KORRESPONDENZEN

Zeitschrift für Theaterpädagogik

Heft 19 / 20 / 21 10. Jahrgang 1994

Brecht **Lehrstücke**

Inhalt

Seite

Editorial

Eine umfangreiche Publikation wie diese nur über das Lehrstück - das learning play? Gibt es dafür überzeugende Gründe? Ist denn die Beschäftigung mit dem Lehrstück nicht ein Anachronismus?

Geschrieben wurden die Lehrstücke von einem Autor, der als folgenloser Klassiker wie auch als Helfershelfer des Stalinismus "abgehakt" scheint, adressiert an eine linke intellektuelle Öffentlichkeit, wenn nicht sogar an eine proletarische, die durch den Nationalsozialismus zerstört wurde und seitdem so nicht mehr existiert, eingebunden in die Diskussion um Theorie und Praxis, Philosophie und Politik, Individuum und Kollektiv vor dem Hintergrund der Marxschen Theorie, die ja zusammen mit allen anderen Utopien endgültig erledigt sein soll, in ihrer Rezeption über 30 Jahre mißverstanden, ausgegrenzt, totgeschwiegen und denunziert, ist da das Lehrstuck nicht ebenso ein "toter Hund" wie der gesamte Brecht, völlig verwest oder zu Staub zerfallen? Offensichtlich nicht –.

Offensichtlich hat das Lehrstück viele Leben und wie bei Brechts "Glücksgott", dem die abgeschlagenen Köpfe immer wieder nachwachsen, wird auch das "erledigte" Lehrstück immer wieder **lebendig**.

Brecht hat schon früh befürchtet, daß der Begriff **"Lehr-Stück"** Mißverständnisse produzieren würde im Sinne von Indoktrination, Kunstfeindlichkeit, Abstraktheit und damit seinen politisch-pädagogisch-theatralen Versuchen schadet; deshalb seine Begeisterung für die englische Übersetzung **"learning play"**. Der Begriff **"Lern-Spiel"**, wie die deutsche Rückübersetzung vielleicht heißen könnte, artikuliert eben deutlich das Lernen und das Spielen und erinnert weder an eine Lehre noch an Stücke in ihrer starren, fertigen, aus dem Gesamtzusammenhang herausgelösten Form. In einem mit "Sinn und Sinnlichkeit" überschriebenen Text, der im Zusammenhang mit dem "Galilei" steht, äußert Brecht einige in diesem Kontext interessante Gedanken unter dem Gesichtspunkt englischer und deutscher Spezifik:

"Die demonstrative Spielweise, die das Leben so abbildet, daß es der Vernunft zum Eingriff vorgelegt wird, und die den Deutschen recht doktrinär vorkommt, machte dem Engländer L. (Laughton - F.V.) keine Schwierigkeiten allgemeiner Art. Es ist unsere besondere Unsinnlichkeit, welche den Sinn so auffällig und penetrant macht, sobald er 'hereingebracht' wird. Das Unsinliche ist an der Kunst ohne weiteres auch unsinnig, und kein Sinn bleibt gesund, wenn er nicht sinnlich ist. Bei uns hat die Vernunft gleich etwas Kaltes, Gewaltiges, Mechanisches, und wir haben entweder das Leben oder die Idee, die Leidenschaft oder das Denken, das Nützliche oder das Vergnügliche." (Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd.25, S.67)

Das "learning play" oder "Lern-Spiel" verweist jedenfalls schon in seinem Namen auf eine anderssgeartete Lebendigkeit als die, die beim "Lehr-Stück" gemeinhin vermißt wird.

Dieses fast als Buch daherkommende Vielfachheft der **"KORRESPONDENZEN"** ist der Versuch, diese Lebendigkeit sogar in schriftlicher Form und "eingezwängt" zwischen Buchdeckeln sichtbar zu machen. Dabei hätte sicherlich die äußere Form noch etwas mehr davon ausdrücken können (mehr Fotos, Zeichnungen etc., weniger Text) und die LeserInnen mögen auch bei dem einen oder andern Artikel diese "Lebendigkeit" oder "Sinnlichkeit" vermissen.

