom Einverständnis"? Bereits 1930 wendet sich Brecht gegen eine bloße Verwendung von Photographien und verlangt: "... Es ist also tatsächlich etwas aufzubauen, etwas Künstliches, Gestelltes. Es ist also ebenso tatsächlich Kunst nötig". Denn: "... die eigentliche Realität ist in die Funktionale gerutscht." (Brecht, GW 18, S. 161 f).

4. Paul Virilio (Professor für Urbanistik/Architektur in Paris, Begründer der neuen Wissenschaft "Dromologie", in der sich Technikgeschichte, Kriegsstrategie, Urbanistik, Ästhetik, Physik, Metaphysik überlagern) ruft auf zur Desertion aus medial eingeschliffenen Wahrnehmungsrastern. Unsere Raum-Zeit-Erfahrung droht durch Geschwindigkeitstechnologien zerstört zu werden. 1984 schreibt Virilio: "Die Kriege, die ein paar Tage oder ein paar Stunden dauern, sind selbst nur museografisch; trotz des Unheils, das sie anrichten, sind sie bereits nur noch 'Vorstellungen in Lebensgröße', bei denen winzige Schauspieler agieren, die das große Spiel des totalitären Friedens fast überhaupt nicht stören." (Paul Virilio, zitiert nach Mike Sandbothe in : TAZ, 6.4 1991: "Der Test ist beendet"). Natürlich ginge es auch um Politik, aber dieser Aspekt ist zweitrangig gegenüber dem Entwicklungsstand der Technik. "Die Waffentechnik hat eine Autonomie erreicht, durch die die Politik mitgerissen wird...". Politik wird zur Vernebelung!

Baudrillard geht vom virtuellen Charakter der vom Fernsehen übermittelten Bilder und den sich daraus er-

gebenden Wahrnehmungsformen aus: "Es gibt kein reales Bild mehr, sondern nur noch simulierte Entitäten, deren virtuelle Elemente Bit für Bit wie ein Elektronenstrahlssystem direkt in unser Gehirn geschossen werden und sich dort zu einem Bild verdichten. Die Geschwindigkeit des Informationsflusses ist unendlich viel schneller als die menschliche Verarbeitungs- und Reaktionsfähigkeit" (zitiert nach Mike Sandbothe).

5. Am 20. Mai 1991 entdeckte ich in Berlin ein Plakat, aufgehängt am Videoladen um die Ecke: "Als die Welt den Atem anhielt: Der Golfkrieg - jetzt auf Videokassette". Darunter ein Foto eines US-Amerikaners mit Wüstenschutz (Brille und Tuch) und Maschinengewehr in der Hand. "CNN - das zeitgeschichtliche Dokument". Zur Erinnerung: Während des "Krieges am Golf" wurde den Mitarbeitern im World-Disney-Land (Orlando, USA) "... der erste in Trompe-l'oeil-Technik entworfene Vergnügungspark" (Paul Virilio, Ästhetik des Verschwindens, Berlin 1986, S. 77) - das Tragen von Zeitungen, in denen auf den Krieg verwiesen wurde, untersagt. Offizielle Begründung: Die Menschen sind hier in ihrer Freizeit und zu ihrer Erholung. Die Realität der Fiktion ist gefragt!

6. Was hat dieses mit dem Lehrstück zu tun? Welche Wahrnehmungsformen sind hier gefordert: Musik-Partituren des Fliegens? des Chors? Zeit haben? Autonomie oder Selbstbegrenzung? Kunst und Philosophie zu verbinden!

7. Wenn der Krieg heute durch die Technologien der Medien total geworden ist, wie Mike Sandbothe in der TAZ schreibt, und wir als Zuschauer nicht mehr "körperlich betroffen, aber etwas in uns getötet wird: Ein Aufschrei, ein Widerstandsgeist, das Gefühl...", hilft uns da vielleicht die Erinnerung an Brechts Kriegsfibel, gesellschaftlich sanktionierte Verdrängungsmechanismen zu überwinden? Denn jetzt - viel später - wird mir die Nähe zu dem bewußt, was wir mit den Zeitfotos von 1991 und dem Brechttext/der Hindemith-Partitur machten: eine neue Komposition des Lehrstücks. Vielleicht ist auf diese Weise eine neue "Kriegsfibel" mit Musik, Dialog und Radioübertragung entstanden. Brecht hatte in seinem Arbeitsraum einen Spruch an die Wand geklebt: "Die Wahrheit ist konkret" - und in einem 1934 verfaßten Text "Über die Wiederherstellung der Wahrheit" schreibt Brecht (nur noch auf Texte bezogen): "In Zeiten, wo die Täuschung gefordert und die Irrtümer gefördert werden, bemüht sich der Denkende, alles, was er liest und hört (und sieht, U.E.) richtig zu stellen". (Brecht, GW 20, S. 191)

Lesen wir Walter Benjamin: "Der imperialistische Krieg ist in seinen grauenhaften Zügen bestimmt durch die Diskrepanz zwischen den gewaltigen Produktionsmitteln und ihrer unzulänglichen Verwertung im Produktionsprozeß. Der imperialistische Krieg ist ein Aufstand der Technik, die am Menschenmaterial die Ansprüche eintreibt, denen die Gesellschaft ihr natürliches Material entzogen hat." Hier stellt sich die Frage, auf

welche verschiedene kanonische Art der Mensch (der einzelne Mensch, aber auch das Kollektivum) sich zu Träumen verhalten kann. Und welche Art wahrhaften Wachseins im Grund adäquat ist. Wir fassen den Traum

1) als historisches,

2) als kollektives Phänomen.

Versuchen, in die Träume des Einzelnen Licht durch die Lehre von den historischen Träumen der Kollektive bringen." (Walter Benjamin, Das Passagen-Werk, Frankfurt am Main 1982, S. 1214).

8. Ende Oktober 1991:

Ich gehe in den Video-Laden um die Ecke in Berlin und schreibe den Text der Verpackung der beiden Videokassetten zum "Krieg am Golf" ab:

"Das zeitgeschichtliche Dokument/Operation Wüstenfeld/ Der Krieg beginnt, Teil I (77 Minuten)

CNN, der amerikanische Nachrichtensender, der bis zuletzt seine Reporter in Bagdad sitzen hatte, veröffentlicht mit der vorliegenden Dokumentation ein umfassendes Werk, das sensationelle Einzelheiten über einen hochtechnischen, mit modernsten Präzisionswaffen geführten Krieg enthüllt. Das hier angezeigte Bildmaterial durfte bisher zum großen Teil nicht im Fernsehen ausgestrahlt werden, da es aus verständlichen Gründen der Militärensensur unterlag. Dieser Film zeigt sachlich, erschreckend und packend die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit, die die Welt erschütterten."

"The victory - Der Sieg, Teil II, Operation Wüstensturm (100 Minuten)

CNN ist es gelungen, ein detailliertes Kriegstagebuch über die größte Wüstenoffensive aller Zeiten zusammenzustellen. Bis vor kurzem noch geheimgehaltenes Filmmaterial dokumentiert u.a. den blitzartigen und harten Bodenkrieg am Golf. Gegen computergesteuerte Präzisionswaffen hat auch soldatischer Heldennut wenig Chancen. Eine zu allem entschlossene Völkergemeinschaft stellt sich dem Aggressor Irak und verhilft Kuwait zur Freiheit, allerdings zum Preis vieler Menschenleben und großer Umweltschäden. (Freigegeben ab 16, gemäß § 7, JUSCHG, FSK, 1991 Cable News Network).

"POLITIK": KUNST und PHILOSOPHIE

In welcher politisch verstandenen Kunstform kann "Belehrung" heute erfolgen? Oder: Wie können wir Brechts Metapher von der "kleinsten Größe" begreifen, darstellen, zeigen?

Im Teil 5 "Belehrung" schreibt Brecht: "Als der Denkende in einen großen Sturm kam, saß er in einem großen Wagen und nahm viel Platz ein. Das erste war, daß er aus seinem Wagen stieg, das zweite war, daß er seinen Rock ablegte, das dritte war, daß er sich auf den Boden legte. So überwand er den Sturm in seiner kleinsten Größe".

Der Gestürzte singt: "Dann lerne ich, was ich tat war falsch, denn jetzt lerne ich, daß der Mensch liegen soll und nicht sammeln Höhe noch Tiefe, auch nicht Geschwindigkeit."

Chor: "Wenn der Denkende den Sturm überwand, so überwand er ihn, weil er einverstanden war mit dem Sturm. Also, wenn ihr den Tod überwinden wollt, so überwindet ihr ihn, wenn ihr einverstanden seid mit dem Tod. Wer aber den Wunsch hat, einverstanden zu sein, der hält bei der Armut. An die Dinge hält er sich nicht! Die Dinge können genommen werden, und dann ist da kein Einverständnis. Auch an das Leben hält er sich nicht: Das Leben wird genommen werden, und dann ist da kein Einverständnis. Auch an die Gedanken hält er sich nicht, die Gedanken können auch genommen werden, und dann ist da auch kein Einverständnis."

- Ist das Lehrstück vom Einverständnis heute am Ende - nach der Szene der Clowns und nach den zensierten Kriegsfotos vom Januar 1991 - wo De-Montagen betrieben werden?

- Wie kann heute Teil 7 "Examen" zu politischen Selbstverständigungsprozessen für uns/mich werden? Nischenkultur? Abschottung?

Walter Benjamin schreibt 1930:

"...diese Brechtsche Armut ist vielmehr eine Uniform und ganz geeignet, dem, der sie mit Bewußtsein trägt, eine hohe Charge zu geben. Sie ist kurz gesagt, die physiologische und ökonomische Armut des Menschen im Zeitalter der Maschine. 'Der Staat soll reich sein, der Mensch soll arm sein, der Staat soll verpflichtet sein vieles zu können, dem Menschen soll es erlaubt sein wenig zu können': das ist das allgemeine Menschenrecht auf Armut, wie es von Brecht formuliert, in seinen Schriften auf seine Fruchtbarkeit untersucht und in seiner schwächtigen, abgerissenen Erscheinung zur Schau getragen wird.

Wir schließen nicht, sondern brechen ab. Sie können, meine Damen und Herren, diese Betrachtungen mit Hilfe jeder guten Buchhandlung fortsetzen, gründlicher aber ohne diese."

(Walter Benjamin, Versuche über Brecht, Frankfurt a.M. 1971, S. 15 f).

(Anschrift der Verfasserin: Katzbachstr. 12, W-1000 Berlin 61)

Bestandsverzeichnis des Lehrstück-Archivs Hannover

Hannover 1987, 34 Seiten, 4.- DM
ISBN 3-927081-01-9

Bestellung im Buchladen oder an:

Arbeitsstelle für Theaterpädagogik,
Florian Vaßen, Seminar für deutsche
Literatur und Sprache,
Universität Hannover, Welfengarten 1,
3000 Hannover 1

Szenenarbeit als Körperarbeit: Betrachtung des Todes

"Es drängt mich vom nur sprachlichen weg zum Körperausdruck. Es brauchte Zeit, bis mir aufging, daß Stirn, Augen, Wimpern, Brauen, Pupille, Lippe, Mundwinkel, Kinn, Hinterkopf, Nacken, Arme, Beine, Handgelenk, Finger, Rückrat, Hals, Haaransatz, Leib, Becken mitspielen müssen, um Verborgenes, Menschliches kommunizieren zu können..." (Müller, Werner: Körpertheater und Commedia dell'arte, München 1984)

Unsere Gruppe beschäftigte sich hauptsächlich mit der Betrachtung des Todes, da diese Sichtweise der zentrale, thematisierte Leitfadenelement der vierten Szene des Lehrstückes ist.

Die Gruppe wurde schon ein bis zwei Monate vor Beginn der Tagung durch eine Mitstudentin und mir persönlich gegründet.

Wir beide entwickelten zahlreiche Ideen und Konstrukte, die jedoch nicht durch Starrheit gekennzeichnet waren, sondern Änderungen oder Streichungen zuließen. Mythologische Sichtweisen sowie die damalige enge Verbundenheit zum Tod, waren häufig Impulsgeber unserer improvisatorischen Spielideen. Unsere gedanklichen "Streifzüge" erstreckten sich bis zum indianischen Kulturgut.

Durch unsere Begeisterung gewannen wir noch zwei weitere Studentinnen hinzu, die regelmäßig an den von mir angeleiteten Improvisationen teilnahmen. Mir liegt sehr viel an der holistischen Theaterarbeit, die Körper und Geist vereinigen kann. Improvisationen, pantomimische sowie tänzerische Einheiten können eine notwendige Sensibilisierung von Körper und Geist zur Folge haben. Diese pantomimischen sowie tänzerischen Improvisationen sollten außerdem Körpererfahrung, Kommunikation durch Gestik und Mimik, Sensibilität der einzelnen Extremitäten sowie die beinahe unerschöpfliche Kreativität des Körpers wecken.

Nach einer anfänglichen Fluktuation, die durch die offene Strukturierung der Tagung bedingt war, bestand unsere Gruppe aus insgesamt neun Mitspielern. Durch das Fortschreiten der Tagung mußten leider am letzten Tag mehrere Leute abgewiesen werden, da die unzulängliche räumliche Kapazität leider nicht mehr Mitspieler zuließ. Außerdem wurde unsere Gruppe schon durch stets hinzukommende Leute, mit folglich neuen und zum Teil sehr kontroversen Einflüssen und Ideen erheblich strapaziert.

Um dem Leser/der Leserin einen Einblick unserer Szenenfolge zu gewährleisten, stelle ich den **Aufbau der Szenen** vor.

1. Akteure verteilen sich im Publikum.
2. Beim Pfiff (abgesprochenes Signal) stürzen alle auf die Bühne, wobei jeder in einer Position erstarrt.

3. Nach zweiminütiger Erstarrung bricht sofort Hektik aus, wobei die Bannmeile des Todes nicht überschritten werden darf.

4. Tod geht außerhalb des Bannkreises herum und sucht sich Sterbende aus.

5. Sofortiger Aufbau eines Halbkreises, deren Akteure in Schreckensmasken erstarren.

6. Tod verfolgt in diesem Szenarium eine Sterbende und betrachtet sich anschließend erfreut die "Krepiende".

7. Tod nimmt Position eines Kreuzes ein, welches zum Kampf der Dämonen auffordert.

8. Sterbende ist zusammengebrochen.

9. Die Lebens- und Todesdämonen holen sich vom Tod Tücher. Er verfällt anschließend in die Position eines Steines.

10. Die weißen für das Leben stehenden Tücher bekämpfen die schwarzen Tücher und erwecken schließlich die Sterbende zum Leben.

11. Die "Todesdämonen" gewinnen den Kampf, wobei jedoch die Sterbende endgültig über den "Stein des Todes" zusammenbricht.

12. Aufbau einer Blüte aller Dämonen, dessen Blütenkorb aus der Sterbenden und dem Tod besteht.

13. Die Sterbende übernimmt mit der Hand die Darstellung der sich langsam löschenden Lebensflamme.

14. Nach dem Erlöschen der Lebensflamme sinken die "Blütenblätter" welkend zu Boden.

15. Schlußbild durch Formation einer Blüte.

Nach beginnender, gut kooperierender Zusammenarbeit mit meiner Kommilitonin, übernahm ich alleine die Gruppenleitung, sofern es um die intensive Körperarbeit ging, da sich meine Mitstudentin auf die Übungen konzentrieren wollte.

Schon ab Beginn der experimentellen Theatertragung lag uns viel daran, bei der Leitung der Gruppe nicht eine lehrerspezifische Rolle einzunehmen, sondern durch freie und offene Strukturen eine lebendige und kreative sowie auch eine schöpferische Theaterarbeit zu ermöglichen.

Diese Form von Gruppenführung erscheint mir als anstrengender, da sie unter anderem für Kritik aber auch Lob offen ist. Bei diesem Anleitungsstil kann sich der Agierende nicht hinter einer autoritären Maske vor Angriffen schützen. Gerade der didaktisch freizügigere Arbeitsstil läßt die schöpferische Kraft jedes Teilnehmers meines Erachtens mehr zur Geltung kommen: Ich kann auch ohne Autorität (meine) Grenzen deutlich zum Ausdruck bringen.

Meiner Meinung nach hat sich diese Arbeitsform sehr begünstigend auf unsere Gruppenatmosphäre ausgewirkt, da jeder über Mitbestimmungsrechte verfügte.

Anfänglich entwickelte der "Hauptstamm" der Gruppe diskussionsintensiv einen Rahmenplan unserer Inszenierung. Wir versuchten zunächst, sämtliche Ideen, ohne Betrachtung der Unterschiedlichkeit, in unser Produkt zu integrieren. Schließlich konnte gleichbe-

rechtigt und gemeinschaftlich durch den Diskussionsprozeß aufgebaut, strukturiert und ausgewählt werden. Bei starker Diskrepanz der Meinungen wurden gemeinsam Vorschläge durch-exerziert und infolgedessen nach Tauglichkeit geprüft, wobei das Konzept entweder einbezogen oder herausgestrichen wurde. Diese Vorgehensart und -weise erwies sich in unserer Gruppe als gut.

Eindeutig fand eine Verschmelzung von Prozeß und Produkt statt, die mit viel Spaß, Gelächter aber auch Ernst einherging.

Neues Mitglied in der Gruppe

Zwei Tagungsmitglieder stießen erst einen Tag vor der Aufführung in unsere Gruppe. Einer davon verursachte großen emotionalen Wirbel, da seines Erachtens sämtliche Strukturen unseres Konzeptes entweder zu weich, verniedlicht oder auch zu hart und eindeutig waren.

Da der neue Teilnehmer anfänglich keinerlei Rücksicht auf unser gemeinschaftlich erarbeitetes Konzept nahm, steigerte sich die Frustration innerhalb unserer Gruppe immens. Es wurde teilweise mit dem Gedanken gespielt, nicht an der Aufführung teilzunehmen.

Meines Erachtens scheiterte diese Spielergemeinschaft nicht an dem Unmut über diesen "Eindringling", da wir nach einiger Überwindung tolerant mit den neuen Einflüssen und seinem Willen der totalen Veränderung unserer kleinen Inszenierung umgingen. Nach längerer Diskussion und auch Einflechtung von Ideen des Akteurs, war wieder eine lebendige Zusammenarbeit möglich.

"Mut zur Häßlichkeit und zur Öffnung"

Mir war der Mut zur Häßlichkeit, der Versuch, starre Verhaltensweisen abzulegen, der Einsatz des gesamten Körpers, die Sensibilisierung der taktilen, visuellen, kinästhetischen Fähigkeiten sowie letztendlich die Integration und Vereinigung sämtlicher Bereiche des Körpers wichtig.

Die Kürze der Tagung konnte selbstverständlich nur Tendenzen dieser Zielsetzungen verwirklichen, jedoch die Freude am eigenen Körperausdruck wecken.

Meine Übungsangebote bauten chronologisch aufeinander auf und sensibilisierten die Gruppe auf die folgenden, darzustellenden Vorstellungspassagen.

Zunächst wurde durch verschiedene Bewegungsabläufe die Sensibilität auf Körper und Geist gestärkt, wobei die Mitwirkenden in dem scheinbaren Durcheinander miteinander kommunizieren mußten. Beim Fortschreiten der Aufgabenstellungen wurden als bewegungsverstärkende Mittel Tücher verwendet. Nach mehreren Übungen dieser Form wechselten atypische Bewegungen sprunghaft in fließende Bewegungsabläufe, um u.a. die individuelle Flexibilität zu fördern und die Vielseitigkeit der Ausdrucksformen kennenzulernen. Der Agierende sollte auf Spannungsaufbau,

Höhepunkt und Ausklingen der Bewegung achten.

Von Anfang an war es sehr wichtig für mich, daß jede, auch sehr einfach erscheinende Bewegung mit viel Kraft und Intensität ausgeübt wird, um eine exakte Ausdrucksfähigkeit zu erlangen und nicht eine Bewegungsverschleierung zu erzielen. In diesem Zusammenhang trat verständlicherweise der Fehler auf, den nicht nur Laien begehen:

Die einzelnen Bewegungsabläufe wurden viel zu hektisch und auch zu oberflächlich durchgeführt. Stets wollten die Akteure den Zuschauer mit neuen optischen Reizen "verwöhnen", vergaßen jedoch, daß der Schauspieler ein ganz anderes Zeitempfinden hat als der Zuschauer.

Hier gilt, daß häufig weniger mehr ist. Das eigene Selbstvertrauen und der Mut zur übertriebenen Darstellung diverser Bewegungsabläufe wird in diesem Prozeß zusätzlich verstärkt. Das plötzliche Innehalten und anschließende Erbeben der einzelnen Extremitäten sollte hierbei als Verstärkung dienen.



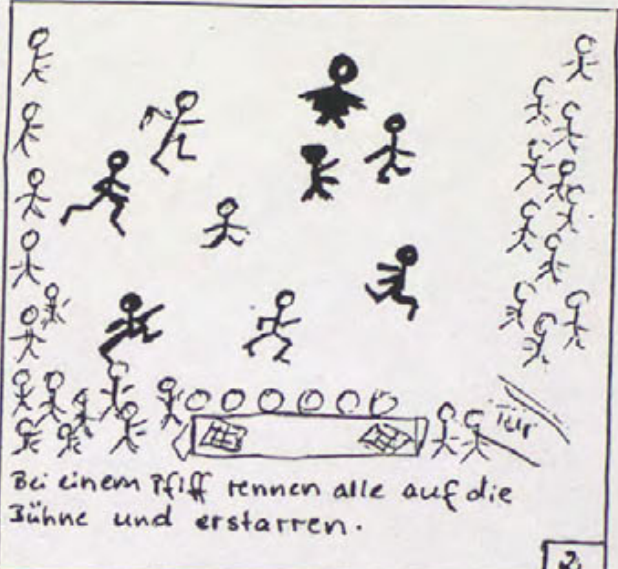
Partnerübungen, wellenartige Abläufe des Körpers unter Berücksichtigung des solar plexus und Sprung- sowie Fallübungen in Verbindung einer Atemtechnik wurden von der Gruppe u.a. ansatzweise ausgeführt.

Mimik- und Gestikübungen dienten dem Hemmungsabbau und dem Mut zur ausdrucksstarken Maske. Nach anfänglichen Hemmungen und Gelächter präsentierten wir uns gegenseitig abstruse Gesichtszüge. Einige Rollenspiele kommentierten mehrere vorangegangene Übungen und bauten diese noch aus. Es entstanden zum Teil ausdrucksstarke Produkte. Als gruppenfördernd fungierte meines Erachtens auch die Schminkaktion, bei der sich die gruppeninterne Vertrautheit positiv äußerte. Hilfreich sprangen wir gegenseitig bei aufkommenden Schwierigkeiten ein. Außerdem nahm dieser Prozeß auch etwas die Aufregung vor der Aufführung und ließ daher Ruhe einkehren.

(Anschrift der Verfasserin: Waldemarstr. 32, W-1000 Berlin 36)

Kathrin Mitzner: Darstellung der Tanzszene in einem Comic

Erklärung der Farben: = die Sterbende ; = der Tod
 = die Lebenden ; = die Dämonen
 = die Zuschauer, bestehend aus allen Tagungsteilnehmern





Nachdem sich die Lebenden die weißen Tücher geholt und die Sterbende mit sich genommen haben, holen sich die Dämonen tanzend die schwarzen Tücher vom Tod.