Wir geben weiterhin zu: diese Veröffentlichung erscheint in einem "Jubiläumsjahr", auf das wir allerdings erst nachträglich, nämlich vor kurzem bei der Rekonstruktion der "(Wieder)-Entdeckung des Lehrstücks" gekommen sind: **30 Jahre Lehrstück** - 1963/64 begann Reiner Steinweg mit dieser Wiederentdeckung, von 1972 bis 1978 veröffentlichte er seine Standardwerke zum Lehrstück, 1974 lieferten Heinrich Berenberg-Gossler/Hans-Harald Müller/Joachim Stosch mit ihrem Buch "Das Lehrstück - Rekonstruktion einer Theorie oder Fortsetzung eines Lernprozesses?" (in: Joachim Dyck u.a.: Brechtdiskussion, Kronberg/Ts. 1974) die erste fundierte literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Reiner Steinwegs Ansatz. 1984 publizierten Gerd Koch, Reiner Steinweg und Florian Vaßen den Band "Assoziales Theater. Spielversuche und Anstiftung zur Praxis", in dem zum erstenmal versucht wurde, die neue Lehrstück-**Praxis** darzustellen, und 1994 nun also diese Publikation - als Abschluß oder Resumee?

Das eben nicht –. Die aufmerksamen LeserInnen werden schnell bemerken, daß diese Veröffentlichung eben kein Schluß-Stein oder gar -Strich ist, das wird sichtbar gleich zu Beginn in der letzten "Etappe" von Steinwegs "Reise" ebenso wie in der Verschiedenartigkeit der **Notate** und sogar in der - wieder neu kontrovers beurteilten - **Historischen Dimension**; das belegt die **Heterogenität der Theorie** ebenso wie die **Vielfalt der Praxis** und besonders der **fremde Blick**; nicht zuletzt die **Rezepte und Rezensionen** und vor allem die umfassende **Lehrstück-Bibliographie**, so die einzelnen Abschnitte dieses Heftes, bezeugen zugleich die umfangreiche quantitative Existenz von Lehrstück-Praxis und -Theorie und die qualitative Weiterentwicklung, die Vielschichtigkeit der Ansätze, die kontroverse - eben lebendige - Diskussion, die produktiven Versuche und Experimente.

Es beginnt mit der "Geschichte einer Reise", das ist Reiner Steinwegs historisch-autobiographische Darstellung der "(Wieder-)Entdeckung des Lehrstücks", die endlich die Genese dieses Forschungsansatzes von kompetenter Seite nachzeichnet. Natürlich beschreibt er sie aus seiner Sicht, und zwar

sehr informativ, präzise und zugleich einfühlsam. Zumindest eine wichtige Ergänzung muß jedoch in aller Kürze nachgetragen werden: 1981 wurde die **Gesellschaft für Theaterpädagogik** gegründet, die sich besonders auf Brechts Lehrstücke als politisch-pädagogische Methode konzentrierte. Sie veranstaltete mehrmals im Jahr Wochen- bzw. Wochendseminar und Workshops, anfangs ausschließlich zum Lehrstück, später auch zu anderen theaterpädagogischen Ansätzen; in diesem Rahmen wurden besonders intensiv praktische Erfahrungen mit dem Lehrstück gemacht, hier vor allem wurde die neuere Lehrstück-Praxis erprobt. Seit 1984 wird von der Gesellschaft die Zeitschrift **KORRESPONDENZEN: Lehrstück... Theater... Pädagogik...** herausgegeben, die sich zu Beginn sehr intensiv mit dem Lehrstück auseinandersetzte und auch später immer wieder Schwerpunkthefte zum Lehrstück machte, die die theoretische Diskussion, mehr noch aber die Reflexion der Praxis vorantrieb (s. die Lehrstück-Bibliographie in diesem Heft). 1984 wurde im Zusammenhang mit der Arbeitsstelle Theaterpädagogik am Seminar für deutsche Literatur und Sprache der Universität Hannover das **Lehrstück-Archiv-Hannover** gegründet, indem vor allem sog. "graue Literatur" (Examensarbeit, Protokolle, Tonbandaufzeichnungen etc.) gesammelt wird, und da sind schließlich über Jahre die kontinuierliche praktische Lehrstück-Arbeit von Mitgliedern dieser Gesellschaft - zu deren Gründungsmitgliedern auch Steinweg gehört -, z.B. in Berlin, Hannover, Lingen, München und Oldenburg und - damit zusammenhängend - wichtige Publikationen zum Lehrstück, wie vor allem das in einer zweiten erweiterten Auflage vorliegende Buch "Lernen mit Brecht" von Gerd Koch oder die Dissertationen von Bernd Ruping und Axel Schnell oder auch als "Korrespondenzen extra" Publikationen wie die von Vaßen/Schnell zur "Maßnahme" (s. Lehrstück-Bibliographie). Die Geschichte der Gesellschaft für Theaterpädagogik wäre noch zu schreiben.

Unter der Brechtschen Kategorie der **Notate** folgen auf Steinwegs Genese des Lehrstücks seit 1963/64 Briefe und Nachträge, z.T. von weither (aus Tokio, Kalifornien und der damaligen DDR), Bruchstücke und Gedanken-Splitter. Der Tenor reicht von erfrischend offensiv bei Gerd Rienäcker über kritische räumliche und zeitliche Distanz bei Ralf Schnell und Carl Weber, Professoren an der Keio-Universität in Tokio bzw. an der Stanford-Universität in den USA, bis zu den wichtigen, sehr anregenden kritischen Reflexionen von Hans Martin Ritter zur Genese und Aktualität des Lehrstücks und der jeweils anders anregenden Polemik von Hans-Harald Müller und Jan Knopf; schließlich geht es bei Alke Bauer um die Verwendbarkeit von Lehrstück-Methoden in anderen theatralen Zusammenhängen.

Das Schwergewicht dieses Heftes liegt nicht auf der **historischen Dimension**; gleichwohl ist sie von Bedeutung, zumal Krabiel 1993 mit seiner umfangreichen Untersuchung versucht - bedauerlicherweise in recht apodiktischer Form - erneut **das** Lehrstück historisch genau zu rekonstruieren, besser als Teil der Gebrauchskunstbewegung zu inaugurieren. Antony Tatlow kritisiert diesen normativen Ansatz, indem er Krabiels musikwissenschaftliche Verkürzungen und Reduzierungen mit der Widersprüchlichkeit und Vielfältigkeit von Brechts politischer Lehrstück-Theorie konfrontiert und gerade darin das Brisante und Interessante dieser Versuche sieht. Sehr aufschlußreich über Brechts Arbeitsweise, speziell seine Experimente mit dem "Jasager" und dem "Neinsager", ist Albrecht Dümlings präzise Darstellung der Ko-Produktion der Schüler/Innen der Neuköllner Karl-Marx-Schule 1930/31. Klaus Schuhmann stellt einen interessanten Vergleich zwischen Brechts/Eislers "Die Maßnahme" und Benns/Hindemiths "Das Unaufhörliche" an, indem er die Bezüge und Parallelen der beiden Lehrstücke, besonders aber den Unterschied in der Konzeption der Lehre bzw. den Gegensatz der beiden Begriffe "Maßnahme" und "Unaufhörlichkeit" aufzeigt. Johannes Goldhahn schließlich skizziert in einem Brief an die Herausgeber die Erfahrungen mit dem Lehrstück in der damaligen DDR.

Die Heterogenität der Theorie wird in sieben Beiträgen entfaltet. Steinweg weist nochmals auf die besondere Relevanz des Haltungsbegriffs hin, d.h. "Lehrstückarbeit" könnte "auf die Formel" gebracht werden: "' Von außen (von der Haltung) nach innen arbeiten.'" In einer Auseinandersetzung in Briefform liefert Bernhard Gaul ernstzunehmende Einwände gegen Steinwegs Lehrstück-Ansatz, vor allem in Bezug auf den Gewaltbegriff, die Stellung des Spielleiters und das Zeitproblem; Kritikpunkte, mit denen sich Steinweg in seiner Antwort intensiv auseinandersetzt. Gerd Koch legt in seinem Beitrag den Akzent auf den von dem englischen Soziologen Anthony Giddens entlehnten Begriff des Akteur-Status, den er im Sinne einer Konzeption der selbsthandelnden Person mit dem Lehrstück als "gesellschaftliches Muster und Eigensinn" vergleicht. Florian Vaßen untersucht am Beispiel von Baal, Fatzer und dem Glücksgott Brechts Problem mit dem Verhältnis von Asozialität und Moral, respektive Individualität und Kollektivität und setzt Brechts ästhetisch-politische Aporie angesichts dieses zentralen Problems des 20. Jahrhunderts in Verbindung zu Sigmund Freuds ähnlichen Überlegungen zu "Triebforderungen" und "Zivilisation" in "Das Unbehagen in der Kultur". Hieran schließt sich nicht zufällig Silvia Losaccos und Reiner Steinwegs kurzer Vergleich von