7



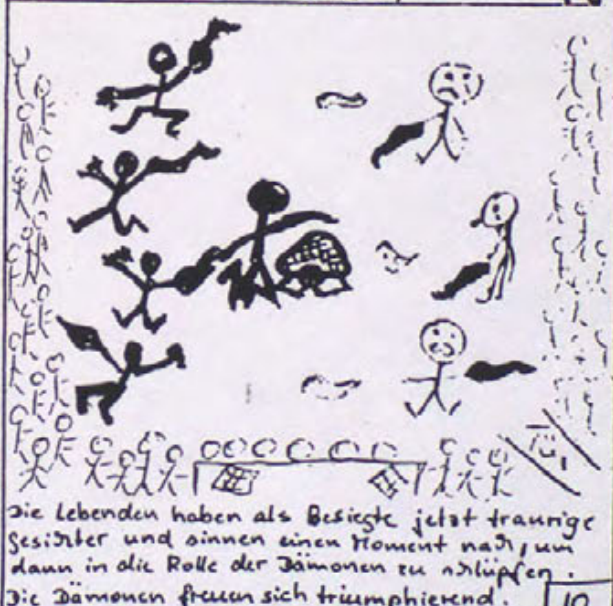
Der Tod ist zu einem Stein zusammengesunken, an dem die Sterbende von den Lebenden und den Dämonen hin und her gezerrt wird (Tanzbewegungen)

8



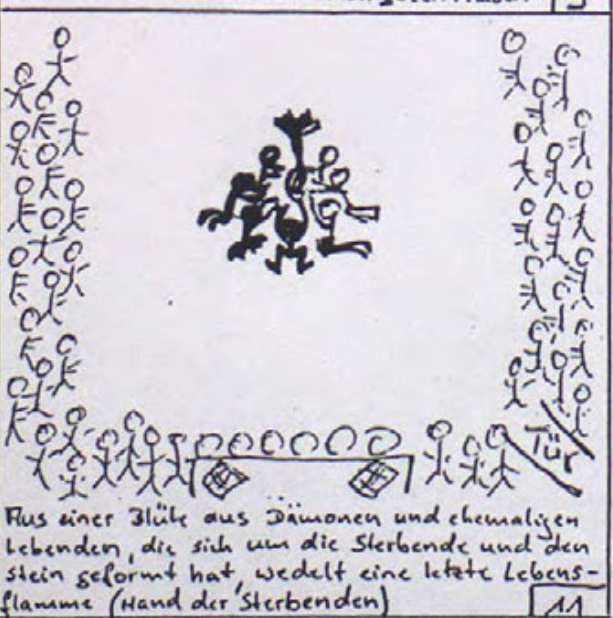
Die Dämonen nehmen den Lebenden die weißen Tücher und geben ihnen dafür ein schwarzes. Dann folgt ein Seitentausch, weil die Dämonen die Lebenden in das Dämonenreich gezerrt haben

9



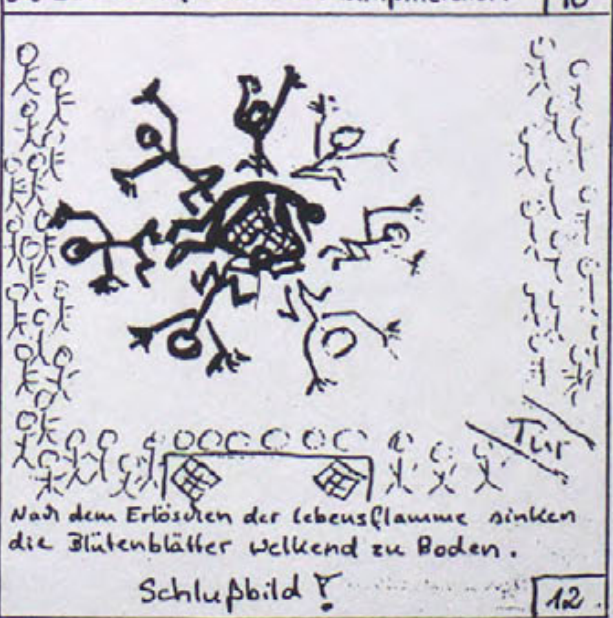
Die Lebenden haben als Besiegte jetzt traurige Gesichter und sinnieren einen Moment nach, um dann in die Rolle der Dämonen zu schlüpfen. Die Dämonen freuen sich triumphierend.

10



Aus einer Blüte aus Dämonen und ehemaligen Lebenden, die sich um die Sterbende und den Stein geformt hat, wedelt eine letzte Lebensflamme (Hand der Sterbenden)

11



Nach dem Erlöschen der Lebensflamme sinken die Blütenblätter wellkend zu Boden.

Schlussbild

12

Meine Motivationen und Erfahrungen

Im Alltag gibt es so viele Situationen, in denen man eine Maske trägt, wo man verschiedene Rollen spielen muß, z.B.:

- in der Schule spielt das Kind oftmals einen disziplinierten Schüler, obwohl es lieber spielen und toben möchte.

- Am Schalter der Post muß der Beamte freundlich sein, obwohl er im Innern vielleicht vor Wut über seinen Freund platzt.

Oft sind das Rollen, in denen man seine eigentlichen Gefühle versteckt und zum Teil verstecken muß, um nicht verletzt zu werden oder weil sie gesellschaftswidrig und verboten sind. Somit ist das Überspielen der wirklichen Gefühle oftmals eine Notwendigkeit.

Im Theater ist es genau das Gegenteil, man kann darstellen, was man möchte und dabei besteht die Möglichkeit, Persönliches auszudrücken und es dadurch auch zu verarbeiten. Alles ist möglich, sogar ganz Krasses. Es gibt z.B. extreme Aggressionen, die in Gewaltakte ausarten können und deshalb im Alltag unterdrückt oder sogar bekämpft werden müssen. Das Theater hingegen bietet die Möglichkeit, sogar solche Phantasien und Gefühle auszuleben - natürlich im Spiel. So finden all die Gefühle eine Abfuhr und der Betroffene hat die Chance, diese zu verarbeiten und hinter sich zu lassen.

Folglich besteht durch das Theaterspielen eine große Möglichkeit, sich selbst zu entwickeln, sich anders darzustellen als einen alle anderen kennen und als man sich selbst kennt.

Gerade die Möglichkeiten, sich anders zu erleben und zu erfahren, Sachen zu machen, die man sonst nicht macht und die mögliche Weiterentwicklung der Persönlichkeit, das waren die Aspekte, die mich reizten, mich dem Metier Theater zuzuwenden. In diesem Bereich, mich darzustellen, auch noch in einer gespielten Rolle, habe ich große Hemmungen, Blockaden und Ängste, so daß diese Tagung und überhaupt Theaterpädagogik eine große Herausforderung für mich war, der ich mich aufgeregt und gespannt stellen wollte und auch stellte.

Immer wieder bin ich während der Tagung an meine inneren Grenzen gestoßen, die ich teilweise durch die mir sehr vertraut gewordene Gruppe und die vorsichtige Herangehensweise unserer "Anleiterin" überwinden konnte.

Schon am zweiten Tag, während der Einführung, wurde ich auf eine harte Probe gestellt. Dr. Joachim Lucchesi führte uns durch die Musik von Paul Hindemith in das Badener Lehrstück ein. Während er das Stück beschrieb und Teile daraus vorlas, spielte er - von Cassette - die klassische Musik, die zu dem Stück gehört. Diese Musik hatte etwas sehr Drückendes und löste sehr viel in mir aus. Ich bekam Atembeschwerden und Tränen stiegen mir in die Augen. Es war für

mich ein Zeichen, daß ich sehr offen bin für die Stimmung und das Thema, welches das Stück behandelt. Doch spürte ich soviel Schmerz und Trauer, daß ich kurz davor war, diese Tagung abubrechen. Ich ließ mich dann aber doch nicht beirren und stellte mich trotz allem dieser Herausforderung, weil mein Interesse an der Theaterarbeit und den Erlebnissen währenddessen sehr groß war.

Bald schon näherte ich mich dem nächsten Problem. Es betrifft die Übungen zu dem Tanz. Gerade bei den weichen Körperbewegungen kam ich ganz stark an meine Grenzen und mußte bzw. konnte schmerzlich erfahren, an welchen Stellen ich enorme Blockaden in mir habe und ich nicht weiter mitmachen konnte. Ich wollte diese Grenzen in mir so gerne überwinden und rannte innerlich mit meinem Wunsch doch immer wieder gegen große, dicke Mauern. Infolgedessen mußte ich Traurigkeit, Schmerz, Wut und Verzweiflung in mir bekämpfen.

Auch hier wollte ich die Tagung aus Enttäuschung über mich abbrechen. Doch die Gruppe hielt mich und dann begann ich, ganz stark meine neuen Ideen für meine Rolle einzubringen.

In den Stunden, in denen die Gruppe mal etwas kleiner war, gelang es mir teilweise, mich zu überwinden, an den tänzerischen (weichen) Bewegungen teilzunehmen; gerade auch in den Momenten, wo Leute da waren, die mir vertrauter waren.



Eine spannende Erfahrung machte ich, während ich den Todesstein darstellte. Ich hatte dabei mein Gesicht zwischen den Kien und konnte folglich das Geschehen nicht mit den Augen verfolgen. Auf diese Weise konnte ich das Erleben eines Blinden erfahren. Während ich mit den Augen nichts wahrnehmen konnte, stieg meine Wahrnehmung über das Gehör an. Alle Geräusche wurden extrem laut. Der Atem der anderen war meine Orientierung, an der ich das Geschehen der Szene verfolgen konnte. Während des Tanzes hörte ich

schnelle Atemzüge, die fast bedrohlich wirkten, weil ich jetzt plötzlich nichts visuell wahrnehmen konnte, dafür aber alles extrem laut und intensiv hörte. Als der Atem ruhiger wurde, wußte ich, jetzt hat sich die "Blüte" (= unser Schluß) gebildet.

Es war ein faszinierendes Erlebnis - sowie die ganze Tagung überhaupt. Auch wenn es traurige und schmerzhaft Momente gab, hat es mir viel Spaß gemacht, mir viel über mich gezeigt und mir besonders gezeigt, daß ich mich während des Theaters, vor allem während der Produktion weiterentwickeln und innere Blockaden überwinden lernen kann. Insofern kommen meine Erfahrungen auch genau dem nahe, was ich in der Darstellung meiner Motivation geschildert habe.

Abschließend möchte ich noch feststellen, daß das Theaterspiel, d.h. vor allem der Prozeß zum Produkt, ein sehr wichtiges Mittel in der Pädagogik darstellen kann. Gerade in Gruppen ist es ein gutes Mittel, sich näherzukommen, kennenzulernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, sich anzuhören, aufeinander einzugehen und auch sich selbst kennenzulernen in bezug auf Situationen und auf das Umgehen mit anderen Menschen. Außerdem ist das Theaterspiel ein guter Übungsplatz, neue Verhaltensmuster bzw. -formen zu trainieren oder einfach nur auszuprobieren.

(Anschriß der Verfasserin: Waldemarstr. 32, W-1000 Berlin 36)

Weiter zu beziehen!

G. Koch/R. Steinweg/F. Vaßen

(im Auftrag der Gesellschaft für Theaterpädagogik):

Assoziales Theater

Spielversuche mit Lehrstücken
und Anstiftung zur Praxis

Köln 1984 (Prometh), 303 S., DM 24,80.-



Volker Brandes

Erfahrungsbericht und Bewertung meiner (nicht-professionellen) Mitwirkung im Chor

Für Brecht ist der Begriff des Experimentes von zentraler Bedeutung. Der Duden definiert "Experiment [als] ([Wissenschaftl.] Versuch; Vorführung; [gewagtes] Unternehmen)". Ein Experiment sollte es werden und als "wissenschaftlicher Versuch" bedarf es einer Deutung, einer Auswertung.

Zunächst der Versuchsaufbau:

Das zu untersuchende Material war das am 28. Juli 1929 in Baden-Baden uraufgeführte "Lehrstück" (später das "Badener Lehrstück vom Einverständnis") Brechts. Ausgangspunkt dieses Experimentes waren musikpädagogische Überlegungen: Die Zuschauer (insbesondere die Rundfunkhörer) sollten sowohl musikalisch als auch dramaturgisch einbezogen werden. Das Lernen trat konzeptionell in den Mittelpunkt und so gegen den Genuß (die wahre Funktion der bürgerlichen Kunst). Das Publikum sollte aktiviert, zur Stellungnahme, zum Einverständnis oder zum Widerspruch gezwungen werden.

Zentraler Aspekt des Lehrstücks ist die Diskrepanz des gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen und technologischen Höhenfluges (die "Überwindung" der Natur durch den Menschen, belegt durch die "Leistung" des Fliegers, möglich durch die vom Menschen erdachte und erbaute Maschine) und der sozialen Erniedrigung des einzelnen (die Maschine brachte nicht die Befreiung, sondern weitere Unterwerfung des Menschen),



dargelegt anhand verschiedener Untersuchungen; zu klären ist, "ob der Mensch dem Menschen hilft". Die Antwort ist recht eindeutig, wird doch in der ersten Untersuchung gezeigt, daß die Menschen durch den technologischen Fortschritt eher unterworfen, denn durch ihn befreit worden sind. Die zweite zeigt Darstellungen "wie in unserer Zeit Menschen von Menschen abgeschlachtet werden" (GW 2,593), hier lassen sich erschreckenderweise nach wie vor problemlos Gegenwartsbezüge herstellen, und die dritte Untersuchung ist eine Clownsnummer, in der der scheinbar starke Herr Schmitt, unter dem Vorwand, daß ihm geholfen werde, in seine Einzelteile zerlegt, zerstückelt und enteignet wird.

Die Untersuchungen leitet bzw. kommentiert der Chor und damit auch das einbezogene Publikum.

Soweit eine kurze und sicherlich unvollständige inhaltliche Beschreibung des Versuchsaufbaues.

Als ein am Brechtschen Lehrstück Interessierter und sich seit einigen Jahren sowohl theoretisch als auch praktisch damit Auseinandersetzen, fuhr ich voller Erwartung und Spannung nach Berlin, um an der erneuten Arbeit mit diesem Experiment teilzunehmen. Im Gepäck einiges an Spiel-Erfahrung mit dem Brechtschen Lehrstück und das Wissen um die häufig von Brecht und den mit ihm arbeitenden Komponisten betonte zentrale Bedeutung der Musik der Lehrstücke, war ich gespannt auf die Umsetzbarkeit, die Benutzbarkeit der Musik, blieb sie doch in meiner bisherigen Lehrstückpraxis ziemlich außen vor.

Meine bisher gemachten (musikarmen bis musiklosen) Lehrstück-Erfahrungen lassen sich etwa auf folgenden Nenner bringen: ursprünglich als Mittel gesellschaftlicher/politischer Erziehung geplant, schaffen die Lehrstücke im heutigen Gebrauch eine Vielzahl weiterer/neuer Möglichkeiten. Die Brechtschen Texte bieten, als literarische-theatrale-historische Vorlagen die Möglichkeit für experimentelle Selbstverständigung. Die vorgegebenen, überwiegend asozialen Verhaltensmuster ermöglichen, durch das Verhalten in der Rolle, eine Bewußtmachung eigener Haltungen und ihrer gesellschaftlichen Ursachen und Wirkungen. Zusammenfassend bringt Gerd Koch in seinem Buch "Kultursozialarbeit - Eine Blume ohne Vase" 1989 die Arbeit mit den Lehrstücken auf den Punkt: "Das Arbeiten mit dem Medium Theater (vornehmlich in der Brechtschen Weise der Lehrstücke) kann hier ein umfangreicheres Modell der Selbstreflexion bieten, was (vermeintliche) Nähe mit (vermeintlicher) Distanz und zugleich Analyse mit Synthese zu verbinden in der Lage ist. Erleben wird hier reflektiv gestaltet. Die Lehrstücke im Spielprozeß stellen ein Modell für das Selbstreflexiv-Sein dar; sie bieten gewissermaßen Rollenspiele mit sich selbst, in sich selbst

und in und mit anderen und mit dem Text sowie mit dem historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang, den sie reflektieren. Rollendistanz wird als Kraft menschlicher Aktionsweise ühend geprobt: ein Stück gesellschaftlicher, politischer und gesellig-kommunikativer Erziehung findet statt." (S. 163)

Die Spielenden werden mit asozialen Verhaltensmustern konfrontiert, suchen nach Möglichkeiten diese aufzubrechen, setzen sich auch mit den Möglichkeiten des eigenen Potentials auseinander usw. Vor allem unter dem Gesichtspunkt des Einnehmens verschiedener Haltungen, des Rollentausches, des zentralen Spielens für sich selbst.

Solche Arbeitsergebnisse setzen intensive theatrale Textarbeit voraus. Das Neue am Berliner Experiment war nun die vollständige Erarbeitung des "Badener Lehrstücks", d.h. die Arbeit am gesamten Lehrstücktext und nicht die Herauslösung von Textfragmenten, und die (fast vollständige) Erarbeitung der gesamten Musik. Wurde von Brecht und den mit ihm zusammenarbeitenden Komponisten häufig auf die Bedeutung der Musik im Lehrstück hingewiesen, war für mich nun die Frage interessant, wie lassen sich die oben erwähnten Arbeitsweisen auf den Umgang mit der Musik übertragen? Lassen sich die im Lehrstückspiel so wichtigen Haltungen durch die Musik leichter "durchhalten" oder leichter von anderen einnehmen/spielen? Und noch eine sehr zentrale Frage: Wie läßt sich überhaupt mit der doch sehr komplexen musikalischen Vorlage Hindemiths umgehen/arbeiten/spielen?

(für mich als "Nichtklassiker" bleiben beim einfachen Hören/Singen sowohl die an die Bachsche "Matthäuspassion" erinnernde Form, als auch der zu verschiedenen Akzentuierungen eingesetzte "einen Zentralton umkreisende Motivkern" (und vieles andere mehr) im Dunkeln, solche Feinheiten werden für mich erst nach Hinweis erkennbar). Bis auf letztere blieben meine Fragen offen. Die Aufführung der (und damit das Produkt der meines Erachtens recht schwer anzueignenden) Hindemithschen Musik empfand ich als schwierig, die Arbeit mit der Musik entsprach damit meinen Erwartungen (Befürchtungen?). Der Chor, bestehend aus zwanzig TeilnehmerInnen, war zur Hälfte mit studierten (studierenden) Profis besetzt, die mit der Korrepetitorin bereits im Vorfeld geübt hatten. Meinen Part als Tenor konnte ich nur mit Hilfe meines professionellen Nebenmannes durchstehen (Der konnte im Gegensatz zu mir die Partitur fließend lesen, so daß ich in den zwei Tagen die mir vorgesungene Stimme auswendig lernen konnte und in entscheidenden Momenten auch die richtige Tonhöhe "parat" hatte).

Ich will hier auf keinen Fall die Ergebnisse oder Erfolge der experimentellen Tagung schmälern. Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten hat es großen Spaß gemacht, die Dynamik und die Kraft des Chores mitzuerleben. Aber, und hier setzt meine Kritik an, die Arbeit war, konträr meiner bisherigen Lehrstückerfahrung (zumindest in der Chorgruppe), produktorientiert. Mehrtägige Probenarbeit war nötig, um ein vorzeig(sing)bares Ergebnis zustandezubringen. Hier ging es nicht um das Spielen für sich selber, das Ausprobieren (Einnehmen) verschiedener Haltungen.

Ähnlich dem oben erwähnten thematischen Selbstverständigungsprozeß bei der bewußten Einnahme (gesellschaftlicher) Haltungen könnte ich mir durch die theatrale Lehrstückarbeit eine Bewußtmachung der Wirkung von Musik sehr gut vorstellen.

Und auch die Annahme, die Musik sei (auch) für Laien geschrieben, halte ich für heutige Verhältnisse (die Zahl derer, die gegenwärtig Chorerschaft haben, ist sicherlich mit der Zahl derer, die darüber in den 20er/30er Jahren verfügten, nicht im Ansatz zu vergleichen) kaum noch vertretbar.

Aus den offengebliebenen Fragen lassen sich neue Fragen für die Lehrstückarbeit formulieren: Ist es in der heutigen Zeit (ich würde hier von musikalischem Analphabetismus sprechen, der so in den 20er/30er Jahren nicht existiert hat) überhaupt möglich, mit den komplexen musikalischen Lehrstückvorlagen spielerisch umzugehen (ich denke, hierzu müßten Partituren wie Texte gelesen werden können)? Hat nicht die derzeitige (und damit zumeist universitäre) Lehrstückarbeit völlig andere Zielsetzungen als die der 20er/30er Jahre und wird damit nicht zwangsläufig ein veränderter Umgang mit musikalischen Elementen notwendig (z.B. Klang/Rhythmus Improvisationen der Teilnehmer)?

Ich denke, daß sich durch das (mit dem) Lehrstück-Spielen nicht nur neue/andere Herangehensformen an Texte, eigene/fremde Haltungen, politische Prozesse/Machtstrukturen ergeben, sondern auch Erfahrungen/Erkenntnisse musikalischer Art gut verbinden lassen.

Experimenteller Umgang mit Musik beim Lehrstückspielen erscheint mir wichtig und wünschenswert. Brecht schreibt zur "Theorie des Lehrstücks" einen Satz, der sich m.E. auch auf den Umgang mit der Musik übertragen läßt: *"die form der lehrstücke ist streng, jedoch nur, damit teile eigener erfindung und aktueller art desto leichter eingefügt werden können."*

(Anschrift des Verf.: Bahnhofstr. 5, W-3016 Seelze)

Gerd Bräuer

Der Tod des Seiltänzers - Ein essayistisches Fragment

(August/September 1991)

Mein Freund, ein Seiltänzer mit roter Pappnase und dem ewigen Lachen eines aufgemalten Mundes, schrieb mir kürzlich, daß er seine Arbeit unter dem Kuppeldach der bunten Zirkuswelt aufgegeben hat. Endgültig und ohne eine Spur von Bereitschaft, weitere Kompromisse einzugehen.

Als Begründung für diese schwerwiegende Entscheidung teilte er mir etwas über seine Gefühle mit, die ihn seit unbestimmter Zeit immer wieder dann beschlichen, wenn er auf das Seil zu gehen habe. Die Leiter zum Seil hinaufsteigend sei ihm bereits irgendwie komisch im Kopf, käme es ihm ständig in den Sinn, daß er nun gleich der Order Folge zu leisten habe, sich auf das Plateau oberhalb der Leiter zu begeben, obwohl dort das Zelt noch lange nicht zu Ende sei. Auch nicht der Himmel. Schon überhaupt nicht das Universum. Er aber, Seiltänzer von Beruf, müsse die Aufgabe erfüllen, vor den Sternen schon innezuhalten, nach links auf die kleine Plattform zu treten, die Arme auszubreiten, zu lächeln, zu warten, bis der Beifall abebbt und schließlich das Seil zu betreten.

Dann aber, genau in jenem Moment, in dem er den Hanf zwischen den Zehen zu spüren beginne, stelle sich ein noch viel mächtigeres Gefühl bei ihm ein. Eines, das dann jedoch mehr aus der Richtung seines Herzens käme. Es sei so ein Ziehen, das ihn ganz schwindlig mache und das Ziel, das andere Ende des Seils, die andere Plattform, sehr undeutlich werden lasse. Aber mein Freund schreibt mir, und er unterstreicht diese Worte mit breitem Tintenstrich, daß er doch einen AUFTRAG erfüllen müsse, einen, mit dem er sich einverstanden erklärt habe, damals, als er sich für den Beruf des Seiltänzers entschied. Nämlich hinüberzukommen. Ans andere Ufer. Ans rettende, wie man es in der Akrobatenschule neuerdings bezeichne. **Aber er wolle nun gar nicht mehr dorthin**, wolle viel lieber hierbleiben, da, wo er gerade sei. Schreibt er mir, und mich befällt beim Lesen eine eigentümliche Schwermut.

Aber damit sei für ihn die Pein noch lange nicht ausgestanden. Drüben angekommen, heiße es kehrtzumachen, die Arme auszubreiten, zu lächeln, zu warten, bis der Beifall abebbt und dann loszugehen.

Zurück zum Ausgangspunkt, dessen Anblick man nun vielleicht überhaupt nicht mehr so einfach ertrage, nachdem man einmal gesehen hat, wie schön es ist am anderen Ende der Welt. Angekommen auf dem alten Plateau, schlage ihm jedesmal wieder sein eigener Körpergeruch entgegen. Abgestanden, säuerlich, widerlich, der Atem des Vorhin. Einfach zum Kotzen, schreibt er mir. Und jedesmal krampften sich bei ihm rhythmisch die Magenwände zusammen, aber in dem Moment heiße es sich zu straffen, Arme auseinanderzureißen, zu lächeln, zu warten, bis der Beifall abebbt und dann loszugehen... An dieser Stelle endet der Brief. Ich finde noch einen Artikel, Texte, Notizen, flüchtig herausgerissen

aus Zeitungen, Büchern und eigenen Aufzeichnungen. Zusammengeheftet und obenauf mit einer Anmerkung versehen, ich solle ihm doch helfen, die Zettel zu ordnen, in eine Reihenfolge zu bringen. Seiner Meinung nach müßten die Texte eine gemeinsame innere Struktur besitzen, schließlich habe doch alles irgendwie seine Ordnung. Ich solle mich beeilen, schreibt er in großen roten Lettern, das Puzzle sei ihm sehr wichtig.

Mit einigem Elan mache ich mich an die Arbeit. Als erstes entdecke ich Brecht: DAS BADENER LEHRSTÜCK VOM EINVERSTÄNDNIS. DIE DRITTE UNTERSUCHUNG: OB DER MENSCH DEM MENSCHEN HILFT, hat mein Freund dick angestrichen. Die CLOWNSNUMMER also, registriere ich und wühle weiter im Zettelstoß: Zeitungsausschnitte von Politikern, Soziologen, Mitschriften von Fernsehkommentaren, Lyrik-Fragmente von wer weiß wem, Milan Kundera DER SCHERZ, ein Bild: Marc Chagall DER SEILTÄNZER, Zeitschriftenaufsätze von Wissenschaftlern, Schritstellern, ein rot eingebundenes PSYCHOGRAMM DER DDR. Zum Schluß wieder Brecht: DIE MABNAHME.

Nicht einfach, so meine erste Reaktion, ein unübersichtliches Terrain. ABER DU HAST DOCH SCHON SO MANCHE SCHLACHT AM KÜCHENTISCH GESCHLAGEN, sagte mein Freund einmal zu mir, und daran denkend, beginne ich, in diesem Papier hoffnungsvoll nach einer Ordnung zu suchen.

Bereits nach kurzer Zeit stelle ich erleichtert fest, daß ich mich auch diesmal auf meinen Freund verlassen kann: In jedem Text finde ich Unterstreichungen, Schlüsselwörter, die mich hinführen zu einer von ihm nachgezeichneten/entworfenen Textstruktur. Und dies nehme ich an, mit einem gewissen Gefühl von Dankbarkeit, einen Ausgangspunkt bekommen zu haben für eigenes Nachdenken. Einmal einverstanden mit den Vorschlägen meines Freundes, suche ich für seine Gedanken ein Ordnungsprinzip und einen Namen, mit dem man sie rufen kann je nach Gebrauch. DU MACHST DAS, WAS ICH EINFACH NICHT KANN, sagte mir einmal mein Freund, ZUSCHLAGEN, MIT EISKALTEM FEDERSTRICH, MITTEN INS GESICHT DES PAPIERTIGERS.

Ich finde auch diesmal schnell Vergnügen daran, die markierten Textstellen auszuschneiden und nebeneinander auf einen großen Tisch zu legen. Vorerst wahllos, ohne ein Ziel. Dabei passiert es schon, daß ein Text in den anderen hineinragt, ihn überlappt, an einer Stelle unkenntlich macht, dafür aber mit Neuem ergänzt, verändert, ja ihm ein anderes Gesicht zu geben scheint. So wuchern die Texte über die eigenen Grenzen hinaus, sprengen diese selbst in die Luft und geben mir die Chance, sie neu zu entdecken. Mit jeder Kombination, durch die ich andere Dinge/Zusammenhänge über die papierne Welt der Schnipsel erfahre, steigt meine Lust auf Veränderung. Immer wieder bringe ich die gerade erreichte Ordnung zum Kippen, und schon überlege ich, ob ich nicht doch noch einmal die Schere verwenden sollte. Nicht um wegzuschneiden, was mir vielleicht

nicht behagt, sondern um den einzelnen Text auseinanderzureißen, ihn seiner scheinbaren Ewigkeit zu berauben, mit dem Spaß, die Dinge in einem anderen Licht zu sehen. Das Spiel nimmt seinen Lauf.

Im Text DAS BADENER LEHRSTÜCK VOM EINVERSTÄNDNIS finde ich das Wort EINVERSTÄNDNIS mit der Frage meines Freundes versehen, wie so etwas funktioniere, mit irgend einer Sache, einem anderen Menschen, vielleicht gar mit sich selbst einverstanden zu sein. Und ob es sich hier um einen ausschließlich als widerspruchlos zu charakterisierenden Vorgang/ einen Prozeß handle, der außerdem festen, berechenbaren/ durchschaubaren sozialen Ritualen unterworfen ist.

In beiden Punkten ist wohl meinem Freund mit NEIN zu antworten. Allein in Brechts LEHRSTÜCK entdecke ich verschiedene Formen des Einverständenseins, hinter denen sich unterschiedliche soziale Beziehungsqualitäten verbergen, die ihrerseits im seltensten Falle etwas mit einem gütlichen Einvernehmen gemeinsam haben: Zu Beginn, wenn sich Chor und Menge dem am Boden liegenden Flieger und seinen drei mitabgestürzten Monteuren zuwenden, scheint dem von meinem Freund angenommenen Aspekt des Einverständenseins noch Raum gegeben zu sein.

HÖRT IHR, ruft der Chor die Menge an, VIER MENSCHEN
BITTEN EUCH, IHNEN ZU HELFEN.
SIE SIND
IN DIE LUFT GEFLOGEN UND
AUF DEN BODEN GEFALLEN UND
WOLLEN NICHT STERBEN.
DARUM BITTEN SIE EUCH,
IHNEN ZU HELFEN.
HIER HABEN WIR
EINEN BECHER MIT WASSER UND
EIN KISSEN.
IHR ABER SAGT UNS
OB WIR IHNEN HELFEN SOLLEN.
DIE MENGE ANTWORTET DEM CHOR:
JA.

Die Menge zeigt sich also spontan einverstanden mit dem indirekt vorgetragenen Ansinnen des Chores, den Verunglückten zu helfen: Der Becher mit Wasser und das Kissen sollen ihre Funktion erfüllen. Das von der Menge geäußerte Einverständnis wird jedoch vom Chor in der Angemessenheit seiner Bedingungslosigkeit angezweifelt: Notwendige Hilfe sollte man nicht voreilig geben, schon überhaupt nicht, wenn es sich zeigt, daß die nun Hilfebedürftigen vormals vielleicht selbst anderen Hilfe versagten. Und überhaupt, es sei zuerst zu untersuchen, OB ES ÜBLICH IST, DAB DER MENSCH DEM MENSCHEN HILFT.

Nachdem der GELERTE CHOR in drei Untersuchungen der Menge vorgeführt hat, daß eben dieses Helfen unter den Menschen nicht die übliche Verhaltensweise ausmacht, ändert die Menge ihre Meinung, diese neue Einverständnis - als EINSICHT

IN DAS ÜBLICHE - nach jeder Untersuchung üband:

Nach der ersten Untersuchung wendet sich der Führer des gelernten Chors an die Menge: **HILFT DER MENSCH ALSO DEM MENSCHEN?**

Die Menge **ERWIDERT:**
NEIN.

Nach der zweiten Untersuchung **WENDET SICH DER FÜHRER DES GELERTEN CHORS AN DIE MENGE:**

**BETRACHTET UNSERE BILDER UND SAGT DANACH,
DAß DER MENSCH DEM MENSCHEN HILFT!
DIE MENGE SCHREIT:
DER MENSCH HILFT DEM MENSCHEN NICHT.**

Nach der dritten Untersuchung braucht sich **DER FÜHRER DES GELERTEN CHORS** nicht erneut an **DIE MENGE** wenden. Sie haben gelernt und **schreien nun von selbst** ihr neu antrainiertes Einverständnis heraus:

**DER MENSCH HILFT DEM MENSCHEN NICHT.
DER FÜHRER DES GELERTEN CHORS:
"SOLLEN WIR DAS KISSEN ZERREIßEN?
DIE MENGE:**

JA.

**DER FÜHRER DES GELERTEN CHORS: SOLLEN WIR DAS WASSER AUSSCHÜTTEN?
DIE MENGE:**

JA.

Mein Freund notiert an den Rand des Textes: **DIE VORHUT ERTEILT DAS PROGRAMM.**

Zur **DRITTEN UNTERSUCHUNG**, der **CLOWNSNUMMER**, findet er eine neue Überschrift: **FORMEN DES EINVERSTÄNDNISSES**. Und in Klammern steht die Bemerkung: **EINGEÜBT DURCH KÖRPERLICHKEIT, WIE BEIM BALANCIEREN AUF DEM SEIL.**

Dann folge ich seinen Anweisungen und zerschneide die Szene.

DREI CIRKUSCLOWNS, VON DENEN EINER, HERR SCHMITT GENANNT, EIN RIESE IST, BESTEIGEN DAS PODIUM:

Die beiden anderen Clowns meinen wohl, Herr Schmitt, da wesentlich größer von Wuchs als sie selbst, sei sehr mächtig und sie müßten sich, um nicht bei ihm in Ungnade zu fallen, den gegebenen Machtstrukturen unterordnen.

HERR SCHMITT: WAS HABE ICH DENN FÜR EINE GESICHTSFARBE?"

EINSER: "DAS IST ABER MERKWÜRDIG, SIE SAGEN, SIE MEINEN, SIE SAHEN WEIß AUS IM GESICHT? WENN ICH SIE NÄMLICH JETZT SO ANSEHE, DA MUß ICH SCHON SAGEN, ICH MEINE JETZT AUCH, SIE SAHEN WEIß AUS IM GESICHT. (...)

ZWEIER: DU, SAG MIR EINMAL, WARUM

KRIECHST DU HERRN SCHMITT IMMER IN DEN ARSCH? DAS BELÄSTIGT HERRN SCHMITT.

EINSER: WEIL HERR SCHMITT SO STARK IST, DARUM KRIECHE ICH HERRN SCHMITT IN DEN ARSCH.

ZWEIER: ICH AUCH.

Mein Freund notiert neben den Text:

UNTERWÜRFIGES/BERECHNENDES/GEHEUCHELTES EINVERSTÄNDNIS GEGENÜBER EINEM SCHEINBAR MÄCHTIGEREN.

Daß Schmitt diesen Eindruck des Mächtigseins lediglich seiner ungewöhnlichen Körpergröße zu verdanken hat, zeigt sich u.a. in der von ihm praktizierten Form des Einverständnisses. Mein Freund charakterisiert sie mit den Stichworten **BEDINGUNGSLOSES GLAUBEN** und **KRITIKUNFÄHIGKEIT:**

ZWEIER: WEG MIT DEM LINKEN FUß.

HERR SCHMITT: JA, WENN SIE GLAUBEN ... (...)

ZWEIER: WIR KÖNNEN IHNEN GERADESOGUT DAS ANDERE BEIN ABSÄGEN...

HERR SCHMITT: JA, VIELLEICHT IST DAS BESSER. (...)

ZWEIER: ABER WIR KÖNNTEN IHNEN JA DEN GANZEN ARM ABNEHMEN...

HERR SCHMITT: JA BITTE, WENN IHR MEINT...(...)

ZWEIER: ABER WIR KÖNNEN IHNEN JA DEN KOPF ABSÄGEN...

HERR SCHMITT: JA, BITTE, VIELLEICHT HILFT DAS. (...)

ZWEIER: WENN WIR IHNEN DEN KOPF ÜBERHAUPT HERAUSSCHRAUBTEN?

HERR SCHMITT: JA, ICH WEIß NICHT...

Beginnt Herr Schmitt hier etwa am Guten im Menschen zu zweifeln? Selbst wenn er es vorgehabt hätte, es wäre ihm wohl nie so recht gelungen. **EINSER** und **ZWEIER** drängen ihn immer wieder in Not- oder Mangelsituationen, welche eigenständige Entscheidungen kaum zulassen. Mein Freund nennt das Resultat dessen **ERZWUNGENES EINVERSTÄNDNIS:**

HERR SCHMITT. ICH GLAUBE FAST, MEIN LINKER FUß TUT MIR ETWAS WEH.

EINSER: SEHR?

HERR SCHMITT (WEHLEIDIG): WIE?

EINSER: TUT ER IHNEN SEHR WEH?

HERR SCHMITT: JA, ER TUT MIR SCHON SEHR WEH...

ZWEIER: DAS KOMMT VOM STEHEN.

HERR SCHMITT: JA, SOLL ICH MICH SETZEN?

EINSER: NEIN, AUF KEINEN FALL, DAS MÜSSEN WIR VERMEIDEN. (...)

Kurz darauf nehmen sie ihm mit seinem Einverständnis den linken Fuß ab. Dieser Schritt ist jedoch mit Vorbedacht gewählt: Seine Durchführung schafft bereits die Notwendigkeit einer nächsten Entscheidung, dann einer weiteren und so fort. Mit jedem ach so hilfreich schei-

nenden Eingriff in Schmitts Persönlichkeit machen sich Einser und Zweier für deren weitere Existenz immer unentbehrlicher. Wenn also Herr Schmitt auch den nächsten Augenblick noch recht genußvoll erleben möchte - und dieser Wunsch besteht bei ihm in stark ausgeprägter Form -, dann ist er in seiner Lage **gezwungen, einverstanden zu sein** mit den Entscheidungen der beiden anderen Clowns. Eine Anmerkung meines Freundes läßt mich zu diesem Teil Textsegmente aus den nachfolgenden Abschnitten des **BADENER LEHRSTÜCKS** hinzukleben:

DER GELERNTÉ CHOR WENDET SICH AN DIE GESTÜRZTEN Monteure und den Flieger:
**WIR KÖNNEN EUCH NICHT HELFEN. NUR EINE ANWEISUNG
NUR EINE HALTUNG
KÖNNEN WIR EUCH GEBEN.
STERBT, ABER LERNT
LERNT, ABER LERNT NICHT FALSCH.**

Mein Freund verändert den Text: **STERBT, ABER LERNT, LERNT, ABER LERNT NICHT DAS FALSCHÉ.**

Denn nur einige Zeilen weiter sagt der **GELERNTÉ CHOR DEN GESTÜRZTEN:**

**HABT IHR WENIG ZEIT
HABT IHR ZEIT GENUG
DENN DAS RICHTIGE IST LEICHT.**

Und so meint also **DER GELERNTÉ CHOR:** Lernt das Richtige, dann kann Euch geholfen werden. **DIE GESTÜRZTEN** wissen darauf nichts zu erwidern. Auch hier funktioniert Einverständnis im Kontext zu einer Notsituation. Eine andere Variante zwanghaft produzierten Einverständnisses fällt mir auf, wenn ich die Figurenkonstellation in diesen abschließenden Teilen des **LEHRSTÜCKS** betrachte. Hier **wuchert** Einverständnis. Erpreßt durch soziale Ausgrenzung. Oder gar durch physische/psychische Gewalt?

DER GELERNTÉ CHOR ZU DEN GESTÜRZTEN:
(...)
GEBT ALSO JETZT DEN MOTOR HER, TRAGFLÄCHEN UND FAHRGESTELL, ALLES, WOMIT DU GEFLOGEN BIST UND WAS IHR GEMACHT HABT.

GEBT ES AUF!

**DER GESTÜRZTE FLIEGER:
ICH GEBE ES NICHT AUF.**

WAS IST

OHNE DEN FLIEGER DAS FLUGZEUG?

**DER FÜHRER DES GELERNTEN CHORS:
NEHMT ES! (...)**

**DIE DREI GESTÜRZTEN MONTEURE ZEIGEN
PLÖTZLICH AUF DEN GESTÜRZTEN FLIEGER:
WAS IST DAS, SEHT DOCH!**

DER FÜHRER SCHNELL ZUM GELERNTEN CHOR:

STIMMT DAS 'VÖLLIG UNKENNTLICH' AN.

DER GELERNTÉ CHOR UMRINGT DEN GE-

STÜRZTEN FLIEGER. (...)

**DER FÜHRER DES GELERNTEN CHORS:
DIESER**

**INHABER EINES AMTES
WENN AUCH ANGEMAßT**

**ENTRIß UNS, WAS ER BRAUCHTE, UND
VERWEIGERTE UNS, DESSEN WIR BEDURFTEN
ALSO SEIN GESICHT**

VERLOSCH MIT SEINEM AMT:

DER HATTE NUR EINES! (...)

**DER GELERNTÉ CHOR ZUSAMMEN MIT DER
MENGE:**

WAS DA LIEGT OHNE AMT

IST NICHTS MENSCHLICHES MEHR.

STIRB JETZT, DU KEINMENSCHMEHR! (...)

DER GELERNTÉ CHOR:

EINER VON UNS

AN GESICHT, GESTALT UND GEDANKE

UNS GLEICHEND DURCHAUS

MÜß UNS VERLASSEN...

Wenig später **REDET DER GELERNTÉ CHOR DIE DREI GESTÜRZTEN MONTEURE AN:**

**IHR ABER, DIE IHR EINVERSTANDEN SEID
MIT DEM FLUß DER DINGE SINKT NICHT ZURÜCK
IN DAS NICHTS. (...)**

Hier **wuchert** Einverständnis. Erpreßt durch soziale Ausgrenzung und durch physische/psychische Gewalt.

Angesichts des permanenten Zwangs, dem sowohl die Gestürzten als auch Herr Schmitt bei ihren Entscheidungsfindungen ausgesetzt sind, stellt sich für mich die Frage nach wirkungsvollem Widerstehen. Die Notizen meines Freundes verweisen mich zuerst auf Herrn Schmitt. Er besitzt nicht die Fähigkeit, **EINVERSTÄNDNIS ALS ERKENNEN UND ANERKENNEN EINER REALEN LAGE** zu entwickeln. Und somit verfügt er weder über eine Basis für effektive Abwehr der erfahrenen sozialen Nötigungen noch über eine Grundlage für produktive Veränderungen seines Daseins:

**ZWEIER: SIE KÖNNEN NICHT MEHR AUFSTEHEN,
HERR SCHMITT.**

**HERR SCHMITT: SAGEN SIE MIR DAS NICHT,
DAS TUT MIR WEH.**

Herr Schmitt will aber nicht nur nichts hören und sehen von seinem Dilemma, in dem er sich befindet, er versucht außerdem, die reale Situation verbal zu verzerren, zu verschönen, um sie damit für sich - für einen Moment zumindest - erträglicher werden zu lassen:

**HERR SCHMITT BETRACHTET DIE ABGENOMMENEN GLIEDMAßEN IN SEINEM
SCHOB: KOMISCH, ICH HABE SO UNANGENEHME
GEDANKEN IM KOPF. ICH BITTE SIE,
MIR ETWAS ANGENEHMES ZU SAGEN.**

Anstatt sich darum zu bemühen, die Ursachen seines Unwohlseins aufzudecken und zu beseitigen, hält

Schmitt nach einer Art Ersatzbefriedigung Ausschau. Er sucht jedoch nicht nach eigenen Möglichkeiten, sich diese zu beschaffen, vielmehr wartet er auf fremde Hilfe. Einsen und Zweier, die bekanntlich starkes Interesse daran haben, ihn in ihre Abhängigkeit zu bringen, bieten ihm diese Unterstützung natürlich gern, in einer für sie vorteilhaften Form: Sie demontieren Schmitts Persönlichkeit. Dieser übernimmt die von den beiden Clowns vorgegebenen Einverständnis-Muster und verliert dabei letztendlich im wahrsten Sinne des Wortes seinen Kopf:



ALS DER DENKENDE IN EINEN GROßEN STURM KAM, SAß ER IN EINEM GROßEN FAHRZEUG UND NAHM VIEL PLATZ EIN. DAS ERSTE WAR, DAB ER AUS SEINEM FAHRZEUG STIEG, DAS ZWEITE WAR, DAB ER SEINEN ROCK ABLEGTE, DAS DRITTE WAR, DAB ER SICH AUF DEN BODEN LEGTE. SO ÜBERWAND ER DEN STURM IN SEINER KLEINSTEN GRÖßE.

Und ich erinnere mich der Notiz meines Freundes: DIE VORHUT ERTEILT DAS PROGRAMM.

Die Verhaltens-Schablone, welche aus den körperlichen Gesten DES DENKENDEN resultiert, wird aber von den Monteuren nicht nur formal übernommen, ihre Handhabung wird zudem unter Anleitung des Chores exerziert:

DER GELERNTEN CHOR: WIE HOCH SEID IHR GEFLOGEN?

DIE DREI GESTÜRZTEN MONTEURE: WIR SIND UNGEHEUER HOCH GEFLOGEN.

DER GELERNTEN CHOR: WIE HOCH SEID IHR GEFLOGEN?

DIE GESTÜRZTEN MONTEURE: WIR SIND VIERTAUSEND METER HOCH GEFLOGEN.

DER GELERNTEN CHOR: WIE HOCH SEID IHRE GEFLOGEN?

DIE GESTÜRZTEN MONTEURE: WIR SIND ZIEMLICH HOCH GEFLOGEN.

DER GELERNTEN CHOR: WIE HOCH SEID IHR GEFLOGEN?

DIE GESTÜRZTEN MONTEURE: WIR HABEN UNS ETWAS ÜBER DEN BODEN ERHOHEN.

Mein Freund warnt mich jedoch, diese Art des Lehrens und Lernens von Einverständnis lediglich als eine sehr mechanische zu kritisieren und bei dem Gedanken stehenzubleiben, daß es sich hier außerdem um ein starres, einseitiges und damit sehr unproduktives Lehrer-Schüler-Verhältnis handle. Das sei eben nur die halbe Erkenntnis. Indem parallel zu dem erfolgreich verlaufenden Lernprozeß der Monteure die durch das Ergebnis letztendlich als falsch ausgewiesene Gegenargumentation des Fliegers permanent in Szene gesetzt wird, gerät das, was Monteure und Flieger zu lernen haben, in den Schein einer allmächtigen und unfehlbaren Lehre. Und ich erinnere mich: DER GELERNTEN CHOR SAGT BEREITS ZU BEGINN DES LEHRSTÜCKS ZU DEN GESTÜRZTEN: 'LERNT NICHT FALSCH...DAS RICHTIGE IST LEICHT.

In diesem Zusammenhang betrachtet wirken die abschließenden Anweisungen DES GELERNTEN CHORES nicht nur absurd, sie können wohl in ihrer an sich produktiven Programmatik von Lernenden wie die drei gestürzten Monteure sie verkörpern außerdem kaum wirklich erfaßt und befolgt werden:

ZWEIER: WENN WIR IHNEN DEN KOPF ÜBERHAUPT HERAUSSCHRAUBTEN?

HERR SCHMITT: JA, ICH WEIß NICHT...

EINER: DOCH...

HERR SCHMITT: NEIN WIRKLICH, ICH WEIß SCHON GAR NICHTS MEHR.

ZWEIER: EBEN DESHALB.

SIE SCHRAUBEN IHM DEN KOPF HERAUS. HERR SCHMITT FÄLLT HINTENÜBER...