allemal "abhaken" läßt: sie erschließt sich erst in Wechselwirkung mit den sozialen, körperlich sedimentierten Erfahrungen des Spielers. Dieser und nicht irgendeine Figur des Textes ist der "Held", die zentrale Gestalt dieser Stücke. Für ihn, den Lebendigen, sind sie konzipiert, sie lassen ihm Platz.

Die Lehrstück-Texte begeisterten uns in ihrer Fremdheit und sparsamen Sprache und erschienen uns alles andere als "grau" und hölzern wie unseren Vor-Lesern. Die letzten 10 Seiten der Seminararbeit bestanden aus "Thesen zur Brechtliteratur". Die elfte These lautete:

"Der kleinbürgerlich-kapitalistischen 'Individualität' wird [von Brecht] das *'positive Individuum'* gegenübergestellt. Es ist sozial determiniert, abhängig von den Verhältnissen, in denen es lebt, kann aber selbständig denken und handeln und bedarf dazu des emotionellen Antriebs. Es vereinigt in sich die Widersprüche von sozialer Verantwortung und einem erfüllten Eigenleben".(1)

Im Gegensatz zur damals gängigen Lesart fügten wir ausdrücklich hinzu:

"Der negativen 'Individualität' und ihrer ästhetischen Verwirklichung in den 'Doppelcharakteren' [wie Mauler in der "Heiligen Johanna", Puntila, Shen Te usw.] setzt Brecht *bereits in den Lehrstücken das positive Individuum entgegen.*"

Darunter verstanden wir das Gegenteil der Absicht, die Ernst Schumacher 1955 und nachher viele andere den Lehrstücken als Intention unterstellt hatten: die "Vernichtsung" bzw. "Auslöschung" alles Persönlichen, Besonderen und damit die Aufhebung der Freiheit; das "positive" Individuum definierten wir als den sich im bewußten Bezug auf die Gesellschaft verstehenden Menschen, der sich in Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und den Kollektiven, denen er angehört, bildet und begreift. (Der ideologische Charakter des Begriffs "Individuum" war uns ebenfalls noch nicht aufgefallen.)

Nach dieser Seminararbeit, die freundlich interessierte Reaktionen auch außerhalb von Kiel, z.B. bei Günter Hartung/Halle und Iring Fetscher/Frankfurt/M. hervorrief, mit denen wir uns schriftlich und später mündlich in Verbindung gesetzt hatten, beschlossen wir, allerlei Ungereimtheiten in den damals zugänglichen Brechtausgaben, auf die wir gestoßen waren, weiter zu verfolgen, und veröffentlichten in einer kleinen literarisch-philosophischen Studentenzeitschrift in Münster eine umfangreiche Kritik der bis dahin erschienenen Bände der Brecht-Gesamt-Ausgabe bei Suhrkamp. Sie trug uns heftige Proteste der Herausgeber ein - und verschaffte uns während unseres ersten gemeinsamen Besuchs im Bertolt Brecht-Archiv Zugang zur Ost-Berliner Intellektuellen-Szene.