Mein Freund empfiehlt mir an dieser Stelle, den Text über die Monteure zu lesen, welcher vorführt, wie sich die drei Gestürzten IM ANGESICHT DER MENGE und unter Führung des GELERNTEN CHORES darin üben, ihre reale Lage zu erkennen und anzuerkennen. Somit stelle sich der Effekt eines Gegenentwurfs ein: Während sich Schmitt physisch und psychisch aufgibt, um in den Genuß eines besseren/schöneren Augenblicks zu gelangen, erklären sich die gestürzten Monteure vor dem Hintergrund des erworbenen Wissens um ihr Woher und Wohin mit dem Auslöschen alles Bisherigen einverstanden. Wenn auch unter Zwang, so haben sie - im Gegensatz zu Herrn Schmitt - die Ursachen ihrer Lage erkennen und ein solches Verhalten wählen gelernt, das notwendig erscheint, um ihre Situation in Zukunft zu verbessern. Aufgeben zeigt sich hier somit als produktive Form des Veränderens.

Die Schablone für diese Art von Einverständnis gibt DER SPRECHER DES GELERNTEN CHORES vor: HABT IHR DIE WELT VERBESSERT, SO VERBESSERT DIE VERBESSERTE WELT. GEBT SIE AUF! (...)
HABT IHR DIE WELT VERBESSERND DIE

WAHRHEIT VERVOLLSTÄNDIGT, SO
VERVOLLSTÄNDIGT DIE VERVOLLSTÄNDIGTE
WAHRHEIT.

GEBT SIE AUF!(...)

HABT IHR DIE WAHRHEIT VERVOLLSTÄNDIGEND
DIE MENSCHHEIT VERÄNDERT, SO
VERÄNDERT DIE VERÄNDERTE MENSCHHEIT.

GEBT SIE AUF!(...)

ÄNDERND DIE WELT, VERÄNDERT EUCH!

GEBT SIE AUF!(...)

An dieser Stelle halte ich inne mit meiner Arbeit an den Texten, obwohl ich das Ausmaß der Frage meines Freundes gerade einmal zu ahnen beginne. Nämlich, wie so etwas funktioniere, mit irgend einer Sache, einem anderen Menschen, vielleicht gar mit sich selbst einverstanden zu sein.

Und da wären außerdem noch die markierten Teile der anderen Text auszuschneiden: Äußerungen von Politikern, Soziologen, Mitschriften von Fernsehkommentaren, Lyrik-Fragmente von wer weiß wem, Milan Kundera DER SCHERZ, Zeitschriftenaufsätze von Wissenschaftlern, Schriftstellern, ein rot gebundenes PSYCHOGRAMM DER DDR. Zum Schluß wieder Brecht: DIE MAßNAHME. Und da wäre noch jenes Bild von Marc Chagall: DER SEILTÄNZER.

Aber ich kenne das Bild und die Texte. Sie befinden sich in meinem Kopf. Aufgelöst in Symbole und Zeichen. Verabschiedend jegliche Form. Ein undefinierbarer Brei, der jetzt die mühsam von mir zusammengesammelte Sinnstruktur des BADENER LEHRSTÜCKS bedrängt. Sich über sie wälzt. In sie eindringt. Sie in allen ihren Poren ausfüllt. Zerreißt und zerfrißt. Und schließlich die Konstruktion zum Einstürzen bringt. Ich stehe vor ihren Trümmern und registriere meine Hilflosigkeit.

Dann schreibe ich meinem Freund eine kurze Nachricht: FERTIGSTELLUNG DES PUZZLES VERZÖGERT SICH. MIR SIND DIE PRINZIPIEN SEINER ORDNUNG ABHANDEN GEKOMMEN. BITTE UM NACHSICHT UND GEDULD.

Auf diesen Brief jedoch reagiert er nicht. Sonst ruft er manchmal an, wenn er Post von mir bekommt. Einfach so. Nur um zu sagen, daß er sich freut, etwas von mir erfahren zu haben. Gestern las ich von seinem Tod in der Zeitung. Der TRAGISCHE UNGLÜCKSFALL habe sich während der Spätvorstellung ereignet. Mein Freund sei nur für diesen Abend noch einmal unter Vertrag gewesen. Sozusagen als AUSNAHMEREGELUNG, wie er selbst vor der Presse versicherte. Und er wolle auch kein Geld nehmen für diesen Auftritt, wurde bekannt.

Bevor man ihn wegbrachte, habe er mit dem ewigen Lachen seines aufgemalten Mundes gesagt, der Welt sei nicht zu helfen, solange sich die Menschen von irgend einer Kraft zwischen Nord- und Südpol herumjagen lassen. Sie sollten sich für einen der beiden Orte entscheiden.

Endgültig. Und aus freien Stücken.

(Anschrift des Verfassers. c/o Adamicc, Voudrousova 1183, ČS-16300 PRAHA 6)



Zum Problem des Einverständnisses in Bertolt Brechts Lehrstücken

1. In Zeiten sich stark verändernder gesellschaftlicher Bedingungen ist Lernen notwendig. Die Brechtsche Lehrstück-Theorie und die Lehrstücktexte Brechts könnten Angebote für ein radikales (soziales und politisches) (Um)Lernen, auch mit und durch Kunst, sein.
2. Das Problem des Einverständnisses ist ein Schlüssel zum Verständnis der Lehrstücktexte. Die Versuche Brechts mit dem Lehrstück bilden eine Reihe von Stücken, beziehen sich aufeinander und stoßen sich voneinander ab.
3. Der wesentliche Umschwung im Denken und Schreiben Brechts im Jahre 1930, der ihn auf Leninsche Positionen und an die Seite der organisierten Arbeiterbewegung führte, zeigt sich nicht nur am Beispiel des Lehrstücks "Die Maßnahme", sondern u.a. auch an den zeitgleichen Umarbeitungen des "Lindberghfluges" zum "Flug der Lindberghs" und des "Lehrstücks" zum "Badener Lehrstück vom Einverständnis".
4. Für Brecht resultiert Einverständnis aus (Er)Kenntnis, und das sowohl aus rationaler, wissenschaftlicher Untersuchung als auch aus sinnlich-konkreter Erfahrung. Resultante ist die Übereinstimmung mit einer bestimmten Betrachtungsweise (und deren Ergebnissen - mit der "proletarischen", d.h. materialistischen Dialektik. Diese Übereinstimmung schließt Nichtübereinstimmung ein, nämlich sowohl mit einer undialektischen, metaphysischen Betrachtungsweise als auch mit Dingen, Prozessen, Erscheinungen, Handlungen etc., die als veränderungswürdig und veränderbar erkannt wurden. Die Übereinstimmung mit dialektischer Betrachtungsweise bedingt ein bestimmtes, politisches Handeln, das im Spielvorgang des Lehrstücks durch die Mitspieler durchgespielt und eingeübt werden soll. Dabei wird falsches, nichteinverstandenes Handeln diskutiert und kritisiert. Dieses Training ist gerichtet auf die gesellschaftliche Praxis. Erst durch bewußtes, dialektisches, politisches Handeln in der Praxis wird Einverständnis letztendlich realisiert. Dabei geht es wieder um einen dialektischen Prozeß. Durch das Handeln verändert sich der konkrete Inhalt des Einverständnisses, was neues Handeln bedingt, usw. Somit ist Einverständnis nicht nur eine Denk-Haltung, sondern zugleich und vor allem praktisches Verhalten.
5. In den Lehrstück-"Versuchen" untersuchte Brecht **Haltungen**. Die Diskussion dialektischer, oder eben auch undialektischer, Denk- und Verhaltensweisen bildet dabei, wenn auch in unterschiedlich starkem Maße, den Kern aller Lehrstücke Brechts.
6. Das Lehrstück in der Intention Brechts ist ein spezifischer Stücktypus. Es dient vor allem der Selbstverständigung von Kollektiven, vorrangig über Fragen der materialistischen Dialektik, und der Herausbildung bestimmter Haltungen, besonders der des Einverständnisses. Durch die Nachahmung ästhetischer Muster, die Kritik an diesen Mustern und die Bildung neuer, verbesserter Muster durch die Spieler werden Erkenntnisse und Handlungsweisen herausgebildet, überprüft und verfestigt und das Kollektiv organisiert. Ermöglicht wird dies durch den Modellcharakter der Lehrstücke, der aus der Abstraktion und dem weitgehenden Verzicht auf Individualisierung und Psychologisierung resultiert.
7. Die Erstfassung des Radiohörstücks "Lindbergh" geht aus von einem Einverständnis mit der neuen Technik und dem wissenschaftlichen Fortschritt. Deutlich wird dies in der Wahl des neuen Mediums -des Radios-, in der Stoffwahl - der Atlantiküberquerung durch den Flieger Charles Lindbergh - und im Ausgangsthema - dem Einverständnis mit der neuen Technik.
8. Die erste Fassung des Radiohörstücks stellt den individuellen Helden, der im Einverständnis mit seinem Flugzeug, also der Technik, gegen die Natur kämpft und letztlich siegt, in den Mittelpunkt. Fassung II behält die starre Haltung des Fliegers gegenüber der Natur bei, konkretisiert aber die gesellschaftlichen Folgen des Aushaltens. Diese Tendenz wird in Fassung III weiter verstärkt.
9. In den Fassungen des Radiohörstücks von 1929 nimmt Lindbergh so im Einverständnis mit der Technik eine streng naturwissenschaftliche Haltung ein, die das Alte, Bestehende, die Aberglauben und Skepsis nicht mehr bedingungslos anerkennt, die nach Neuem sucht, um ein Überleben (durch punktuelle Verbesserung der Wirklichkeit) zu sichern. Durch eine aktive Beteiligung an der "Kunstübung" (Brecht) (Mitsingen, Mitsprechen, Mitlesen) sollten vor allem Schüler diese **Haltung** einüben und einnehmen.
10. Um solch eine realistische, d.h. um eine den Gesetzen der Natur und der (kapitalistischen) Gesellschaft entsprechende, Haltung geht es auch im zeitgleich entstehenden "Lehrstück". Diese Haltung des Einverständnisses resultiert aus (Er)Kenntnis. Resultat des Einverständnisses sind bestimmte Handlungen, z.B. die des Aufgebens eines starren Festhaltens an Dingen, Ideen, Positionen, Wünschen, falschen Vorstellungen, einmal vollbrachten Taten, Erfolgen und Niederlagen. Dieses Einverständnis mit der Realität soll wiederum ein Überleben (durch Humanisierung, Vervollkommnung der Wirklichkeit) sichern.
11. Im "Lehrstück" verarbeitete Brecht das Problem der Todesfurcht, das ihn auch persönlich stark beschäftigte. Das Problem der Todesfurcht findet sich als Motiv in allen Lehrstücken, aber auch in anderen Werken Brechts. Der "Me-ti"-Text "Über die Todesfurcht" ist ein Schlüssel zum Verständnis des "Lehrstücks".

12. Bei stark reduzierten Spielvorgängen bezieht das Stück seine Spannung vor allem aus der Gestaltung des Textes, die nach Steinweg gekennzeichnet ist durch "bewußt konstruierte, nur unter Anstrengung auflösbare 'Widersprüche' und scheinbare Paradoxien". Die Kommentartexte z.B. stellen kein Lehrbuch dar, aus dem Haltungen einfach abzuziehen wären, sondern sie müssen von den Rezipienten erst mühevoll - zweifelnd, fragend, denkend - erschlossen werden.

13. Die Fassung I des "Jasagers" orientiert zwar formal deutlich auf Einverständnis, fällt aber bei der Bestimmung des Inhalts des Einverständnisses weit hinter den Stand der frühen Versuche dieser Reihe zurück. Dieses Einverständnis entspricht nicht der Realität, sondern einem mystischen Brauch. Es entspricht nicht der Erkenntnis, sondern einem blinden Gehorsam. Unklar bleibt der Nutzen einer solchen Haltung. Die angestrebte Disziplin, die geforderte Konsequenz im Handeln im Interesse einer Gemeinschaft oder einer Idee greifen nicht, da sie inhaltsleer, unmotiviert sind. Die Rezeptionspraxis von 1930 bestätigte die Schwächen des Stücks. Heute jedoch können diese Schwächen vielleicht auch Vorzüge sein - in einer aktiven Lehrstück-Übung. Gegen das Fehlverhalten der Forschungsreisenden, gegen das "asoziale Muster" (d.h. das nicht den wirklichen Interessen des einzelnen und der Gemeinschaft entsprechende Verhalten) müssen Widerstand aufgeboten, Alternativen gesucht, Lösungen überprüft werden.

14. Der wesentliche Zuwachs bei der Einverständnisproblematik erfolgt 1930. Während in den Lehrstücken von 1929 das "Überleben" durch Einverständnis im Mittelpunkt steht, geht es 1930 um "Verändern" durch Nichteinverständnis (als einem Aspekt des Einverständnisses). Impulse dazu sind schon in den Vorstufen von 1929 nachweisbar und werden 1930 ausgebaut.



15. Ausgehend vom Technikeinverständnis des "Lindberghs" geht es im "Flug der Lindberghs" stärker um gesellschaftliche Veränderungen durch die Einnahme, das Einüben einer konsequent verändernden, dialektischen, einverständenen Haltung durch, und auch dies ist ein Neuansatz, Kollektive. Verbunden mit einer dialektischen ästhetischen Gestaltung ist auch ein Dialektisieren des Inhalts (z.B. die veränderte Darstellung des Verhältnisses zu Technik und Natur). Dem steht die teilweise Abstraktheit, Konstruiertheit und verschwommene Diktion des "Ideologie"-Textes und die mechanisierte Vorstellung eines Lernen durch formales Mitlesen, Mitsprechen und Mitsingen gegenüber. Genau hier ist aber in einer produktiven Lehrstück-Übung auch anzusetzen.



16. "Das Badener Lehrstück vom Einverständnis" orientiert auf einen ständigen Prozeß der Veränderung, der sowohl die radikale Umnwälzung der bestehenden (kapitalistischen) Gesellschaft und die "Verbesserung" der dann "verbesserten Welt" wie auch die permanente Veränderung der eigenen Person (Haltung) einschließt. Die gesellschaftliche Veränderung ist nicht mehr allein durch individuelle Haltungen erreichbar, sondern bedarf kollektiver Haltungen. Die spezifischen Möglichkeiten des einzelnen werden dabei nicht negiert, sondern in ihrer Bedeutung innerhalb des kollektiven Prozesses betont. Deutlich werden jedoch hier die Grenzen einer Sichtweise, die Individualität nur an den unmittelbaren gesellschaftlichen Wirkungen mißt.

17. Der Text der "Maßnahme" knüpft an die vorangegangenen "Versuche" an. Er diskutiert am Beispiel des jungen Genossen eine Haltung, die es nicht vermag, sich zu ändern, die eigene Position aufzugeben, das Festhalten an Vorstellungen, Wünschen etc. Untersucht werden das Verhältnis von (revolutionärer) Theorie und Praxis und von (revolutionärem) Gefühl und Verstand und ihre (widerspruchsvolle) Einheit (und ihr schmerzvoller Gegensatz) als Bestandteil eines wirklichen Einverständnisses bestimmt. Erneut (und

"konkreter" als im "Badener Lehrstück vom Einverständnis") wird Einverständnis als revolutionäre Haltung, d.h. als (gesellschafts-) verändernde Haltung diskutiert.

18. Mit der "Maßnahme" erschloß sich Brecht einen neuen Stoff für seine literarische Produktion - die Theorie und Praxis des Kampfes der Arbeiterklasse - und neue Adressaten - die organisierte Arbeiter(sänger)bewegung. Dabei übernimmt er jedoch nicht unreflektiert Haltungen und "Lehren" (vor allem Lenins), sondern untersucht sie im Lehrstück auf ihre Brauchbarkeit. Zugleich kritisiert er die politischen Vorstellungen der Arbeiter(sänger) und (zusammen mit dem Komponisten Eisler) deren (musik)ästhetische Vorlieben. Bei aller grundsätzlichen Übereinstimmung mit der Notwendigkeit einer radikalen Gesellschaftsveränderung warnt Brecht jedoch vor einer Praxis parolenhafte Phrasen, einseitiger Feindbilder, der Verkümmern wissenschaftlichen Denkens, vor Aktionismus und vorschnellen Lösungen und setzt dagegen durch die ästhetische Gestaltung der "Maßnahme" und das Konzept der Lehrstück-Übung auf einen Prozeß des gründlichen Lernens durch körperliche und geistige Eigenaktivität, durch Fragen und Zweifeln, durch genaues Beobachten und Untersuchen, durch kollektive Diskussion und Variantenbildung, durch Überprüfen der Lösungsangebote an/in der Praxis, durch neues Fragen, Zweifeln, Beobachten, Untersuchen...

19. Die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse lassen Brecht im Dezember 1930 mit der Fassung II des "Jasagers" und 1931 mit den "Neinsager" plausible Variationen zum Thema Einverständnis verfassen. Einverständnis ist hier ein der Wirklichkeit, den konkreten Bedingungen adäquates, konsequentes Zu-Ende-Denken und -Handeln (auch wenn Kritik zu beiden positiven Mustern geübt werden kann/muß). Erkenntnisse und Erfahrungen sind auch in diesen Lehrstücken nicht nur über einen Nachvollzug des Spielvorganges und ein Eindringen in den Sinngehalt zu machen. Die Texte bieten vielfältige Eingreifmöglichkeiten zur Variantenbildung.

20. Das Verhältnis von Individuum und Kollektiv, das in allen Stücken der Lehrstück-Reihe untersucht wird, schlägt im "Neinsager" um. Erstmals setzt sich der einzelne gegenüber dem Kollektiv durch, und zwar im Interesse des einzelnen und der Gemeinschaft (zu der der Knabe ja auch gehört). Der Neinsager steht so als Beispiel für eine verändernde, nichteinverstandene einverstandene Haltung. Das einverstandene Verhalten des Jasagers kann Voraussetzung (aber auch notwendige Folge) einer solchen sein. Beide Stücke sind Gegenentwürfe zur Fassung I des "Jasagers". Sie zeigen die Haltung der wirklichen (d.h. realisierten) Einverständnisses in verschiedenen Varianten, verschiedenen Erscheinungsformen. Durch die bewußte Kopplung beider (bzw. aller drei) Stücke soll in der Lehrstück-Übung ein produktives Trainingsfeld für Dialektiker entstehen.

21. Die Dialektik als Kernpunkt des Einverständnisses bildet auch den inhaltlichen Schwerpunkt des letzten abgeschlossenen Lehrstücks Brechts "Die Horatier und die Kuratier". Stärker als in den anderen Lehrstücken sind hier die gedanklichen Konstruktionen in Spielvorgänge aufgelöst. Das macht es (zumal Kindern als den erklärten Adressaten) möglich, die aufzufindende/ einzuübende einverstandene, dialektische Haltung nicht nur rational zu erkennen, sondern auch sinnlich zu erfahren.

(Anschrift des Verfassers: Nansenstr. 19, O-1570 Potsdam)

Arnold Windeler

Akteur und Muster - soziologische Notizen zur politischen Theaterarbeit

Bertolt Brecht stellte inhaltlich vor allem mit seinen Lehrstücken die Untersuchung sozialer Muster, wie sie sich herausbilden, sich festigen und verändert werden können, in den Mittelpunkt seiner künstlerischen Arbeit. Er skizzierte mit den Lehrstücken als Vorlagen für die 'soziologischen Experimente' Konturen einer politischen Theaterarbeit, die sich um zwei Grundfragen gruppieren lassen, die über die Lehrstückarbeit im engeren Sinne hinaus für politische Theaterarbeit von genereller Bedeutung sind. Die erste Frage widmet sich dem Verhältnis von Akteur und Muster und lautet: Inwiefern und inwieweit sind wir Opfer oder Produzenten der Verhältnisse, der in den Handlungssituationen uns 'vorgegebenen' Muster oder Strukturen? Die zweite Frage hängt mit der ersten zusammen und könnte so formuliert werden: Wie hängen unsere Möglichkeiten, Gesellschaftliches, die Muster usw. zu erkennen und Ästhetik zusammen?

Kunst und Kritik - für Brecht besteht hier ein elementarer Zusammenhang wie er (1970, 124) in seinen Überlegungen 'Über das experimentelle Theater' unmißverständlich schreibt: "Wir können unsere Darstellungen des menschlichen Zusammenlebens nicht ohne Kunst zustande bringen. Wir benötigen diese freien, schöpferischen, phantasievollen Fähigkeiten, dieses Verdichten, Leichtmachen, den Kern treffen." Für die politische Theaterarbeit ließe sich hieraus und aus dem Brechtschen Begriff der sozial historisch bedeutsamen Muster die Aufgabe folgern, Kunst und Kritik immer wieder aktualisierend zusammenzuführen. Das heißt, die in ihr Tätigen sind aufgefordert, aktuelle Möglichkeiten der Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge wie der Formen ästhetischer Aneignung zu erkunden und nach Wegen zu suchen, beide unter der Zielsetzung von Kunst und Kritik produktiv zu vereinen.

Ich konzentriere mich in meinen Notizen auf einen kleinen Ausschnitt dieser umfassenden Aufgabenstellung, auf einige ausgewählte Aspekte der Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge im Spannungsfeld von Akteur und Muster - oder soziologisch ausgedrückt: von Handlung und Struktur. Die notwendige aktualisierende Reflexion des Moments der Ästhetik politischer Theaterarbeit kann ich hier nicht leisten. Vieles scheint mir hier auch noch klärungsbedürftig.¹

Was sind nun aktuelle Möglichkeiten, über Gesellschaft, über die Möglichkeiten als Akteure in ihre Reproduktion einzugreifen oder zu reden? Mein Plädoyer vorweg: Die Analyse unserer Lebenszusammenhänge auch in der Theaterarbeit sollte am Konkreten, an der konkreten Praxis der beteiligten Akteure ansetzen. Interessen von Akteuren, Frontverläufe bei Konflikten, kulturelle Eigenarten, Formen der Gemeinschaftsbildung und der Reproduktion von Institutionen -- Punkte, die ich gleich noch diskutiere -- sollten dabei ebenso konkret in ihrem Gehalt und in der Weise, wie sie sich bilden, aufrechterhalten und wandeln, bestimmt werden. Die These ist also weder, das möchte ich im voraus bereits betonen, daß es etwa keine Gemeinsamkeiten mehr in unserer Gesellschaft gibt, noch daß es nicht gerade heute durchaus sinnvoll und notwendig sein kann, Unterdrückung, Unterprivilegierung, Klassen, blockierende Gesellschaftszusammenhänge usw. als zu verändernde zum Gegenstande der Untersuchung zu machen. Damit sich unsere Handlungsmöglichkeiten erweitern, müssen wir nur genauer untersuchen, wie sich etwa Gemeinsamkeiten entwickeln, wie Unterdrückung funktioniert, und Wege erkunden, wie dieses zu ändern und jenes zu stützen ist. Der nachfolgende Text wirft nicht nur grundlegende Probleme einer solchen Untersuchung auf, sondern gibt auch Hinweise, wie diese fruchtbar überwunden werden können.

Das ist ja nun noch sehr abstrakt. Was ist **problematisch** geworden an dem, was etwa Oskar Negt und Alexander Kluge mit **proletarischem Lebenszusammenhang** gemeint haben oder damit verbunden werden kann?² Vor allem sind es vier

1 Ein kleiner Hinweis sei mir trotzdem gestattet. Sicherlich ist es verkürzt, auch wenn es nahe liegt, bei der Betrachtung politischer Theaterarbeit im Gefolge Brechts Ästhetisches auf Literarisches zu beschränken - nur weil dieser in seinem Hauptberuf Literat war. Ansätze, dies produktiv zu überwinden, finden sich auch bereits im Kontext der Lehrstückliteratur: zu denken ist etwa an die Arbeit von Hans-Martin Ritter (z.B. 1980) zur Lehrstückarbeit und an die von Beate Uptmoor (z.B. 1991) zur Arbeit mit dem Tanztheater.

2 Als impliziten Bezugspunkt meiner Notizen wähle ich das von Oskar Negt und Alexander Kluge vor nun ca. 20 Jahren geprägte Konzept des 'proletarischen Lebenszusammenhanges', das be-

Dinge, die alle von der klassentheoretischen Konnotation der **Einheitlichkeit** proletarischer Lebenszusammenhänge herrühren. Aber wie ich jeweils kontrastierend zeige, auch die aktuellen Diskussionen, die klassentheoretische Bezüge weit hinter sich gelassen (zu) haben (meinen), weisen oft ähnliche Schwachstellen auf.

1. Dominanz gemeinsamer versus individueller Interessen?

Das Problem ist hier, daß in klassentheoretischer Perspektive oft qua Setzung -- historisch wie aktuell -- allzu schnell die existierenden Differenzen, die realen Unterschiede in der Arbeits- und Lebenssituation ausgeblendet werden. Im Extrem wird die Vielfalt der Arbeits- und Lebensbedingungen zugunsten des Bildes einer „konturlosen Masse“ eingeebnet (vgl. hierzu kritisch Thien 1991). Gleiches wird heute vielfach auch auf umgekehrten Wege erreicht. Die Rede von den lediglich vereinzelt Akteuren, von Individualisierung führt schnell ebenfalls zum Bild einer „konturlosen Masse“. Nur zum Schein wird dann dem Individuum Rechnung getragen. Die Konsequenz ist beidesmal: Ein genaueres Erkunden dessen, wie sich die Arbeits- und Lebensformen herausbilden, wie sie aufrechterhalten werden, und wie sie sich wandeln, unterbleibt -- wenn auch aus unterschiedlichen Beweggründen.

Das Bild vom Akteur ist in dem einen Fall über- in dem anderen unterdeterminiert. Beide Perspektiven

kanntlich in umfassender Weise uns für die Formen, Mechanismen und Aspekte der Reproduktion der Lebensweise von Arbeitern zu sensibilisieren versucht (vgl. Negt (1981(1971)) und Negt und Kluge (1972)). Zwei Gründe möchte ich für die Auswahl anführen. Zum einen ist das Konzept des proletarischen Zusammenhanges immer noch eines der prominenten Konzepte in der Erwachsenenbildung. Zum anderen habe ich (1985) vor fast 10 Jahren diesen Begriff noch sicherer verwendet, habe unter bezug auf dieses Konzept unter anderem auch inhaltliche Bezugspunkte politischer Theaterarbeit formuliert und befand mich damit in guter Gesellschaft. Dies hat sich zwischenzeitlich geändert. Grundlegende normative Zuschreibungen, die zumindest als Konnotationen des Konzeptes 'proletarischer Lebenszusammenhang' mit-schwingen, müssen heute als problematisch eingestuft und deutlich gemacht werden. Daran ändert sich nichts, daß ich bereits 1985 mich für die Berücksichtigung subjektiver Momente stark machte. Auch in meine Argumentation hatte sich, wie dem aufmerksamen Leser nicht entgehen wird, der sich den alten Text noch einmal durchschaut, einiges des nun Kritisierten unter der Hand eingeschlichen. Der Leser des nachfolgenden Textes, der das Konzept des proletarischen Lebenszusammenhanges mitführt, wird durch die damit zwischen den aktuellen Notizen und dem Bezugspunkt auftauchenden Spannungen vielleicht selbst ins Grübeln geraten.

können die reale Widersprüchlichkeit, in der sich Handelnde mit ihren Interessen, in der wir uns bewegen, nicht erfassen. Ich schlage dagegen – mit Bezug auf die Sozialtheorie Anthony Giddens' – ein Akteurs- und Strukturkonzept vor, in dem wir als Akteure weder vollkommen durch gesellschaftliche Zwänge in unserem Handeln beschränkt sind noch beliebig handeln können. Akteure greifen in diesem Konzept vielmehr auf die in dem Praxiskontext vorhandenen Strukturen, die Techniken und allgemeinen Prozeduren der Aufgabenerledigung aktiv zu. Sie nutzen die in ihm üblichen Mittel, um die Handlung durchzuführen. Sie wissen auch, wie man das macht. Und sie tragen durch ihr Tun dazu bei, daß sich die gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Systeme in der vorgefundenen Form reproduzieren, oder daß sie beginnen, sich zu ändern. In etwa so wie wir unsere Sprache benutzen: wir wissen zwar nicht immer die exakten Regeln, können vielleicht nicht genau begründen, warum wir etwa meinen, daß ein Satz so gebildet, etwas so ausgedrückt werden muß, aber gleichwohl wissen wir, wie man kompetent etwas ausdrückt, wie man ein Gespräch fortsetzt. Und indem wir das praktisch tun, tragen wir unter anderem dazu bei, daß sich unsere Sprache als Ganzes reproduziert. Die Akteure sind also kompetente Akteure, die praktisch viel über Gesellschaft, über das, was in den strukturierten Handlungskontexten möglich ist, und das, was nicht möglich ist, wissen. Und sie wissen dies nicht nur. Sie sind auch in der Lage, praktisch zu handeln, ihr Wissen anzuwenden, ihre Interessen in ihr Tun einzubringen.

Diese Position grenzt sich von vielen Positionen kritisch ab. Skeptisch ist sie nicht nur gegenüber vielen Klassentheoretikern, Strukturalisten, Interaktionisten usw. Auch Theoretiker aus der Tradition der kritischen Theorie sind ihr solange suspekt, wie diese etwa im Anschluß an Max Horkheimer und Theodor W. Adorno (1971 [1947]) in der ‚Dialektik der Aufklärung‘ die Handlungsmöglichkeiten der Akteure auf die Reaktionsmöglichkeiten von ‚Lurchen‘ reduzieren – auch wenn dies kritisch gegenüber gesellschaftlichen Zwängen gemeint ist. Dies hat praktische Konsequenzen. Statt Horkheimer und Adorno in diesem Verständnis von Subjektivität zu folgen, schlage ich vor, vom kompetenten Akteur im obengenannten Sinne auszugehen. Dann macht es auch Sinn, bei uns, bei unseren im Alltag praktizierten Formen des Handelns anzusetzen, unsere widersprüchlichen Erfahrungen in und mit unserem Handeln ernstzunehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe herauszuarbeiten, um anschließend zu fragen und zu erkunden, ob sich unsere Sichtweisen über Handlungsmöglichkeiten und Handlungszwänge auch allgemeiner halten lassen.

Aber auch der Leser, der mit dem von Oskar Negt und Alexander Kluge formulierten Konzept nicht vertraut ist und auch meinen führenden Aufsatz nicht kennt, kann die nachfolgenden Notizen hoffentlich mit Gewinn lesen.

2. Klare versus diffus Frontverläufe, Interessenwidersprüche?

In klassentheoretischer Perspektive ist dies keine Frage: die Arbeiter stehen auf der einen, die Kapitalisten auf der anderen Seite der Barrikade. Aus Unkenntnis oder qua selektiver Wahrnehmung nach dem Motto ‚Was sein soll, das ist‘ werden strukturelle Konflikte zwischen Arbeitern wie wiederkehrend anzutreffenden Allianzen zwischen Managern und Arbeitern etwa in Betrieben ausgeblendet oder bagatellisierend als (punktueller) Abweichungen realer Interessensgemeinsamkeiten bzw. -divergenzen thematisiert.

Die mit den klaren Frontverläufen unterstellte Eindeutigkeit und Klarheit der Probleme und Interessenstellungen erweist sich real keineswegs immer als realistisch. Was zu machen ist und was nicht, was im ‚Interesse des Kapitals‘ sein soll, das ist eben nicht objektiv gegeben. Auch Manager sind Akteure, nicht einfach ‚Charaktermasken des Kapitals‘. Auch sie bringen in ihr Tun ihre Interessen, Sichtweisen, Normen ein. Da diese nicht identisch sind, ist das, was zu tun ist, auch unter ihnen oft umstritten. Wahrnehmung, Subjektivität, Aushandlungen, soziale Prozesse schieben sich so etwa zwischen die als objektiv nur unterstellten Entwicklungen und dem, was als Resultat hervorgebracht wird. Eine Anekdote, die Charles Russel, Hauptgeschäftsführer und Präsident der Kartenfirma Visa International kürzlich zur Erläuterung der Firmenstrategie vorstellte, mag das Problem illustrieren. „Zwei Verkäufer eines Schuhproduzenten werden in ein Entwicklungsland geschickt. Der eine kabela an seine Zentrale: ‚Komme sofort zurück. Kein Markt. Hier trägt keiner Schuhe.‘ Der andere, der dieselben Voraussetzungen vorfand, schickte folgende Botschaft: ‚Unbegrenzte Möglichkeiten. Hier trägt keiner Schuhe‘“ (Wittkowski 1992, 17).

Und ob der eine Manager – ähnliches gilt für Arbeiter – seine Ziele eher konsensuell, der andere eher durch Härte, durch die Inkaufnahme von Konflikt gesichert sieht, das variiert vor allem je nach den Strukturen des Handlungskontextes. Was gemacht wird, ist zumindest Resultat sozialer Prozesse, wird auf umkämpften Terrains geboren, in die kompetente Akteure – auch die Arbeiter – ihre Interessen einbringen und versuchen, ihnen Gewicht zu verleihen. Das heißt nicht gleich, daß in den sozialen Prozessen die Machtmittel gleich verteilt sind, das eher nicht. Aber auch nicht jeder Manager ist gleich mächtig, und Koalitionen zwischen Managern und Arbeitern können auch mal Entscheidungen höherer Etagen zu Fall bringen usw. Und auch ist damit nicht gleich ausgeschlossen, daß es zu den besagten klaren Frontverläufen kommt, selbst wenn sie in der Form nicht die Regel sein dürften. Sie gibt es natürlich. Warum dies dann aber so ist, das muß dann geklärt werden. Damit löst sich keinesfalls alles in Beliebigkeit auf, wird nicht alles nur diffus. Regelmäßigkeiten werden und können eben nun aber anders und tiefer, eben sozial erklärt werden und müssen nicht – und das oftmals an der Realität vorbei – gesetzt werden. Und wichtig: man gelangt so zu ganz

anderen Einschätzungen und daraus zu ziehenden Konsequenzen.

Auch bedeutet dies keinen Verzicht auf Analyse -- eher das Gegenteil. Positiv, scheint mir, läßt sich dabei an Konzepte anknüpfen, die davon ausgehen, daß die Resultate in sozialen Prozessen erst produziert werden müssen, die Macht ins Zentrum der Analyse stellen, also immer danach fragen, warum dann der- oder diejenige sich durchsetzen, warum setzt sich dies durch, und bei der Antwort auf diese Fragen Konflikt und Konsens mit aufnehmen. Denn diese sind viel tiefer in unsere Praxis, nicht nur im Betrieb, eingeschrieben, als etwa Klassentheoretiker zugestehen.

Erst die Berücksichtigung dieser Momente öffnet wieder den Blick darauf, daß Strukturen unser Handeln einschränken und es erst ermöglichen, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, auf die sozialen Mechanismen, über die Akteure -- allgemein, nicht nur Arbeiter im Betrieb -- die Strukturen und Systeme in ihren Handlungskontexten reproduzieren. Denn letztere haben nur solange Bestand, das sollte bedacht werden, wie sie zumindest von den Akteuren nicht in Frage gestellt werden.

Bei der Analyse unserer Lebenszusammenhänge, so ließe sich das Gesagte zusammenfassen, sollten wir unsere unterschiedlichen Interessen, Sichtweisen, Normen usw. und die der Akteure, mit denen wir es zu tun haben, ernst nehmen, sollten fragen, woher die Interessen, Sichtweisen, Normen kommen, welches Gewicht ihnen zukommt usw. Wir sollten eher die Frontverläufe genau erkunden, als später im Handeln schmerzlich damit konfrontiert zu werden, daß die Orientierungen und Erwartungen sich als falsch erweisen. Unser Augenmerk sollte sich auf die sozialen Prozesse, auf die sie charakterisierenden sozialen Mechanismen richten. Dies führt zusammen zumindest eher zu realistischen Einschätzungen der Handlungssituationen und der Möglichkeiten ihrer Veränderung als die oft doch nur illusionären Unterstellungen immer klarer oder immer nur diffuser Frontverläufe.

3. Arbeiterkultur und Arbeiterbewegungskultur: identisch oder zu unterscheiden?

Oft werden beide nicht getrennt -- auch in klassentheoretischer Sichtweise (vgl. dagegen aber etwa Lüdtko 1991, Thien 1991). Hinter der Arbeiterbewegungskultur mit ihren Organisationen wie Gewerkschaften, Parteien, Bildungseinrichtungen, Hilfsfonds usw. und mit ihren klaren politischen Zielsetzungen, die von den beteiligten Arbeitern oft geteilt und geprägt wurden, verschwindet immer wieder die Arbeiterkultur. Ihre sozialen Mechanismen, die in ihr dominanten Sichtweisen, Normen und Mittel, über die sie die Reproduktion ihrer Lebens- und Arbeitsverhältnisse bewerkstellig(t)en, finden damit oft keine Berücksichtigung. Nicht darauf, daß Arbeiterkultur und Arbeiterbewegungskultur prinzipiell auseinanderfallen, nicht darauf, daß sie sich nicht auch verstärken können, will ich hinaus. Mir geht es um die

unhinterfragte Gleichsetzung. Stutzig machen sollte aber alle, die dies tun, daß selbst in der Hochzeit der Arbeiterbewegung ein Großteil der Arbeiter und Arbeiterinnen sich nicht in Organisationen der Arbeiterbewegung engagierten, in ihnen Mitglied waren und vermutlich sich auch nicht unbedingt von ihnen vertreten fühlten. Viele der eindeutigen Entwicklungstendenzen, die man uns in Bezug auf historische Entwicklungen der Arbeiterschaft aktuell im Rahmen der Diskussion um Individualisierung nehezubringen versucht, können sich da schnell als durch historische Idealisierungen verursachte Scheinentwicklungen entpuppen.

4. Formen der Gemeinschaftsbildung und gesellschaftliche Institutionen: Ablösung alter oder rekursive Produktion neuer?

Die These ist hier, daß die Formen der Gemeinschaftsbildung und die gesellschaftlichen Institutionen -- und damit auch etwa die im proletarischen Lebenszusammenhang mitgedachten -- nicht einfach gleichbleiben, daß sie sich aber auch nicht bruchlos auflösen. Vielmehr ist genau nachzuspüren, was warum in die Krise gerät, was sich wie auflöst, was gleichbleibt, ob sich Gegenentwicklungen zeigen und wie Änderungen hervorgebracht werden.

Es ist hier nicht der Ort, um die insbesondere in postmodernen Sozialtheorien vertretenen Entwicklungslinien im einzelnen zu diskutieren. Sicher scheint mir aber, daß sich Veränderungen deutlich abzeichnen. So besitzen, um ein kleines, aber sicher nicht unwichtiges Beispiel aufzugreifen, die sich ändernden gesellschaftlichen Raum-Zeit-Strukturen Einfluß auf unsere Beziehungsformen.

Die Bedeutung örtlicher, lokaler Gemeinschaften ändert sich durch soziale und geographische Mobilität -- z.B. auch in Folge von Flexibilitätserwartungen und durch die Entwicklung von Transport- und Kommunikationstechniken. Das hat -- wenn auch unterschiedliche -- Auswirkungen auf die Art und Weise, wie wir etwa in Großstädten, in Neubausiedlungen aber ebenso in Dörfern und Kleinstädten miteinander kommunizieren, wie wir zusammenleben und zusammenwohnen. Dies heißt eben aber noch nicht, daß nicht so etwas wie Nachbarschaft -- wie modifiziert auch immer -- fortbesteht oder etwas anderes vielleicht ihre Stelle einnimmt, und daß uns etwa in Städten oft sofort klar ist, ob wir in dieses Viertel 'hineingehören' oder nicht (vgl. hierzu genauer etwa Bourdieu 1991).

Verwandtschaftliche Bindungen spielen heute in unserem Leben oft eine andere Rolle als sie es in früheren Generationen taten. Unsere Beziehungen persönlicher und sexueller Intimität wandeln sich. Vertrauen in Beziehungen wird etwa heute einerseits weniger, so hat es den Anschein, als gegeben angesehen, andererseits als notwendig eingeklagt. An ihm muß dementsprechend gearbeitet werden, was permanente Prozesse der wechselseitigen Öffnung und Versicherung einschließt. Das gelingt naturgemäß nicht immer, ist selbst

abhängig von den strukturellen Bedingungen, in denen sich die Akteure reproduzieren. Das macht diese Beziehungen auf der einen Seite brüchiger, ohne daß die Menschen sich auf der anderen Seite hiervon generell verabschieden. Was sich also genau ändert, was gleichbleibt, individuell und gesellschaftlich, das bedarf der genaueren Erkundung.

Ähnlich steht es um die gesellschaftlichen Institutionen wie Gewerkschaften, Parteien, aber auch um die der (Klein-)Familie, um Ehe, Beruf, um die Frauen- und Männerrollen in der Gesellschaft. Es zeigt sich, daß sich viele der Institutionen von den Akteuren relativ abgelöst, daß sie Eigenlogiken entwickelt haben, die mit den nun an sie gestellten Anforderungen nicht mehr, nicht mehr so einfach oder gar nicht in Einklang zu bringen sind. Den Parteien und Organisationen werden nicht nur durch die genannten Entwicklungen ihrer angestammten programmatischen Bezugspunkte brüchig. Soziale Sicherungssysteme wie etwa die der Arbeitsverwaltung, der Familien-, der Wohnungspolitik usw. geraten in die Krise. Man denke nur an die Diskrepanzen zwischen den sogenannten ‚Normalarbeitsverhältnissen‘, auf denen unser ganzes soziales Sicherungssystem aufgebaut ist, und dem, was vielfach heute durch Teilzeitarbeit, durch wiederkehrende Phasen von Arbeitslosigkeit auch für Frauen normale Berufsbiographien sind. (vgl. Mückenberger 1989).

Alles dies zeigt, daß sie sozialen Systeme in der Gesellschaft sich zwar von den Lebens- und Arbeitsformen der Menschen ablösen, Eigenlogiken entwickeln können, daß sie aber nur solange Bestand haben, wie entweder ein Großteil der Menschen mit dieser Verselbständigung einverstanden ist oder deren Nichtinfragestellung machtvoll abgesichert werden kann. Und es ist nicht so, daß einfach ein System durch ein anderes ersetzt wird. Dafür ist das, was wir tun, viel zu sehr in Gesellschaftliches eingebettet.

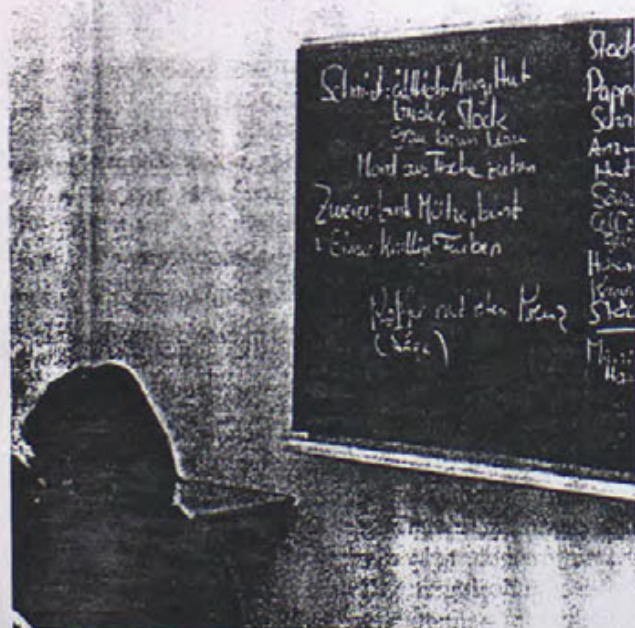
Unsere Vorstellungen etwa von Partnerschaft, unsere Normen, wie diese sein sollte, und unsere Möglichkeiten, diese zu gestalten, ändern sich nicht einfach. Weder können wir uns einfach austauschen, wie wir etwa einen Pullover wechseln können, noch ist von den Einschränkungen unserer Umwelt, unseren Freunden, Eltern, Nachbarn usw. und den üblichen Formen vollkommen zu abstrahieren. D.h., wir greifen in der Gestaltung unserer Praxis auf Strukturen, auf übliche Prozeduren, Techniken zurück, verhalten uns praktisch zu diesen und tragen durch unser Tun vielleicht zu deren Änderung bei. D.h., wir schreiben die jeweilige Praxis rekursiv fort und ersetzen nicht einfach eine durch die andere. Für die Analyse heißt dies: Von Interesse sind gerade die Verbindungslinien, sind Fragen, was sich wie zeitlich und räumlich als Praxis durchsetzt, durchsetzen kann, und was im Neuen eigentlich noch das Alte ist, was sich wirklich geändert hat.

Vieles verliert, das dürfte eine heute gemeinsame Erfahrung sein, seine Normalität, seine Natürlichkeit ohne sich jedoch sofort vollständig aufzulösen, vieles bedarf daher heute zunehmend der reflexiven Begründung und verändert damit auch unsere Formen des Nachdenkens über Gesellschaft. Unterschiedliche Autoren wie Ulrich Beck (etwa 1991), Niklas Luhmann (etwa 1991) und Anthony Giddens (etwa 1990), die – besonders letzterer – an vielen Punkten meiner Argumentation Pate standen, sprechen deshalb insgesamt statt von einer Postmoderne auch von einer sich ‚radikalisierenden Moderne‘.

Insgesamt plädiere ich also dafür, in der politischen Theaterarbeit unsere Aufmerksamkeit zu schärfen für Zusammenhänge, für die sozialen Mechanismen, Prozeduren und Techniken, in und mit denen Akteure in dieser Gesellschaft die Muster ihres Handelns und ihrer Beziehungen hervorbringen, festigen und ändern und wie sie solidarisch in den strukturierten Kontexten miteinander handeln (können) oder warum dies gerade in diesen Kontexten nicht zustande kommt.

Literatur:

- Beck, U. (1991): Der Konflikt der zwei Modernen. In: Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990. Frankfurt a.M., New York
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angelegener physischer Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a.M., New York
- Brecht, B. (1970): Über das experimentelle Theater. Frankfurt a.M.
- Giddens, A. (1990): The Consequences of Modernity. Cambridge
- Horkheimer, M.; Adorno, T.W. (1971 (1947)): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Lütke, A. (1991): „Mein Arbeitstag – mein Wo-



chenende". Arbeiterinnen berichten von ihrem Alltag 1928. Hamburg

Luhmann, N. (1991): Das Moderne der modernen Gesellschaft. In: Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M., New York

Mückenberger, U. (1989): Der Wandel des Normalarbeitsverhältnisses unter Bedingungen einer „Krise der Normalität“. In: Gewerkschaftliche Monatshefte; 40 Jg.; Heft 4

Negt, O. (1981 (1971)): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a.M., Köln.

Negt, O./Kluge, A. (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt a.M.

Ritter, H.-M. (1980): Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück. Recklinghausen

Thien, H.-G. (1991): Vom Sinn der Geschichte. In: Materialien zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit; o. Jg. (1991); Heft 14 (Vom Sinn der Geschichte). Münster

Uptmoor, B. (1991). Tanztheater und Aktualisierung. Theoretische Überlegungen und praktische Anwendungen. In: Ruping, B.; Vaßen, F.; Koch, G. (Hrsg.): WiderWort und WiderSpiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Band 1. Lingen und Hannover.