Die nächste Etappe war eine Examensarbeit über die Lehrstücke, in der die Thesen der Seminararbeit entfaltet und genauer belegt wurden (mit einigen Exkursen, etwa über das "Elefantenkalb" in Brechts "Mann ist Mann", die ich später nie mehr aufnehmen konnte). Conrady hielt im Sommersemester 1965 eine Brechtvorlesung. Vor Pfingsten hatte er gerade die "Lehrstücke" behandelt. Nach Pfingsten hatte er die Größe, unter ausführlicher Bezugnahme auf meine Arbeit seine Einschätzung, die Lehrstücke seien Ausdruck einer eher vulgärmarxistischen Übergangsphase im Schaffen Brechts usw., zu widerrufen

Vorgeschichte

Was hat die Begeisterung im Sommer 1963 bei der Ankündigung des Brechtseminars ausgelöst? Was war vorangegangen? Zunächst: Es war das erste Brechtseminar im deutschsprachigen Raum, das mir geboten wurde. In den sechs vorangegangenen Semestern hatte ich nur in Paris an der Sorbonne die Gelegenheit gehabt, eine Vorlesung über Brecht und Dürrenmatt zu hören, die Prof. Pfrimmer, KP-Vorsitzender im V. Pariser Arrondissement, im Winter 1960/61 hielt.

Meine auch mich selbst überraschende starke Reaktion auf die Ankündigung von Conrady geht zweifellos in erster Linie auf die Schule zurück: Ernst Werner und Heinz Schultz (2) hatten einen Appetit auf Brecht geweckt, dessen ich mir bei meinen Orientierungsversuchen an der Universität zunächst gar nicht bewußt war, der aber nun um so stärker hervorbrach.

Wenig später hatte ich bei einem einwöchigen Seminar zur politischen Bildung in Vlotho an der Weser, das während der Schulzeit zu besuchen Heinz Schultz mich bewogen hatte, Gelegenheit, mit drei anderen TeilnehmerInnen die Szene "Der Stein" aus der "Maßnahme" zu *spielen*. Ich trug den "Gesang der Reiskahnschlepper" auf eine selbstgefertigte Melodie vor. Das Ziel der Referenten, eine emotional packende Exemplifikation von Verhältnissen und Sichtweisen in der "Dritten" Welt, ging für mich auf. Dennoch ist mir diese erste *praktische* Begegnung mit einem Lehrstücktext erst viel später wieder eingefallen, als ich Gelegenheit hatte, Teile aus der "Maßnahme" nicht nur zu lesen, sondern (wieder) zu spielen.(3)

Zur "Vorgeschichte" der Lehrstück-Entdeckung gehört aber noch etwas anderes. Ich bin später oft gefragt worden, ob es einen Zusammenhang zwischen der *Studentenbewegung* und meiner Arbeit über Brecht gab. Diese Frage beantwortet sich aufgrund des zeitlichen Hergangs zunächst einmal von selbst negativ. Erst nach dem Juli 1969, als die Hauptarbeit beendet war, haben die Ausläufer dieser Bewegung auf meine Sichtweise und vor allem auf einzelne zugespitzte und überspitzte Formulierungen Einfluß gehabt, die ich in der Zeitschrift "Alternative" (4) und vor allem im Nachwort meiner Ausgabe der "Maßnahme" bei Suhrkamp gewählt habe: im politischen Überschwang geschriebene Texte. Beim Verfassen des Nachworts zur "Maßnahme", einer ersten "Spielanleitung" noch ohne jede

eigene Spielerfahrung mit Lehrstücken, ging ich unter dem Eindruck der Schüler- und Lehrlingsbewegung allen Ernstes davon aus, daß Lehrlinge und Schüler diese Edition in Taschenbuchform selbsttätig, als Spielvorlage zur politischen Selbstverständigung, benutzen würden.

Die Studentenbewegung und die "Außerparlamentarische Opposition" der Jahre 1967-1970 hatten im übrigen *viele* Quellen, nicht nur den SDS und das neo-marxistische Interesse an Gesellschaftstheorie, das mich erst drei Jahre nach der "Entdeckung" des Lehrstücks *aufgrund* meiner Beschäftigung mit Brecht ergriff. Eine dieser kleinen Quellen war der Kreis um die Hamburger und Sylter "Teestuben". Dort versammelten sich um Peter Schilinsky und Ursula Weber Menschen mit einer anthroposophischen, aber im Unterschied zum "mainstream" der Anthroposophie recht gesellschaftskritischen und politischen Orientierung. Sie entwickelten bereits Ende der 50er Jahre auf der Basis der Schrift über die "Soziale Dreigliederung" von Rudolf Steiner einen alternativen Gesellschaftsentwurf und zählten sich später zur "Außerparlamentarischen Opposition". Mit dieser Gruppierung machte ich 1962 meinen zweiten Ausflug nach Ostberlin, wo wir u.a. mit Wolfgang Heise leidenschaftlich über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft diskutierten. Ich hatte in dieser Diskussion zwar Position bezogen, aber sie hinterließ einen Stachel in mir: So fraglos geklärt, wie ich geglaubt hatte, war dies Verhältnis wohl doch nicht!