Windeler, A. (1985): Bertolt Brechts Lehrstücke - ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben. In: Koch, G. (Hrsg.): Experiment: Politische Kultur. Berichte aus einem neuen gesellschaftlichen Alltag. Frankfurt a.M. (Der Beitrag kann gegen DM 2,- in Briefmarken bei der Redaktion angefordert werden.)

Wittkowski, B. (1992): Visa sieht enormes Potential. Kartenfirma zeigt sich „enthusiastisch“ für deutschen Markt. In: Frankfurter Rundschau vom 17. Februar 1992, 17

(Anschrift des Verf.: Beckhofstr. 12, W-4400 Münster)



Gerd Koch

Einige Anmerkungen zur weiteren Arbeit mit den Brechtschen Lehrstücken

Wir hatten bislang **versäumt**, die **Musik** in die Lehrstückarbeit einzubeziehen. Das ist umso bedauerlicher, da für (fast) alle Brechtschen Lehrstücke Musik vorliegt. Außerdem ist es bekannt, daß Bertolt Brecht dem Medium Musik interessiert gegenüberstand. Ferner machte mir ein Gespräch mit einer Kollegin aus der Jugendarbeit deutlich, daß auf der Folie von Musik subjektorientierte politische Bildung möglich ist, da das musikalische Medium für politische, gesellschaftliche und/oder ökonomische Sachverhalte sensibler macht. Zum anderen gibt das Medium Musik die Chance, Unschärfen in der Problemsicht zu artikulieren, d.h. mit Hilfe des musikalischen Tuns können Eindeutigkeiten wieder aufgelöst werden und einem historisierenden Prozeß zugeführt werden. Es erscheint mir nötig und auch möglich, den musikalischen Anteil der Lehrstückarbeit zu intensivieren. Das kann durch improvisierte, laienhafte Einbeziehung von musikalischem Vermögen der Mitspielerinnen und Mitspieler geschehen, und es kann dadurch geschehen, daß wir ganz bewußt versuchen, mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren, die im Medium der Musik versiert sind.

Mit diesen Überlegungen zusammenhängend möchte ich fragen, ob wir dem ästhetischen Tun unserer Lehrstückarbeit genug Augenmerk geschenkt haben. Ich denke daran, daß die **ästhetische Seite**, d.h. die bewußte Formgestaltung, die sensible Wahrnehmung von künstlerischen Phänomenen usw. in unsere Lehrstückarbeit hineingehört. Wir müssen möglicherweise unsere These in Zweifel stellen, daß erst in einem späten Zustand der Lehrstückarbeit die ästhetische Dimension eine Rolle spielt. Ästhetische Dimension, das soll hier heißen: nicht anschließen an herkömmliche Muster, sondern bewußtes Aufgreifen von ästhetischem Alltagsvermögen der mitspielenden Personen. Das von Hans-Martin Ritter und anderen artikuliert Stil-Prinzip während der Arbeit - auch an den Lehrstücken! - sollten wir möglicherweise doch ernster nehmen als wir es bisher getan haben. Der Selbstverständigungsprozeß innerhalb der Lehrstückarbeit sollte sich m.E. auch auf die ästhetischen Fragen stürzen. Dies bedeutet jedoch nicht, daß wir auf Aufführungen hin uns orientieren. Die ästhetische Dimension muß schon im Prozeß der Arbeit ihre Rolle spielen können.

Wenn ich dies sage, fällt mir sofort eine Gegenargumentation bzw. eine Erweiterung unseres Tuns auf einem anderen Felde ein, nämlich auf dem gesellschafts-politischen. In einigen Phasen der Lehrstückarbeit will es mir erscheinen, daß wir dort nicht so sehr als Theaterpädagogen sondern **als politische und gesellschaftliche Bildner** gefragt sind. Wir müssen uns vermutlich auch auf diesem Gebiete weiterqualifizieren, so daß wir in der Lage sind, gesellschaftliche, politische oder ökonomische

mische und sozialpsychologische Phänomene, die durch das Spiel mit Lehrstücken anklingen, auch erweitert verfolgen können und wieder ins "Spiel" bringen. Spiel, d.h. hier, lebendiges Wissen einzubringen und nicht nur Faktenwissen abgestandener Art. Wir müssen also aufgrund unserer theaterpädagogischen Erfahrungen bestimmte Wissensschätze durchforsten und in bewegliche Form bringen, um so unserem theaterpädagogischen Ansatz gerecht zu werden.

Schon bei unserem allerersten Treffen in Ovelgönne 1979 ist mir aufgefallen, daß unsere Lehrstückarbeit allzu schnell in ein Zirkelwesen umschlagen kann bzw. daß wir das therapeutische Setting zum Modell unserer Workshops und Arbeitsphasen nehmen. Dies ist sicher nicht nur etwas Schlechtes und Abzuwerfendes. Es ist auf jeden Fall etwas, das noch der Ergänzung bedarf, z.B. durch die Anreicherung von Lehrstück-Spielwochen mit Vorträgen, Exkursionen, Lichtbildvorträgen, Referaten, Hospitationen in Feldern, die im weitesten Sinne mit unserer Arbeit an dem je konkreten Lehrstücktext zu tun haben. Ich möchte damit der Gefahr vorbeugen, daß wir allzusehr im erlebnishaften Horizont einer Lehrspiel-Gruppen-Dynamik uns befinden. Auf die Notwendigkeit solchen Arbeitens bin ich nicht zuletzt durch die erneute Lektüre einiger Text von Brecht gestoßen, die ja anzeigen, daß er die Mediengrenzen und Arbeitsformen überschreiten und erweitern möchte. Das verlangt natürlich in unserer Arbeit eine Erweiterung unserer Befähigungen, das Einbeziehen anderer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Kooperation mit anderen Medien und Wirklichkeitsbereichen. Wenn aber die Lehrstücke zur politischen Selbstverständigung da sein sollen und wie alle Werke Brechts experimentellen und eingreifenden Charakter haben, dann scheinen mir diese Erweiterungen unverzichtbar zu sein.

Wenn ich mir die eben von mir selber gemachten Ausführungen wieder vergegenwärtige, dann fällt mir auf, daß es günstig wäre, so etwas wie eine permanente Lehrstück-Lernwerkstatt einzurichten. D.h., wir müßten feste Räume haben, in denen wir alles, was zur Lehrstückarbeit gehört, einrichten könnten. Wir hätten also Schallplatten und Kassettengeräte sowie Video-Geräte vorrätig zu haben. Wir hätten eine Adressenkartei von Kooperationspartnerinnen und -partnern zur Verfügung zu haben, und wir müßten eine Dokumentation der bisherigen Versuche einrichten können, d.h. auch eine Dokumentation der bisherigen Wirkungen der theaterpädagogischen Arbeit mit Lehrstücken ganz konkret. Diese Wirkungen sollen sich nach dem eben Gesagten nicht nur auf die subjektiven Zeugnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beziehen, sondern sie müssen durchaus den Bereich, der über die Mikropolitik der Subjekte hinausgeht, ernstnehmen. Es geht also darum, die mikropolitischen Dimensionen und die Politik des Wunsches der einzelnen Subjekte in den Kontext wieder zurückzuführen, aus dem ja diese Wunschvorstellungen und subjektiven Politikverständnisse stammen, nämlich in den sogenannten makropolitischen Bereich.

Ich kann das Gemeinte wohl noch mit einem anderen Beispiel konkretisieren: Seit etwa 10 Jahren arbeite ich parallel zu der Lehrstückmethode auch mit der Methode von Robert Jungk, nämlich mit der von ihm entwickelten Zukunftswerkstatt. Es lassen sich m.E. Parallelen zur Arbeitsweise mit Lehrstücken und mit Zukunftswerkstätten herstellen. Die Zukunftswerkstatt beginnt mit einer Konfrontation den subjektiv empfundenen Mängeln gegenüber, man kann sogar sagen, daß es darum geht, der Asozialität ins Auge zu blicken. Dies korrespondiert m.E. mit Bertolt Brechts Modellen der asozialen Muster in den Lehrstücken, die zur Disposition und zur Abarbeitung gestellt werden sollen. Die zweite Phase einer Zukunftswerkstatt soll sich Erfindungen, Phantasien, Utopien usw. zuwenden. Es geht darum, möglichst kreativ, variationsreich und nonkonformistisch mit dem Lehrstücktext umzugehen: Es sollen ja Materialproben am Text gemacht werden, es sollen gestische und andere Schauspielübungen an den Text herangebracht werden, um das in ihm angelegte Potential herauszuschütteln. Die dritte Phase in der Zukunftswerkstatt versucht, aus der Anerkennung der Mängelliste und den Phantasiegebilden ein Drittes zu entwickeln, nämlich die Möglichkeit, in der Wirklichkeit der Subjekte verändernd handelnd tätig zu werden. Auch dies scheint mir im Zusammenhang mit der Lehrstückarbeit, wie wir sie bisher gepflegt haben, durchaus einen Zusammenhang zu stiften, denn in der letzten Phase bzw. einer der letzten Aufgaben der Lehrstückarbeit heißt es ja, daß versucht werden soll, Übertragungsszenen oder Schreibwerkstätten zu entwickeln, in denen die Teilnehmer sich in die Lehrstückarbeit und Textvorlage in der Weise hineinschreiben, daß Szenen aus ihrem ganz konkreten Lebensalltag, der zu bewältigen ist, hergestellt werden. Ich denke, daß diese Analogien nicht im Detail stimmen, jedoch in der methodischen Tendenz durchaus zusammengeführt werden können. Indem ich das sage, deute ich auch darauf hin, daß Lehrstückarbeit das Zirkelwesen verlassen soll und stärker eingreifende Qualität gewinnen muß.

Hierin ist auch ein Plädoyer enthalten, die Lehrstückarbeit bzw. diesen politisch-bildenden Ansatz in vielfältigen Arbeitsfeldern zu nutzen oder Teile davon in andere Fortbildungsveranstaltungen verschiedener Berufsgruppen einzuführen. Da wir zumeist aus den pädagogischen und literaturwissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen stammen, wird es auch hier nötig sein, daß wir unsere Ideen mit anderen Kolleginnen und Kollegen diskutieren, um so einen Transfer unserer bisher begonnenen Arbeit an andere Personen, in anderen Institutionen versuchen können.

Wir sollten daran denken, daß eine politisierende Bildungsarbeit mittels der Lehrstückmethode darauf zielt, in Öffentlichkeit stattzufinden. Öffentlichkeit ist nicht nur die Gruppenmodellsituation, sondern der Bereich, in dem politische Entscheidungen vorbereitet werden, subjektive Bedürfnisse im Zusammenhang mit anderen befriedigt werden und politische Kontrolle ausgeübt werden kann. Es geht also darum, eine bewußtere Ge-

staltung des Alltagslebens durch die Lehrstückarbeit anzuregen. Wenn hier von politisierender Bildungsarbeit gesprochen wird, dann darf nicht das Mißverständnis sich einschleichen, daß hier der Politikunterricht der Schule fortgesetzt wird bzw. daß eine materiell starke Durchsetzungsargumentation eingeübt wird, gewissermaßen ein strategisches Lernen. Sondern es geht wohl eher darum, eine gewisse **Mentalitätenerziehung bzw. eine Kultivierung politischer Mentalitäten** zu unterstützen. Und auch dies ist sicher nicht ganz genau gesagt, denn wir müssen uns in der Lehrstückarbeit immer wieder auf Bertolt Brecht als einen Autor der Linken beziehen, dem es ja darum geht, weniger Erneuerungen zu schaffen, sondern Neuerungen in Gang zu setzen. Das bedeutet, immer etwas Utopisches schon einmal realisieren zu wollen, und es bedeutet auch, an unsichere neue Ideen sich anzuschließen. Diese neuen Ideen und ihre Unsicherheit sind ganz bewußt in Kauf zu nehmen und als Gestaltungsaufgaben in die Lehrstückarbeit einzubeziehen. Dies bezieht sich nicht nur auf sogenannte Inhalte, sondern auch auf das Wie der Arbeit (ich verweise hier noch einmal auf die Einbeziehung von ästhetischen Momenten, auf die Einbeziehung politisch-ökonomischer Diskurse und auf die Einbeziehung des musikalischen Arbeitens).

Außerdem steckt ja in dem **Lehrstückansatz** auch so etwas wie ein **Organisationsmodell für politisch gesellschaftliches Handeln**. Es reicht also nicht aus, nur eine verbesserte pädagogische Kommunikation zu entwickeln, sondern es kommt auch darauf an, die Arbeitsweise selbst in den Lehrstückansätzen als ein Stück neuerer Organisation soziologischer Verfassung anzusehen. D.h., wir müssen in dem Setting unserer Lehrstückarbeit auch immer mit-thematisieren, daß wir hier organisierend tätig sind, und d.h. im Zusammenhang der subjektorientierten Lehrstückarbeit auch immer, daß wir nicht nach den herkömmlichen Politisierungsmodellen und politischen Organisationsansätzen verfahren. Wir stellen ganz bewußt das Subjekt, sein kommunikatives Handeln, seine Wunschstruktur usw. in den Mittelpunkt. Dadurch sind wir in gewisser Weise auch politisch-organisatorisch kritisch tätig, indem wir nämlich ein anderes Aufklärungs- und Selbstverständigungsmodell praktisch versuchen. In der oben schon angesprochenen Lehrstück-Lernwerkstatt müssen wir auch eine Abteilung haben, die mit Materialien ausgestattet ist, die gerade zu diesem Gegenstandsbereich (politische Struktur und subjektive Struktur) umfaßt.



Korrespondenzen

Gerd Ricnacker

Musik-Denken im Zeichen des Ungehorsams - zu Theodor W. Adorno

"Alle Dunkelheit und Schuld der Welt hat sie auf sich geladen. All ihr Glück hat sie daran, das Unglück zu erkennen, all ihre Schönheit, dem Schein des Schönen sich zu versagen. Keiner will mit ihr etwas zu tun haben, die Individuellen sowenig wie die Kollektiven. Sie verhallt ungehört, ohne Echo. Schießt um die gehörte Musik die Zeit zum strahlenden Kristall zusammen, zu fällt die ungehörte in die leere Zeit gleich einer verderblichen Kugel. Auf diese letzte Erfahrung nun, die mechanische Musik stündlich durchmacht, ist die neue Musik spontan angelegt, auf das absolute Vergessensein. Sie ist die wahre Flaschenpost."¹

So endet Theodor Adorno das Kapitel "Schönberg und der Fortschritt" in seinem Buch "Philosophie der neuen Musik".

Kaum einen Vertreter zeitgenössischer Musik aber gäbe es, der Adornos Vision so ohne weiteres für sich angenommen hätte. Schönberg nicht, der gelegentlich, als Alternder, darauf verwies, er habe wie Tschai-kowski komponieren wollen, nur besser. Fragt sich allerdings, warum Schönberg dies sagt, der gleiche, der sich in kochendes Wasser geworfen sah, der gleiche, der Jahrzehnte vorher dem Militär antwortete, einer habe es sein müssen, keiner habe es sein wollen, also habe er sich dazu hergegeben, Schönberg also, der sich der Ausnahme wohl bewußt war. Und doch, als Ungehörter, als einer, mit dem keiner etwas zu tun haben wolle, sah er sich durchaus nicht. Voll Argwohn, gereizt, nachgerade haßerfüllt, nahm er das ihm gewidmete Kapitel entgegen mit dem Aufschrei, er habe Wiesengrund nie leiden können. Sah er, von Adorno zum Protagonisten des Fortschritts emporgehoben und als solcher kritisiert ob des Herrschaftszwanges der die Musik durchrationalisierenden Zwölftonreihe, das Eigentliche kaum oder gar nicht in Adornos Vision triftiger Moderne aufgenommen, so hatten andere, von Adorno behandelt oder genannt, weitaus weniger Gönne noch an seinen Konstatierungen: Strawinski, dem Adorno ein hell- und dunkelsichtiges Kapitel widmete, Bartok, den er als osteuropäische Ausnahme tolerierte, Hindemith, der mehr und mehr ihm zum Musikanten geriet, von Mittel- und Kleinmeistern des sogenannten Neoklassizismus oder Neobarock, von jenen der Spielmusik gar nicht erst zu reden. Gehörten sie, die Behandelten, Genannten, Liegengelassenen, der neuen Musik etwa nicht an, standen sie außerhalb ihres Jahrhunderts oder seiner ersten so prägenden Dezennien, lief gar der russische Konstruktivismus, dem Schostakowitsch Entscheidendes verdankt, an den von Adorno

seismographisch wahrgenommenen Umwälzungen vorüber, hatte Schostakowitsch, vor und nach der Maßregelung 1936, mit neuer Musik so gar nichts gemein?

Dem solchermaßen Fragenden, dem Historiker, um Gerechtigkeit bemüht im Gewirr der Strömungen, Ergebnisse, Vorgänge etc., sträubt sich das Gefieder, liest er Adornos barsche, apodiktische Konstatierungen darüber, was neue Musik sei. Aber hat er, der Fragende, den Philosophen überhaupt verstanden, sich aufs Philosophische seiner Reflexion überhaupt eingelassen, da er bloß Einzelheiten abklopft? Ist Adornos Vision neuer Musik überhaupt Reflexion des Vorhandenen oder nicht Entwurf dessen, was so nicht ist, was aber gedacht werden könnte - gedacht im Namen kritischer Philosophie? Im Namen kritischer Theologie wohl auch, wie immer Adorno zu ihr steht! Daß Musik Schuld auf sich nehme, verwandelt sie nicht bloß in Subjekte, die hierzu fähig und willens seien, sondern geradezu in den Messias, der die Schuld der Welt trägt. Daß neue Musik ihr Glück im Erkennen des Unglücks habe, verleiht ihr abermals messianische Züge - ihr, der Musik, oder dem Philosophen, der das Ganze denken, das Ganze zu deuten, darin vielleicht mit Christus sich zu identifizieren sucht, dem Philosophen und Theologen? Theologisches ist in Adornos Denken auffindbar vielerorten, gerade dort, wo es gängiger, d.h. das Bestehende glorifizierender, Drogen spendender Theologie opponiert, um nur einer des Widerstandes, der von Karl Barth und Paul Tillich mit Respekt zu begegnen. Aber hat Theologie mit triftiger Philosophie nicht vieles, Entscheidendes gemeinsam: Nach-Denken über Welt und Mensch, über den großen Zusammenhang, Nach-Denken, das notwendigerweise in Vor-Denken umschlagen muß oder sich preisgibt? Wie die Menschheit dem Teufelskreis entfremdeten Seins, dem von Adorno apostrophierten Verblendungszusammenhang nicht bloß ausgeliefert sei, sondern ihn durchschlagen muß um ihrer selbst, wie kreisgängige Geschichte überhaupt zu durchbrechen sei, hat Philosophen und Theologen über fast ein Jahrhundert, wenn nicht länger beschäftigt, und es war ihre Verzweiflung am Bestehenden, die ihnen, den Philosophen und Theologen, das Wort "Erlösung" nahelegte, jenes Wort, dem das Wort "Lösung" zentral innewohnt, im Namen des Anderen, Besseren: Wie das gemeint sei, wer da herzukommt, die Menschheit zu erlösen, ob sie es selbst vermag oder des Eingriffs harrt, der "Luft von anderen Planeten" gewärtig, hat Denker seit eh und je auseinandergetrieben, nicht bloß Philosophen und Theologen, sondern Philosophen und Philosophen, Theologen und Theologen. Umso schmerzhaft gravierender ist es, wenn Uneinige, einander Kontroverse, übereinkommen darin, daß da etwas erlöst, gelöst werden müsse jenseits des eigenen Tuns: Ist da etwas verlorengegangen an eigenem Vermögen, verloren für immer? Wahrhaft erschütternd liest sich Adornos Musik-Vision - ich zitiere abermals aus dem Schönberg-Kapitel: "... Wie das Ende, so greift der Ursprung der Musik übers Reich der Intentionen, das von Sinn und Subjektivität hinaus. Er ist gestischer Art und nah

verwandt dem des Weinens. Es ist die Geste des Lösens. Die Spannung der Gesichtsmuskulatur gibt nach, jene Spannung, welche das Antlitz, in dem sie es in Aktion auf die Umwelt richtet, von dieser zugleich absperrt. Musik und Weinen öffnen die Lippen und geben den angehaltenen Menschen los. Die Sentimentalität der unteren Musik erinnert in verzerrter Gestalt, was die obere in der wahren am Rande des Wahnsinns gerade eben noch zu entwerfen vermag: Versöhnung. Der Mensch, der sich verströmen läßt im Weinen und einer Musik, die in nichts mehr ihm gleich ist, läßt zugleich den Strom dessen in sich zurückfluten, was nicht selber er ist und was hinter dem Damm der Dingwelt gestaut war. Als Weinender wie als Singender geht er in die entfremdete Wirklichkeit hin. 'Die Träne quillt, die Erde hat mich wieder' - danach verhält sich die Musik. So hat die Erde Eurydiken wieder. Die Geste des Zurückkehrenden, nicht das Gefühl des Wartenden beschreibt den Ausdruck aller Musik, und wäre es auch in der todeswürdigen Welt.²

Wie daraus nun gefolgert werden kann, Adorno sei Materialfetischist und bloß an materialer Logik interessiert, ist einigermaßen unerfindlich. Nicht einmal die Schönbergs zugeordnete Musik-Vision könnte auf den Begriff des nur Materiallogischen gebracht werden, und wenn, dann doch kritisch dagegen gewendet. Auch ist Material selbst vielsträngig, in sich disparat, mehr und anderes als bloße Syntax, als Technologie, vielmehr "sedimentierter Geist"³, durchs Bewußtsein hindurchgegangen Gesellschaftliches, Entwicklung des Materials ebenso wenig wie Geschichte überhaupt auf die magere Schnur einer einzigen durchgehenden Idee oder Linie zubringen. Und wenn Adorno solche Lesart gelegentlich nahelegt, so in Polemik gegen borniertes, die Traditionen selbst verkleinerndes oder verkennendes Conservare, gegen Akademismus, neoklassizistisches Gebaren, an dem Igor Strawinski keinerlei Gefallen hatte aller Rubrik zum Trotz, gegen sogenanntes Musikantentum, das sich der Banausie überführte, gegen zwanghafte Volkstümelei, die sich um Adornos böse Konstatierung aufzunehmen, als "Opium fürs Volk"⁴ entlarvte. Neue Musik, in Adornos Version, ist mehr und anderes denn Athematik, musikalische Prosa, Atonalität, radikale, im Zwölfton gipfelnde Durchkonstruktion: Sie ist zuvörderst Seismograph zerbrochenen Scheins, Organon unerbittlicher Wahrheit. "Ihr Glück hat sie daran, das Unglück zu erkennen, all ihre Schönheit, dem Schein des Schönen sich zu versagen". Ihr Affront gilt nicht der bedrängten Menschheit, sondern ihrer Bedrängung, der Verdrängung des Wirklichen, jener Verdrängung, die zum gesunden Instinkt umstilisiert wurde, um gegen Städtebilder des Expressionismus, gegen Schönbergs "Pierrot lunaire" oder Bergs "Wozzeck" Sturm zu laufen, dagegen sich moralisch zu entrüsten. Affront gilt nicht irgendeinem Volk, schon gar nicht den Elenden, die Victor Hugo beim Namen nennt, sondern vermeintlichen Fürsprechern, Fürsprechern einer Volksseele, die sie eben dadurch im Zaume halten gegen alle Aufsässigkeit: Dies ist verkannt worden bis zum heutigen Tage, und daß Adorno selbst Berührungssängste haben

mochte als übersensibler Intellektueller, ward schnurstracks in Dünkel, Volks- und Menschenverachtung umgemünzt: als ob man Adornos Verzweiflung in seinem bösen Aufsatz "Die gegängelte Musik" den Kummer über erneute Repression überlesen dürfte! Adornos Musik-Vision ist auch nicht nur jene des Grauens, sondern die des Anderen, unentfremdeter Menschheit, jener Mannigfaltigkeit, jenes Reichtums der Gedanken und des Ausdrucks, also auch des Mimetischen, der die "bürgerlich bornierte Form" (Marx) abgestreift habe.

Freilich, der Weg zu solcher Vision, zu gesellschaftlicher Utopie in der Nähe zu Marx, zur Marxschen Analytik überhaupt war so geradlinig nicht, und wäre er es, so hätte er alles verfehlt. Adorno geht mehrere Wege im Denken. Es hat sein Richtiges, wenn er vorerst mit Edmund Husserl, mit seiner Phänomenologie sich auseinandersetzt - nicht unberührt davon ist die künftige Entfremdungs-, Verdinglichungsanalyse! Es hat sein Richtiges, wenn Adorno mit Triebpsychologie, mit Freudscher Psychoanalyse sich befaßt, kritisch, wie es für philosophische Reflexion sich gehört, aber es bleibt Erfahrung davon auch später, als der Emigrant die Psychoanalyse Freuds und Archetypenlehre von C.G. Jung als reaktionär verketzert: Man lese die Aufsätze zur Bilderwelt des "Freischütz", über Franz Schubert, noch die Wagner-Monographie und das Strawinski-Kapitel der "Philosophie der Neuen Musik", um der Allgegenwart psychoanalytischen Wissens sich zu gegenwärtigen in jedem Satz! Adornos Argwohn gegen das Unbewußte, gegen Triebhaftes, gegen Triebpsychologie hat gerade diesem Wissen sich zu verdanken, auch der Erfahrung, daß es ihn selbst hinabziehe - so gesteht er es sich ein in einer Glosse der "Minima moralia"! Nicht anders läßt sich der Argwohn gegen "untere Musik" verstehen; noch die Bemerkung nebenher verrät, was sie ihm zufügt, wie sehr sie ihn berührt, wie sie ihn hinabzieht, Musik der Unteren, die ja nicht nur ihr aufgedrückt ist im Zeichen der verwalteten Welt, wie er ihr unterstellt wird. Adorno weiß es, daher seine Empfindlichkeit! Sie ist doppelsinnig wie alles! Freilich, das harsche Verdikt gegen Freud inmitten der "Dialektik der Aufklärung" entspringt nicht so sehr der Verdrängung des Unbewußten, sondern dem Verdacht, Freuds Theorie könnte, in verwässelter Zweit- und Drittausgabe, mißbraucht werden für die Barbarei, da sie alles Gesellschaftliche aufs Triebleben reduziere. Ob Freud damit Gerechtigkeit getan wird, sei dahingestellt, daß vieles davon verwässert und solcherart mißbraucht wurde, ist traurige Wahrheit, nur Freud nicht anzulasten, Jung vielleicht eher - wer weiß?? Adorno kann nicht stehenbleiben, auch bei ihrer Kritik nicht. Sein Schritt zu Kierkegaard ist nicht der Schritt zu einem anderen, sondern der aufs Ganze, der Schritt zu einer philosophischen Analytik, die auf zentrale Obliegenheiten, Möglichkeiten, Grenzen des Philosophischen alter Bestimmung sich einläßt. Hier, in Adornos Habilitationsschrift "Kierkegaard, Konstruktion des Ästhetischen" sind Fundamente gesetzt für jene Bestimmungen, die Adorno an den Beginn der Frankfurter Tätigkeit setzt, für eine Philoso-

phie, die ihren Gegenstand nicht länger im Begriff, sondern im wirklichen Geschehen, in Geschichte erkennt, für eine Philosophie, die solchermaßen die Welt als Geschichtliche zu interpretieren und nach Möglichkeit zu verändern hat, für eine Philosophie, die der Glorifikation oder Verdrängung des bürgerlichen status quo sich verweigert, ungehorsam ist gegenüber aller Weltflut, aller Genügsamkeit, allem Stillstand, ungehorsam der Macht des Augenblicks, will sie jene der Entwicklung nicht verfehlen. Dies jedoch hat sie aus den Umbrüchen der Kunst gelernt, aus jenen des Expressionismus vorab, aus Neuer Musik in Adornos Lesart.

Hier, spätestens hier im Begreifen des Geschichtlichen, kommen Erkundungen des Musikhistorikers dem Philosophen zupaß. Vorlesungen und Seminare auch in Musikwissenschaftlichen Instituten, auf die Adorno gelegentlich und nicht immer freundlich Bezug nimmt, literatur-, kunst-, philosophiegeschichtlicher Erkundungen ohnehin, auf die Adorno später größten Wert legen wird. Mehr und mehr laufen drei Tätigkeitsfelder ineinander, die des Komponisten im Bannkreis von Mahler, Berg, Webern - des Komponisten subtiler Lieder, behutsam ausgesetzter Chansons, subtiler Orchester- und Kammermusik -, die Tätigkeit des Musikologen, des Musikkritikers vorab, endlich die des Philosophen und Soziologen, da triftige Philosophie der Soziologie dringend bedarf, wie Adorno und Horkheimer es erkannten!

Der über Musik Philosophierende weiß, wovon er spricht und wie darüber sich philosophisch reflektieren läßt. Dem Musikologen steht Metierkenntnis des Komponisten, Musikers, Philosophen, dem Philosophen jene des historisch Kundigen, des Komponierenden zu Gebote. Solches Zusammenspiel könnte als Sternstunde gelten für adäquate Musikologie, für durchreflektiertes Komponieren, das der außermusikalischen Bestimmungen des Musikalischen mächtig sei, das also weiß, worauf es sich einläßt!

So glücklich diese Synopsis, so widerspruchsvoll, so problemhaft, ja, komplikativ! Dem Historiker schlägt bereits der Komponist in die Quere; er verweist ihn auf einen schmalen Ausschnitt eben komponierter Musik, der nonartifizialen nur so weit, als sie in die Komposition triftig sich aufnehmen läßt, auf einen Ausschnitt, der für Mahler oder die zweite Wiener Schule wichtig war: Auf Musik seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, es sei denn, J.S. Bach stünde für die erste Hälfte ein - ihn aber weiß Adorno rechtens als Ausnahmefall, ihn nimmt er vor der Aura Barock in Schutz, am Barock kritisiert er das pattern, den Verbleib in sinnentleerter Verabredung - das aber läge vor der Schwelle des Triftigen, Musik des siebzehnten Jahrhunderts, Schütz zumal, zeigt ihm ungenügendes kompositorisches Formniveau, allerdings meint Adorno noch weniger Schütz, dessen Schritt zur Prosa er gar nicht zur Kenntnis nimmt, sondern seine Handhabe im Zeichen banausischer Musikanterie und um sich greifender Regression. Auch Bach ist nur befragt nach Vorwegnahme des Kommenden, indessen wird

Adorno jener Dialektik anhängig, die im vermeintlich oder wirklich Archaischen wohnt, etwa der Expressivität mottettischer Fugen; draußen aber bleibt die musica speculativa, die Zahlensymbolik, die Doppel- und Dreischichtigkeit jeder Gebärde, das Zusammenspiel körperhaften, tanzenden Musizierens und hochgetriebener Spekulation, das eigentlich Theologische: Dieses nimmt Adorno nur in der muffigen Prägung mancher Apologeten zur Kenntnis, um dagegen Sturm zu laufen - zurecht damals, später allerdings bedürftig der Korrektur! Wiener Klassik, als Rubrik schwammiger denn je, ist als Wiener Klassizismus fast diffamiert, als Kunst des Schönen Scheins, die augenblicklich gegen den Schein opponiert, Gegenstand des Argwohns und der Bewunderung: Des Argwohns gegen das Scheinhafte im Geschlossenen, gegen Schönheit als Zuständliches, als Schein, als Lüge, wiewohl Adorno lebenslang um Bestimmungen des Schönen ringt; der Bewunderung des Kompositorischen: Würde man, so Adorno, warum Haydn im piano die Flöte zu den Violinen nähme, so würde man etliches über Zivilisation, würde man, warum Menschen gelernt hätten, Brot zu backen.⁵ Und aufgeklärt zu leben, könnte man hinzufügen. Aufgeklärt im Sinne der von Adorno heraufbeschworenen Dialektik, die der Befreiung des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit den Schritt in die Barbarei, in den Mythos zugesellt als Moment eingreifender, beklemmender Dialektik!

Mehr und mehr wird Musik, komponierte zumal, da sie am ehesten mündig sei, befragt nach solcher Dialektik. Mehr und mehr steht instrumentale Musik, dichtkomponierte, dafür ein, Musik, die der permanenten Innovation sich stellt - der permanenten, allerdings nicht einlinigen! Bachs Kunst der Fuge, Praeludien und Fugen, deren Wogen der schrill hüstelnde Klang von Barockorgeln nicht aufzufangen vermöchte, Haydns Instrumentalmusik, Symphonien, Quartette, Beethovens Spätwerk, vorab Klaviersonaten und Quartette, in denen der schöne Schein endgültig zer schlagen ward, usw. usw. Aber es gibt auch den großen Augenblick in der Oper, im Lied. Die Bilderwelt des Freischütz, die Bilderflucht der Wolfsschlucht, Ensembleszenen der "Meistersinger", in denen ein Vorschein des Künftigen wohne, Beckmessers Lieder als Vorbote Neuer Musik, Mahlers vielschichtiges Idiom, das der bloß technologischen Rubrik sich verweigert.

Was triftig ist für Musik, läßt aufs Material, auf Entwicklungslogik gewiß sich nicht verkürzen, aber hat sie doch in der Mitte, möchte ihrer wenigstens nicht antreten, möchte gezeichnet sein vom Verändern bis ins Innerste. Wie aber ist es mit jener Musik bestellt, die darauf sich nicht vereidigen läßt? Über Rossini und Meyerbeer erfahren wir wenig, und das wenige ist der Sache wenig dienlich, da befangen im fast Wagnerischen Verdikt. Schmal also ist, was ihm als Musik taugt; daher wird man dem auskunftgebenden Musikologen, mehr noch, dem Historiker, der Entwicklungslinien baut, nicht über den Weg trauen dürfen - so einlinig spielt sich nichts ab, Geschichtsdialektik in

Adornos Version reicht nicht aus, das Vielsträngige angemessen zu fassen, ohnehin ist Geschichtsdenken im Umbruch, heute, da jede lineare Bewegung sich als untriftig erwies! Adorno ist Dialektiker, er ist es nicht konsequent genug, vielleicht zu hegelianisch! Freilich, nicht Musikologie ist es, nicht Musikhistoriographie, die Adorno betreibt, und seine Entscheidungen sind weitergehend, nämlich philosophisch! Ist denn aber Schönbergs, Strawinskis, Boulez' Geschichtsvision so abgedeckt, so triftig in jeder Einzelheit, hat Geschichtsschreibung nicht überhaupt zu analysieren, was Musiker von sich geben, statt aufzurechnen, was deren subjektives Recht doch ist? Aber auch dem Komponisten Adorno sind Grenzen gesetzt, möglicherweise durch Philosophische, vorab durch analytische Reflexion dessen, was als Verdinglichung sich begreifen läßt: Sie macht argwöhnisch gegen Teile des Metiers, vor allem gegen die Zwölftontechnik derart, daß Adorno selbst ihrer nur ansatzweise mächtig wird. Der Sehnsucht nach lückenloser Durchkonstruktion gesellt sich das Wissen um deren Verhängnis, um sich ausbreitende Herrschaft, der nichts sich entziehen kann, auch die ungehorsame Kunst nicht. Gerade in jener Musik, die der Herrschaft sich weigern möchte, wird sie Platz halten, in Gestalt durchrationalisierender Technologie, der sie doch ein Gutteil ihrer Emanzipation verdankt, in Gestalt der Zwölftontechnik, die alle Parameter zu entfalten und zugleich zu nivellieren trachtet: Dialektik des Materials als Dialektik der Aufklärung? Macht sie den Komponisten beklommen, so macht sie seine Musik befangen, gefangen im engen Kreise, nicht hinausgehend über Erfahrungen der Jahre vor dem ersten Weltkrieg; das macht sie möglicherweise verstummen, es sei denn, Adorno möchte am Ende des Lebens darauf zurückkommen: Der Tod kommt dem zuvor!

Der Komponist ersten Ranges also ist Adorno nicht, aber einer von Rang, hörens Wert! Musikologe ersten Ranges ist er nicht, zahllose faktologische Ungenauigkeiten rufen die Fachschaft empört auf den Plan, auch Bedächtige, die um seine Größe wissen, Carl Dahlhaus etwa! Sie alle jedoch, Komponisten und Musikologen ersten Ranges, dürften ihm, dem Philosophen der Musik das Wasser nicht reichen, jenem Philosophen aber, dem Musik keineswegs mehr oder weniger heraufbeschworene Metapher ist, sondern durchreflektiertes Organon von Welterkenntnis, Organon verheißener Menschwerdung, Organon radikaler Dialektik, einstehend solchermaßen fürs Ganze, ohne daß ihr substantiell Gewalt angetan wird. Über Musik zu philosophieren hat dessen sich zu gewärtigen, was für Adorno die Obliegenheit triftiger Philosophie sei: nicht Forschen, sondern Deuten: Deuten des inneren Zusammenhangs als Teil des übergreifenden, Deuten jener Momente, jener Musik, wie große Philosophie, ihre Dialektik, ihren Ungehorsam verdankt. Adornos Musik- und Philosophieschriften hängen zusammen: Die "Philosophie der Neuen Musik" ist gepaart der "Dialektik der Aufklärung"; die unvollendete "ästhetische Theorie" wiederum versammelt, was dem "Jargon der Eigentlichkeit", der "Negativen Dialektik", den späteren Musik-

Aufsätzen innewohnt an harscher Bestandsaufnahme, an "negativer Dialektik", die negativ nicht als Nichtseiendes, sondern als Nichtseinsollendes, als Veränderndes nimmt: Auch das wird oft übersehen!

Möglicherweise ist ein Satz, den er Horkheimer gegenüber geäußert hat, Drehpunkt des Ganzen: Es gelte die "Rettung der Hoffnungslosen". Bitter klingt dies dem einstigen Protagonisten proletarischer Revolution, und daß Musik dafür einstehe, verleiht ihr nicht bloß die Würde des Seismographen dessen, was bedrohlich ist, sondern die Würde eines Vorboten glücklicherer Zukunft. Solcher Würde aber wäre sie verlustig, hätte sie der Feier des Hier und Jetzt sich verschrieben, als quasi Kaisergeburtstagslyrik oder Erntedankmalerei - dem zu widerstehen ist ihr Gebot; daß ihr Mimetisches dem Grauen sich öffne, heißt, es aufzufangen, es damit zu überwinden im Denken des Anderen - hier hat nicht mehr nur die Mimesis das Wort, sondern die Konstruktion, ihre Triftigkeit, Eleganz, ja, Anmut; sie bereits ist Gegenwelt und doch dem verhaftet, wogegen sie sich richtet - doppelsichtig also wie das Ganze, doppelgesichtig wie Musik, Neue Musik in Adornos Version. Solche Doppelsichtigkeit ist Größe und Verhängnis, aber auch Ansatz ungeheuren Reichtums; das greift auf wirkliche Musik über, auf die von Adorno heraufbeschworene, reflektierte, komponierte: So eingegrenzt ihr Radius, so mannigfaltig ist sie darin, so abhold aller Puristik, auch der materialen. Dies aber, den Reichtum, die Mannigfaltigkeit zum Sprechen zu bringen, vermöchte, Adornos-Intention nach, wiederum nur dialektische Philosophie. Und so schließt sich der Kreis, so ist ineinandergebracht, was eigentlich so ineins nicht ist: Musizieren und Reflexion, Philosophie und Musizieren, Musizieren und Komponieren usw. usw.

Es gilt der Zusammenhang des Unterschiedenen!

Literatur und Anmerkungen

- 1 Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, Bd. 12, Frankfurt/M. 1975, S. 126
- 2 a.a.O., S. 112
- 3 Bd. 12, S. 39
- 4 "Aber die Proklamation hält es mit den stärkeren Bataillonen. Sie stößt was ohnehin fällt... die wohlwollende Warnung vor künstlerischen Exzessen, der aufgewärmte Appell ans gesunde Volksempfinden, das eben noch unterm Faschismus der Wille derer war, die die Völker geknebelt haben, läuft auf die Demonstration der Gewalt hinaus, die nichts mehr duldet, als was sie selber gestempelt hat. Das Volk ist Opium fürs Volk". Bd. 14, Frankfurt/M. 1973, S. 66
- 5 Bd. 13, S. 80: "Wer ganz begriffe, warum Haydn im piano die Geigen durch eine Flöteverdoppelt, dem könnte aufblitzen, warum die Menschheit vor Jahrtausenden aufgab, rohes Getreide zu essen, und Brot buk, oder warum sie ihre Geräte glättete und polierte..."

„... ob Sie noch deutscher Inländer sind“?

Der Komponist Kurt Weill im Exil

Als das Berliner Bankgeschäft Paul Frankenberg im März 1934 brieflich bei Kurt Weill anfragte, ob er sich als „deutscher Inländer“ betrachte und ob er nur einen begrenzten Aufenthalt im Ausland plane, da man sonst sein Guthaben einzufrieren gedenke¹, war die Antwort Weills vermutlich keineswegs eindeutig. Denn der Komponist, der bereits seit einem Jahr im Pariser Exil lebte, gab etwa zu diesem Zeitpunkt der dänischen Presse ein Interview, in dem er sein Recht, das Vaterland zu lieben, bekräftigte: „Achthundert Jahre lang hat meine Familie gemäß ihren Fähigkeiten und ihrer Stellung dem Lande gedient, ich selbst hoffe auch, ihm zu dienen, und vielleicht werde ich jetzt vermehrt Gelegenheit dazu bekommen durch die Erneuerung, die das Exil für meine Musik bedeutet hat!“²

Mit dieser Meinung stand der Komponist keineswegs alleine da. Viele Emigranten warteten 1934 dicht an den deutschen Grenzen in der Hoffnung, nach einem kurzen Nazi-Zwischenspiel bald wieder in ihre Heimat zurückkehren zu können.

Kurt Weill in Deutschland, Frankreich und Amerika -- der Wechsel der Länder, der Sprache, der Musik, der Weg von den Opernhäusern der Weimarer Republik zum Broadway, die Hinwendung zu einem neuen Publikum, der Wechsel vom Deutschen jüdischer Herkunft zum Amerikaner deutsch-jüdischer Abstammung, das Verlassen von Avantgarde-Positionen in Deutschland zugunsten populärer Kompositionen in den USA, der Wechsel von „hoher“ zu „niederer“ Musik -- all diese treffenden und unzutreffenden Urteile gegenüber Kurt Weill und seiner Musik haben eines gemeinsam: sie etablieren seit den vierziger Jahren bis heute das Bild einer durch Vertreibung und Exil zersplitterten Biographie, vom Aufbau einer neuen künstlerischen persona, von einem psychologisch begründeten Kultursuizid Weills aus Enttäuschung und Haß gegenüber dem in die Arme des Faschismus taumelnden Deutschland.

Diese Zweiteilung Weills in der Publizistik liegt auf der Hand. Man konnte ihm besser habhaft werden, sich -- willentlich oder nicht -- mit dem einen gegen den anderen Weill entscheiden. Es bedurfte nicht der Anstrengung, in die jeweils fremde amerikanische oder europäische Kultur einzudringen, ihn in diesen Zusammenhängen auszumachen und seine Position zu bestimmen.

So hat beispielsweise der englische Musikologe David Drew die Zweiteilung Weills mit dessen Abtrennen aller Verbindungen zum faschistischen Deutschland psychologisch zu erklären versucht.³ Weill habe seine

europäische Vergangenheit spätestens mit dem Musical Play „Lady in the Dark“ von 1940 tief in sich begraben, wenn nicht gar abgetötet. Zugleich umgeht Drew mit seiner „Suizid-Theorie“ die generelle Schwierigkeit, den „amerikanischen“ Weill umfassender bewerten zu müssen.

Doch die inzwischen zugänglichen Materialien weisen darauf hin, daß in den kompositorischen und theaterästhetischen Positionen des „amerikanischen“ Weill die mit Europa verbundenen Brücken, die konsequenten Entwicklungslinien viel stärker zu beachten sind, als dies bisher getan wurde. Die Basis dessen hierfür ist, daß Weill eine grundsätzliche Entscheidung seines Lebens nie in Frage gestellt hat, egal, wo er sich gerade befand: die Entscheidung für das Musiktheater. Weills Bekenntnis von 1921, daß das Musiktheater seine eigentliche Domäne sei, findet ebenso einen Niederschlag in den Produktionen für die Opernhäuser der Weimarer Republik wie im Arbeiten für das amerikanische Theater, einschließlich des Broadway.

Weniger bekannt sein dürfte, daß Weill seine amerikanischen Theaterexperimente mit ästhetischen Positionen begründet, die ganz entscheidend durch europäische Musikgeschichte und durch eigene Erfahrungen, namentlich aus der Studienzeit bei Ferruccio Busoni, geprägt sind. In einer Reihe noch unveröffentlichter Briefe, in Notizen und in seinen Schriften weist er in den USA immer wieder auf das prägende Vorbild seines Lehrers hin.

Deutlich wird dies beispielsweise in einem zwei Jahre vor seinem Tode verfaßten Brief an einen amerikanischen Musikkritiker: „Mein Lehrer Busoni bleute mir am Ende seines Lebens eine Grundwahrheit ein, zu der er erst nach 50 Jahren reinen Ästhetizismus gelangt war: -- die Furcht vor Trivialität ist das größte Handicap für den modernen Künstler; das ist der Hauptgrund, warum sich ‚moderne Musik‘ mehr und mehr von der Realität, vom Leben, von den wirklichen Emotionen der Menschen in unserer Zeit entfernte. Ich verlor diese Furcht durch die Jahre der Arbeit am Theater, und daraus ergab sich für mich eine gänzlich veränderte Sicht auf das Komponieren. Anstatt mich um das musikalische Material zu sorgen, die dahinterstehende Theorie, die Meinung anderer Musiker, ist es mein Hauptanliegen, den reinsten Ausdruck in der Musik zu finden.“⁴

Dieser Brief zeigt Weills tiefe, auch in Amerika wirksame, Verwurzelung in einer auf Mozart, Offenbach, Verdi und Busoni fußenden Ästhetik des Musiktheaters. Sie gibt ihm ebenso Halt und Sicherheit bei seinen amerikanischen Theaterexperimenten wie gegenüber denjenigen, die Weills zweifelhaften Abstieg in den Ruhm der Unterhaltungsindustrie aus der Perspektive der europäischen Avantgarde der dreißiger und vierziger Jahre betrachten.

Weill verteidigt sich gegenüber amerikanischen und europäischen Kritikern, daß seine Entscheidung für das amerikanische Musiktheater und den Broadway richtig sei. Er hält ihnen entgegen, daß der Broadway das kreativste Theaterzentrum sei, das er kenne.

Zugleich betont er verschiedentlich -- um sich des Klischees vom Broadway-Komponisten zu erwehren, dem er auch in Amerika ausgesetzt war --, daß er weit über dem vorgefundenen kompositorischen Standard liege und demzufolge mehr sei, als lediglich ein bloßer „song-writer“. Tatsächlich ist seine musikdramatische Kunstfertigkeit, die verborgene Raffinesse in der Harmonik, die doppelbödige Materialbehandlung, die souverän beherrschte Instrumentierungskunst und nicht zuletzt die Kraft seiner melodischen Erfindung weder durch andere Broadway-Komponisten kopiert noch erreicht worden.