Ein Hauptmotiv für die Wahl des Brecht-Themas aber war - vor dem Hintergrund der NS-Schreckensherrschaft und der SA-Mitgliedschaft meines Vaters (5) - die *Auseinandersetzung mit der Gewalt*: Ich hatte 1959 gegen den ausdrücklichen Rat meines antimilitaristischen Lehrers Heinz Schultz (der befürchtete, daß ich daraufhin niemals eine Stellung im Staatsdienst bekommen würde und selber Lehrer sein könnte) den Kriegsdienst verweigert und meine ersten Erfahrungen mit pazifistisch-politischer Arbeit gesammelt, und hatte mich im Sommersemester 1961 dem "Aktionskreis für Gewaltfreiheit" von Hans Konrad Tempel und Helga Stolle in Hamburg angeschlossen, die ein Jahr zuvor den ersten deutschen *Ostermarsch gegen Atomwaffen* initiiert hatten. Von dort war ich als einer von fünf deutschen Teilnehmern zum "San Franzisco-Moskau-March for Peace" (d.h. für *einseitige* Abrüstungsschritte des jeweiligen Landes, in dem diese etwa 30-köpfige internationalen Gruppe gerade demonstrierte), delegiert worden (6) und machte in dieser größtenteils radikal-pazifistischen Gruppe höchst irritierende, mich bis heute bewegende Erfahrungen in bezug auf Individuum, Kollektiv und Nationalität. Ob gewalthaltige (ungerechte, ausbeuterische, unterdrückerische oder gar menschheitsgefährdende) gesellschaftliche Verhältnisse mit oder ohne Gewalt zu verändern seien, wurde für mich allmählich *die* zentrale - zwischen KP-nahen und pazifistischen Ostermaschierern durchaus umstrittene - Frage.

In der Begeisterung für das Brecht-Seminar von Karl Otto Conrady steckte daher nicht zuletzt die Begierde, mich mit dieser Frage anhand der Texte von Brecht intensiver als bisher auch theoretisch-intellektuell auseinandersetzen zu können: Als beim Ostermarsch 1968 die ersten Steine flogen, war ich entsetzt: Bei aller Faszination durch Brecht hatte mich seine (im übrigen höchst widersprüchliche) Gewaltbefürwortung nicht überzeugt.

Re-Konstruktion des Lehrstücktypus

Bis Anfang 1966 hatte ich nicht die Absicht zu promovieren, aber Conrady verstand es, mich dafür zu gewinnen, und sagte mir seine Unterstützung für ein zweijähriges Promotionsstipendium des Landes Schleswig-Holstein zu, auf das ich angewiesen war. Den Ausschlag für die Entscheidung, die Forschungsarbeit zum Lehrstück fortzusetzen, gab aber die Aussicht auf eine Verlängerung und Vertiefung der Zusammenarbeit und Freundschaft mit Jens Ihwe.

Eine These war von Anfang an, daß die Lehrstücke *experimentelle* Stücke seien, in einem sehr strengen, nicht nur formal-ästhetischen Sinn, und daß die *körperliche* Haltung der Spieler die zentrale Kategorie ist, über die der Begriff eines Lehr- oder Lernstücks Sinn erhält. Ich hatte das Gefühl, daß gegen die ringsum drohenden Berge von Literatur mit ihrer durchgängigen Mißachtung dieser Stücke nur eine genaue Prüfung und Rekonstruktion des Sinns und der mutmaßlichen Absichten helfen würde, die ihnen unterliegen.

Das bedeutete: vier Jahre lang immer wieder zum Bertolt-Brecht-Archiv nach Ost-Berlin reisen mit den zeitraubenden und manchmal aufregenden Grenzübergängen, im zweiten Stock der Brecht-Weigel-Wohnung in der Chausseestr. 125 neben dem berühmten Friedhof, auf dem Brecht begraben lag, an dem Tisch mit der dicken, gescheuerten Holzplatte, in den alten, viel zu tiefen, durchgesessenen Ledersesseln von Brecht sitzen, sich herumschlagen mit mürrischen BibliothekarInnen, die teilweise von ihrer Aufgabe bei weitem überfordert schienen, arbeiten ohne Fotokopiergerät, jedes Wort handschriftlich abschreiben und um die Erlaubnis von Helene Weigel zittern, es dann auch zitieren zu dürfen. (7) 1970, für die kritische Ausgabe der "Maßnahme" habe ich auch einige Wochen im Hanns-Eisler-Archiv gearbeitet und dabei Manfred Grabs kennengelernt, den ich mit einiger Anstrengung bewegen konnte, für meine "Maßnahme"-Edition eine "trockene" und systematische, auf jegliche Lyrismen verzichtende Beschreibung der von Hanns Eisler fast parallel zur Textentstehung komponierten Musik zu schreiben.

Im hintersten Winkel der Brecht-Wohnung gab es jedoch eine ältere Frau, die sich bemerkenswert gut auskannte im Denken Brechts und mit seinen Manuskripten, und die mit großer Leidenschaft und

Energie an einem Archivverzeichnis arbeitete: Herta Ramthun; nur dauerte es eine Weile, bis ich nach dem zweiten oder dritten Besuch überhaupt zu ihr vordrang und Zugang hatte. Sie konnte fast alle Kritzeleien von Brecht entziffern, was mir bis zum letzten Tag nicht richtig gelungen ist. Sie hat mir enorm, mit persönlichem Interesse und oft erstaunlicher Intuition (bei den Abkürzungen Brechts z.B.) (8) geholfen.

"Re-Konstruktion" hieß dreierlei: Zuerst einmal war der gesamte Bestand des Brechtschen Werks, auch des bis dahin unveröffentlichten, zu durchforsten auf theoretische, semi-theoretische und sonstige theorierelevante Äußerungen zu den Lehrstücken, um unsere Thesen überprüfen zu können. Gibt es wirklich eine durchgehende Linie in diesen Äußerungen oder widerspricht Brecht sich selbst und nimmt es nicht so genau, wie vor allem in Bezug auf die Lehrstücke behauptet wurde und wird? Mit der Zeit kamen an die 200 Äußerungen von Brecht und seinen MitarbeiterInnen zum Lehrstück oder in seinem Kontext ans Tageslicht, wenn auch meistens nur einzelne Sätze oder Fragmente. Die mußten nun - das war der zweite Teil der Re-Konstruktion - daraufhin untersucht werden, ob die einzelnen Worte und Begriffe, die in diesen Texten verwendet werden, *miteinander* einen Sinn haben, ob sich ein stimmiges Begriffs*geflecht* ergibt, wenn man ihre möglichen Bedeutungen durchdenkt. Ein solches Begriffsgeflecht war natürlich nur im Rahmen der mir damals zur Verfügung stehenden und verfügbar zu machenden Begrifflichkeit zu erschließen, und dieser Vorgang war abhängig von meinem Erkenntnisinteresse. Insofern handelte es sich - bei allem Bemühen, Brecht zu verstehen - auch um (m)eine *Kon*struktion der Lehrstücktheorie, die kritisierbar ist und gemacht werden sollte - darauf war die ganze Anlage der Arbeit ausgerichtet.(9) Dies gilt aber auch für jede folgende Interpretation der Theorietexte: Sie ist - das hat Jens Ihwe für *poetische* Texte am Beispiel der Interpretation von "Wer aber ist die Partei?" aus Brechts "Maßnahme" durch Roman Jakobson überzeugend nachgewiesen, (10) abhängig von den *Fragen*, die der Interpret, bewußt oder unbewußt, aufgrund seiner besonderen historischen Situation und seiner Lebensgeschichte an die Texte stellt. Ihwes Schlußfolgerung, daß von Wissenschaftlichkeit beim Interpretieren von Dichtung erst die Rede sein kann, wenn diese Fragen *explizit* gemacht werden, ist der Grund für die Darlegung meiner lebensgeschichtlich bedingten Interessen in diesem Aufsatz: Wege aus dem Gewaltzirkel zu suchen, mit anderen Worten: Möglichkeiten eines produktiven, nicht-repressiven Verhältnisses zwischen Einzelnem, Gruppe und Gesellschaft.