Ein weiteres Bild vom „zweigeteilten Komponisten“ muß korrigiert werden. Nach wie vor herrschen Auffassungen vor, denen zufolge Weill in den USA das gesellschaftskritische Zeittheater der Weimarer Republik aufgegeben und sich nach seiner Emigration in die Sphäre privater Liebes- und Traumgeschichten hineinkomponiert habe. Brechts ironische Bemerkung von 1942 über „Lady in the Dark“ als einem „amüsanten Reißer“⁵ ist nur ein frühes Beispiel von vielen. Daß Weill durchaus diese Bereiche thematisiert hat, wie übrigens schon in Europa, ist jedoch nur die halbe Wahrheit. Denn der Komponist hatte seine politische Beobachtungsgabe, die ihm bisweilen zu erstaunlich scharfen Prognosen verhalf (etwa die des Achtzehnjährigen über den deutschen Antisemitismus⁶, nicht von seinen Kompositionen abgetrennt. Dies zeigt in eindringlicher Weise ein Brief Weills von 1937 an den amerikanischen Dramatiker Paul Green, in welchem der Komponist seine Vorstellungen zu dem gemeinsam geplanten, aber unvollendet gebliebenen Stück „The Common Glory“ aus dem aktuellen politischen Geschehen herleitet. Weill bezieht sich auf eine Rede Franklin D. Roosevelts, in der dieser auf die inzwischen verschütteten und verdrängten sozialistischen Ideale der ersten amerikanischen Siedler verweist. „Die am 4. Juli 1776 verkündete ‚Declaration of Independence‘ beginnt mit den revolutionären Sätzen: ‚Wir halten es für Wahrheiten, die keines Beweises bedürfen: Daß alle Menschen vor ihrem Schöpfer gleich sind; daß er ihnen gewisse unveräußerliche Rechte verliehen hat und daß zu diesen Rechten Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören...‘ Dann spricht der Text vom Vertrag zwischen Volk und Regierung, vom Recht des Volkes, diesen Vertrag einseitig zu lösen, vom Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung.“⁷ Von der Position Roosevelts ausgehend, schlußfolgert Weill: „Es ist der ‚vergleichende Blick‘, den wir zu geben haben -- ein Bild des frühen Amerika, völlig unterschiedlich von dem, was wir in Schulbüchern und Chroniken finden (...)“

Aus diesem Widerspruch zwischen Geschichte und Geschichtsschreibung zieht Weill praktische und pädagogisch-aufklärerische Konsequenzen: „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann ich unser Stück in drei Teilen sehen: eine chorsinfonische Einleitung, die in einem breiten ‚al fresco‘-Gemälde und mit einem berichtenden Chor die großen Ereignisse zeigt, welche die alte Welt erschüttern: Kriege, Revolutionen, Verfolgungen etc., die neue Menschenmassen in dieses

Land bringen, Menschen, die Freiheit und eine neue soziale Ordnung wollen. Dies könnte eine sehr fesselnde Choreographie sein, die von der Frühzeit bis ins 17. Jahrhundert führt. (...) Der dritte Teil (...) zeigt die Weltereignisse des 19. und 20. Jahrhunderts, welche neue Menschen an die Küsten dieses Landes bringen, mehr und mehr, schwarze, weiße, gelbe Männer und Frauen, getragen von der selben Idee: eine neue Welt der Freiheit und Gleichheit zu finden. Und dies sollte direkt an die Adresse von Hitler und Mussolini gerichtet sein.“⁸

Dieser Brief zeigt in aller Deutlichkeit die politisch-künstlerischen Positionen Weills am Beginn seines amerikanischen Lebensabschnittes. Vieles ist in diesem Aufriß enthalten: der Plan zu einem großdimensionierten Werk über amerikanische Geschichte, zugleich ein Korrektiv amerikanischer Geschichtsschreibung. Und im Schlußsatz wird Weill noch entschiedener: die Idee von Freiheit und Gleichheit aller Rassen sei eine direkte Antwort auf die von Hitler und Mussolini regierten Länder.

Weiterhin ist in diesem Brief von einem „berichtenden Chor“ die Rede. Die Vorbilder für einen solchen Chor kommen aus Handelsoper, den Bachschen Passionen, möglicherweise gar aus Brecht/Eislers „Maßnahme“ oder der von Weill geschätzten Bühnenmusik Eislers zur „Mutter“.

„The Common Glory“ blieb nur ein Vorhaben, aber es deutet jene Haltung an, die in anderen Werken Weills zum Tragen kam: im Musical Play „Johnny Johnson“, dem sich verweigernden Soldaten des Ersten Weltkriegs, im Vauderville „Love Life“, in dem amerikanischen Geschichte von 150 Jahren anhand einer Ehesituation dargestellt wird, oder der Musical tragedy in „Lost in the stars“, der eine scharfe Verurteilung der Apartheid-Politik Südafrikas zugrundeliegt. Wenn man hier noch die Aktivitäten Weills für die gegen Hitler gerichtete amerikanische Kriegspropaganda hinzuzählt, so ist das Bild vom widerstandslosen, sich selbst aufgebenden und unpolitischen Broadway-Komponisten endgültig der Legende zuzuschreiben.

Ein Jahr nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gesteht Kurt Weill in einem Brief an Erika Neher, daß er in Amerika „unter viel schwereren Umständen“ arbeite als in Europa, „da es hier keine Traditionen gibt, auf denen man aufbauen kann.“⁹

Doch als ganzheitlicher Komponist kann er nicht von vorn anfangen. Er bringt seine gesamte Theatererfahrung aus Europa mit, sein darauf orientiertes kompositorisches Handwerk und setzt diesen reichen Fundus zur Entwicklung des amerikanischen Musiktheaters, namentlich einer noch zu schaffenden Volksoper ein. Nur unter diesem Blickwinkel der Ganzheitlichkeit können die Werke des Exils komplex analysiert werden. Denn sie gehen in den amerikanischen Vorbildern, die sich Weill gründlich und hörbar angeeignet hatte, nicht auf.

- 1 Brief vom 3.3.1934 (Kurt Weill Foundation, New York)
- 2 Kurt Weill: Musik und Theater/Gesammelte Schriften. Hg. Stephen Hinton und Jürgen Schebera, Henschelverlag Berlin 1990, S. 314
- 3 Siehe: Über Kurt Weill, Hg. David Drew, Frankfurt/M., Suhrkamp Verlag 1975, S. XXI
- 4 Kurt Weill, Brief an Mr. Sablosky, 27.7.1948 (Kurt Weill Foundation, New York), Übersetzung Joachim Lucchesi
- 5 Bertolt Brecht: Arbeitsjournal 1938-1954, Eintrag vom 15.4.1942. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar 1977, S. 253
- 6 So schreibt er am 15. 11. 1918 unter dem Eindruck der Novemberrevolution aus Berlin an seinen Bruder Hanns: „Die Juden werden von jeder Partei, die bedrängt wird, als wirksames Ableitungsmittel benutzt werden. (...) Eine Politik, wie sie die deutschen Staatsbürger jüd.(ischen) Gl.(aubens) treiben, die allem Geschehen unbeteiligt zuschauen wollen, ist unmöglich. (...) Der Mob wartet doch nur auf die Parole zum Plündern und Meutern u. richtet sich am liebsten gegen die Juden.“ (Kurt Weill Foundation, New York)
- 7 Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Informationen zur politischen Bildung, 1978, H. 129 („Menschenrechte“), S. 11 f.
- 8 Kurt Weill, Brief an Paul Green, 19.8.1937 (Kurt Weill Foundation, New York), Übersetzung Joachim Lucchesi
- 9 Kurt Weill, Brief an Erika Neher, 2.7.1946 (Kurt Weill Foundation, New York)

Neuer Vorstand der Brecht-Gesellschaft

Die Europäische Brecht-Gesellschaft will sich in Zukunft um enge Kontakte zu der 1978 in den USA gegründeten Internationalen Brecht-Gesellschaft bemühen und sich gleichzeitig mehr nach Osteuropa öffnen. Eine Überarbeitung des Statuts wurde angekündigt. Auf der Vollversammlung wurde auch die Ausgabe einer mehrsprachigen Zeitung angeregt. Die Brecht-Gesellschaft hatte sich 1990 in einer Zeit konstituiert, als unklar war, wie es mit der ostdeutschen „Brecht-Pflege“ und dem Brecht-Zentrum weitergehen würde. Die Auseinandersetzung mit Brecht soll jetzt kritischer erfolgen und keine Tabus kennen, wurde in Berlin betont.

Zum neuen Vorstand wurden gewählt: Rudy Hassing (Regisseur, Kopenhagen), Bärbel Schrader (Literaturwissenschaftlerin, Berlin), Gerd Koch (Theaterpädagoge, Berlin), John Fuegy (Schriftsteller und Regisseur, Maryland/USA), Joachim Lucchesi (Musikwissenschaftler, Berlin), Paolo Chiarini (Literaturwissenschaftler, Rom) und Horst Jesse (Pfarrer, Augsburg). Ehrenvorsitzende ist die Berliner Schauspielerin Steffie Spira.

Die Gesellschaft umfaßt etwa 140 Mitglieder, die sich dem Werk Bertolt Brechts verpflichtet fühlen und es fördern wollen.

(aus: Frankfurter Rundschau, 11.2.1992)

Fragment einer Tagung - Fragmente des Spiel-Begriffs

Im Oktober '91 hatte in Hannover die Tagung "Theater und Kirche" stattgefunden, veranstaltet von der Evangelischen Medienzentrale Hannover. Christoph Riemer, freier Dozent für Kunst, Spiel und Theater (u.a. bei der Ev. Bildungsstätte Burckhardtshaus Gelnhausen) war hier als Vortragender zu Gast. Riemer hat in seinen spielpädagogischen Seminaren in den letzten Jahren zu einem Stil der kleinen Gesten, der Reduktion gefunden und dabei ausgeprägt interdisziplinär gearbeitet. Riemer betont die fließenden Grenzen zwischen verschiedenen Formen des Theaterspiels, der freien Kunst, der Performance art. Der Begriff "Spiel" bietet für Ansatz einen geeigneten Raum und Rahmen.

Riemer fordert die TagungsteilnehmerInnen erst einmal zum SPIEL auf: Was bedeutet für Euch Spiel? In raschen Ausführungen werden von den Anwesenden Zeichen zum Begriff Spiel gesetzt: hingekrakelt auf große Papierbögen werden Kreise, Spielkästen, Raster für das Kinderspiel Himmel und Hölle, Kasperfiguren. In den Erläuterungen kommen Grundbegriffe zum Thema Spiel ins Spiel: Spiel als Ritual mit Übergängen zur Religiosität und archaischen Bezügen, Spiel als Form mit Regeln - für das gemeinsame Zusammenspiel, Spiel als ungesteuertes befreiendes Ereignis, als offene Bewegung. Letztere Auffassung wird unter den Tagungs-TeilnehmerInnen häufiger vertreten - mit einer Spur Feierlichkeit - Spiel als die alte, neue, immerwährende anarchische befreiende Kraft.

Riemer gliedert seinen anschließenden Vortrag nach der kirchlichen Liturgie (ohne seine Religiosität oder besser Spiritualität unbedingt auf die Evangelische Kirche zu beziehen). Seine Rede teilt Riemer ein in: "Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus, Agnus Dei." Eine Form, die daran erinnert, wie in der Runde in anderem Zusammenhang bemerkt wird, welche "wunderbaren theatralischen Formen" die christliche Liturgie bietet.

Riemer bringt die Stationen der Messe in Zusammenhang mit schöpferischen und spielerischen Prozessen. Die Stationen führen von der Entstehung von Spiel, zu den Dingen, die ins Spiel gebracht werden, zu den spielenden Personen, bis zur spielerischen Gesamtform und zum Spiel als lebensgestaltendes Element. Im "Kyrie" steht die Frage: Wann wird etwas zum Spiel? "Etwas zusammengetragen, was nicht benennbar ist", ist eine der Antworten. Die Sehnsucht nach Spiel, so Riemer, hat kulturschöpferische Bedeutung. Im "Gloria" kommt Kurt Schwitters zur Sprache. Schwitters hat Unverständnis geerntet, da er Dinge "falsch benutzt" hat. Schwitters hatte festgestellt: "Wir spielen ein Leben lang, bis der Tod uns abholt." Dieses "falsche Benutzen von Dingen" ist bekannt aus dem Kinderspiel: ein umge-

drehter Tisch wird zum Boot auf hoher See - in theatralischen Formen des Puppenspiels gibt es übrigens eine vergleichbar ausgeprägte Handhabung der "falschen Dinge": Stuhlbeine, Taschentücher, Fetzen, Brösel, Knetmasse werden zu Puppen, indem sie animiert, aktiviert werden. Das "falsche Benutzen der Dinge" ist ein Grundelement des Spiels: die Zweckentfremdung von (Alltags)Gegenständen, die Phantasiebelegung und Umbenennung von Dingen.

Im "Credo" holt Riemer dann etwas weiter aus und entwirft zwei grobe Persönlichkeits-Kategorien für Menschen, die im kirchlichen Umfeld zu finden seien: die depressiv zwanghaften, so Riemer, bevorzugen das Ritual der Kirche, die Sicherheit der Institution, die anderen, die "Spiele", seien als hysterisch-schizoid zu kategorisieren und fühlten sich auch wohl in freischwebenden, nicht strikt festgelegten Formen. Ritus als Zwang versus das befreiende Spiel erscheint abermals als Begriffspaar. Riemer verwendet den Begriff "innere Bewegung" als verbunden mit dem Spiel. Im "Sanctus" heißt es dann, daß Spiel mehr sei als die Addition einzelner Versatzstücke. "Spiel ist Arbeit" gibt schließlich die Einstimmung zum "Agnus Dei".

In der Diskussionsrunde geht es um die letztendliche Steigerung des Spiels, den Rausch, gleich fällt dazu das Stichwort Kirmes "an der Grenze zum Rausch" - die Schaukel als rauschhafte Grundform des Spiels. "Verbotene Spiele", "Alleine Spielen", "Fußballspiel" zeigen auf Bereiche, die den Begriff "Spiel" zu einem ganzheitlich menschlichen werden lassen. Das Leben ist ein Spiel, scheint ein naheliegender vereinfachender Schlußsatz, aber so einfach will es Riemer seinen "SchülerInnen" nicht machen - denn die allermeisten Spiele haben eben einen ungewissen Ausgang und das ist es vielleicht, was uns grundsätzlich zum Spiel treibt.

Das 1. Europäische Musik-Theater-Camp 1992 in Syke ist ein Beitrag zur Förderung des Zusammenwachsens Europas auf kulturellen Ebenen. "Der Garten der Lüste" - ein Triptychon des europäischen Malers Hieronymus Bosch - ist das Motto des 1. Europäischen Musik-Theater-Camps; das Bild dient den Workshops als Inspiration und 'Material' und liefert Assoziationen für die gemeinsame Arbeit. Durch die themenbezogene Verbindung von Theater und Musik erwerben die Teilnehmer gemeinsam neue Erfahrungen und Fähigkeiten.

Teilnehmer:

250 junge Menschen (Alter 16 - 22) aus ganz Europa, die sich für Musik und Theater interessieren.

Anmeldungen:

Kreismusikschule Diepholz

1. Europäisches Musik-Theater-Camp

Amtshof 3

D-2808 Syke

Rezension

Gerd Koch/Florian Vaßen (Hrsg.)

Lach- und Clowstheater

"Nase drauf und los!", ein Untertitel, gegen den die Herausgeber des vorliegenden Sammelbandes, Gerd Koch und Florian Vaßen, beide Theaterpädagogen aus Berlin bzw. Hannover, sicher nichts einzuwenden hätten. Geht es doch in dieser Neuerscheinung des Verlages Brandes & Apsel (1991) um "die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel", so der eigentliche Nachtrag zum Titel des Buches. Und die Herausgeber selbst bezeichnen in ihrem Vorwort den Clown als "das personifizierte und konkrete Lachen (und Schreien)". (S. 9)



"Nase drauf und los!" auch deswegen, weil dieses Buch weniger theoretische Abhandlungen über Lachen und Spaß am und im Spiel präsentiert, sondern in den Beiträgen von mehr als zwanzig Autoren die Praxis des Clownesken in seinen verschiedenen Darstellungsformen vorgestellt wird und dabei nicht selten Anleitungskarakter besitzt.

An diesem allgemeinen Eindruck, den das Buch hinterläßt, ändert sich wohl auch nichts angesichts seines ersten Kapitels, das sich unter dem Titel "Vorhang auf zum Lachen" mit verschiedenen "Lach-Theorien" beschäftigt. Zum Lachen ist oder zumindest paradox klingt ja wohl bereits die begriffliche Verbindung von Lachen und Theorie. Und so kommen auch die Schreiber dieser Abteilung natürlich nicht ohne praktische Beispiele aus, selbst dann nicht, wenn sie "verschiedenen Dimensionen der Lachkultur" (Reinhold Görling) auf den Grund zu gehen versuchen.

In seinem zweiten Teil werden "Clowns-Spiele" beschrieben, die nicht zuletzt auch als konkrete Anstif-

tung zum Spaß-Produzieren für spielfreudige Leser gedacht sind. Im Vordergrund steht dabei die Improvisation, das direkte Sich-In-Beziehung-Setzen zum Mitspieler, ohne eine Vermittlung über lange Textpassagen, Requisiten oder Bühnenbilder. Da sind "nur" die rote Clowns-Nase und die Ideen der Spieler gefragt.

Das dritte Kapitel, "Mit Musik lacht sich's leichter", geht dem "Humor in der Musik" (Rudolf Gäbler) nach. Aber auch in diesem Falle funktioniert nichts ohne Praxisbezug. Der Bogen spannt sich von "Erfahrungen mit musikalischen Kinderprogrammen" (Birgit und Rüdiger Jank) bis hin zur "Komik im SchülerInnenMusical" (Hans Jünger). Gefragt wird auch hier immer wieder nach Funktionsmechanismen und Wirkungspotentialen des Komischen.

"Nase drauf und los!" bedeutet aber ebenso der respektlose Umgang mit theaterhistorischen Vorbildern, die spielerisch-produktive Rezeption bestehender Erfahrungen, Schablonen, Formen des Lach- und Clownstheaters. Im vierten Teil des Buches werden dafür die Theater- bzw. Filmangebote Karl Valentins, Charles Chaplins und Buster Keatons, aber auch die des traditionellen Volkstheaters genutzt.

Der fünfte und letzte Teil der vorliegenden Publikation ist eine Art Fortsetzung des vorangegangenen Abschnitts, nun aber ausschließlich ausgerichtet auf das Spielfeld Theater. Auch hier werden Erfahrungen im Umgang mit tradierten Elementen clownesken Spiels dargelegt. Die Beiträge, die sich immer wieder auf die Clownsfigur konzentrieren und diese in ihrer Widersprüchlichkeit als "Grenzgänger zwischen Lachen, Weinen und Schreien, zwischen Dummheit und Weisheit, zwischen Ungeschicklichkeit und Akrobatik" (S. 10) zeigen, entwerfen in ihrer Gesamtheit eine reizvolle Geschichte des Lachens des 20. Jahrhunderts, die sich in diesem Buch von Brecht, Beckett, über Dürrenmatt und Heiner Müller bis hin zu Thomas Brasch, Christa und Gerhard Wolf und Stefan Schütz erstreckt. Auch hier steht vielfach die Art und Weise der eigenen Annäherung an die jeweilige Spielvorlage im Vordergrund, werden sozusagen Erlebnisberichte darüber zur Diskussion gestellt, wie sich **individuelle** Les- oder Spielarten entwickeln können - ein Fakt, der sich wohltuend vom vielerorten üblichen institutionalisierten Umgang mit Kunst abhebt.

"Nase drauf und los!", heißt also in diesem Fall nicht zuletzt ein Sich-Verweigern gegenüber herkömmlichen Interpretationsmustern und ein Aufbrechen zu mehr Eigenständigem. Der Sammelband "Lach- und Clownstheater" fordert gerade dazu auf, das Ungewöhnliche, Unregelmäßige, Unbequeme als neue und wesentliche Kriterien beim Erlesen, Erschreiben und Erspielen von Literatur wirksam werden zu lassen.

Gerd Bräuer

*) Vor 15 (!) Jahren veröffentlichte das Wannseeheim für Jugendarbeit e.V., Hohenzollernstr. 14., W-1000 Berlin 39, seine Lehrstück-Dokumentation "Die Ausnahme und die Regel" (121 S. plus Bildteil) - ein einfallreicher, spiel- und gedankenfreudiger Lehrstück-Versuch im Clowngewand. Noch wenige Exemplare sind zu haben: DM 5,- plus Porto.

Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.

Gerd Koch

Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
Karl-Schrader-Straße 6, D-1000 Berlin 30

Von Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik (GfTh) sind in den letzten Monaten drei Bücher herausgekommen (natürlich in Korrespondenz mit vielen anderen Fachleuten); sie zeigen den weiten Blick, der hier gepflegt wird.

Gerd Koch/Florian Vaßen (Hrsg.): Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Frankfurt (Brandes & Apsel) 1991.

Bernd Ruping (Hrsg.): Gebraucht das Theater. Die Vorschläge von Augusto Boal: Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen, Remscheid 1991 (Bestelladresse: TPZ, Universitätsplatz 5-6, W-4450 Lingen).

Bernd Ruping/Florian Vaßen/Gerd Koch (Hrsg.): Widerwort und Wider-Spiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Hannover, Lingen 1992 (Bestelladresse: TPZ).

"Die Gesellschaft für Theaterpädagogik (GfTh) als Herausgeberin der theaterpädagogischen Zeitschrift **KORRESPONDENZEN**: will gerne und immer wieder sehr verschieden, die Arbeit mit Lehrstücken anregen. Sie will aber auch andere theaterpädagogische Ansätze unterstützen! Das nächste Heft etwa befaßt sich mit dem Spurensicherungsansatz in der Theaterarbeit.

Mindestens einmal im Jahr lädt die GfTh zu einem Spielwochenende ein - offen für alle Interessierten - Vorkenntnisse nicht erforderlich - der Wunsch nach Selbstqualifikation soll gestützt werden (nächster Termin: 20. - 22.11.92). Auch die Zeitschrift **KORRESPONDENZEN**: lädt - gemäß ihrem Titel - freundlich zur Mitarbeit ein. Folgende Schwerpunkte hatten die bisherigen Hefte: (1) Bertolt Brechts Lehrstück-Theorie und -Praxis der Theaterpädagogik, (2) Spielleiter - Boal und Brecht, (3/4) Arbeitsfelder der Theaterpädagogik, (5) Theater-Prozesse und -Produktionen, (6) Musik und Theater, (7/8) Lach-Theater, (9/10) Theaterprodukte. Reflexionen aus der Praxis.

Die GfTh betreibt das Lehrstück-Archiv Hannover (LAH). Dort werden Praxisberichte, Diplom-Arbeiten, Rezensionen, Konzeptpapiere usw. (also sog. graue Literatur) gesammelt. Wer selber etwas beitragen kann oder Informationen braucht, wende sich an Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Wolfengarten 1, W-3000 Hannover 1.

KORRESPONDENZEN:

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Gesellschaft für Theaterpädagogik (GfTh) e.V.; Gerd Koch, Florian Vaßen. Redaktion: Ulrike Erhard, Gerd Koch. Redaktions- und Bestelladresse: Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstr. 14, W-3000 Hannover 1 (Alke Bauer), Tel. 0511-34 58 45 (mittwochs und donnerstags von 11 - 13 Uhr).

Preis: 8,-- DM

ISSN: 0941-2107