Dritter Teil der Rekonstruktionsarbeit: Wenn sich die Thesen bestätigten, dann mußten sie aber auch noch an den Stücken selber nachgeprüft werden. Und da Brecht ein penibler Sammler war und zahlreiche unterschiedliche Manuskripte von den Texten, die er als Lehrstücke bezeichnete, im Brecht-Archiv erhalten sind, habe ich versucht festzustellen, in welcher Reihenfolge diese Manuskripte entstanden sein könnten - ein manchmal fast kriminalistisch anmutender Spurenvergleich - und was man dieser Reihenfolge für die Herausbildung des Lehrstücktypus entnehmen kann. Das war zunächst deshalb wichtig, weil ein Teil der *theoretischen* Äußerungen, die ich in erster Linie verstehen wollte, im Archivmaterial zu den Stücktexten lag. Ich mußte herausfinden, in welcher Beziehung Stücktext und Theorieäußerung standen und ob sich daraus Hinweise für die Datierung der Texte finden ließen. Das galt vor allem für das Fatzer-Fragment, das mich dann fast ein 3/4 Jahr ausschließlich beschäftigt hat: die etwa 500 fragmentarischen Archivblätter in eine mutmaßliche Entstehungsfolge zu bringen und die theoretischen Äußerungen den Entstehungsstufen zuzuordnen; aber auch die verschiedenen veröffentlichten Fassungen zu "Der Lindberghflug" und die Typoskripte zu "Die Ausnahme und die Regel" und "Die Horatier und die Kuriatier" haben mich wochenlang in Atem gehalten.(11) Die "Theorie", der Haupttext der Dissertation, war dagegen - nach diesen Vorarbeiten - verhältnismäßig schnell in drei Monaten geschrieben.

Einflüsse, Gespräche

In den vier Jahren 1966-1969, die ich immer wieder in Ost-Berlin wohnend (teilweise von West nach Ost pendelnd) verbracht habe, in einer politisch fremdartigen, in Bezug auf meine Lebensfragen ebenso abschreckenden wie interessanten Umgebung, befand ich mich in fast kontinuierlichem Gespräch mit Heiner Müller. Die Gespräche bezogen sich selbstverständlich erstens auf Müllers Stücke (viele, wie z.B. "Mauser", habe ich in seiner Wohnung am Prenzlauer Berg im Manuskript gelesen), auf seine Geschichte und seine Produktionsbedingungen in der DDR vor, während und später auch nach seinem Publikationsverbot (er erzählte mir z.B., auf welch skurrile Weise kurz vor einem meiner Besuche seine "Rehabilitation" eingeleitet worden war).

Zweitens sprachen wir natürlich auch über meine Arbeit. Müller interessierte sich für "Fatzer" und bekam meine Abschrift der Archivmaterialien (siehe Anm. 17), er interessierte sich aber auch für den Typus Lehrstück, wie ich ihn verstand, lange bevor "Mauser" und "Der Horatier" entstanden - unmittelbare Wirksamkeit von Literatur statt mehr oder weniger indirekter und meist sehr flacher Rückmeldungen nach Theateraufführungen. Umgekehrt haben sein Interesse, seine Nachfragen und Kommentare zu meinen Thesen und Archivfunden einen nicht unerheblichen Einfluß auf meine Wertung der Lehrstücke gewonnen, insbesondere meine später heftig befehdete These, daß für Brecht das Lehrstück der fortgeschrittenere

Typus war und daß die sog. späten Stücke wie "Der gute Mensch von Szezuan" - für Heiner Müller schlicht "Schnulzen" - eher Kompromißcharakter hatten. Als ich Müller dann 6-7 Jahre später, als ich schon in der Friedensforschung arbeitete und kaum noch Zeit hatte, nach Berlin zu kommen, endlich unter äußerst ungünstigen Umständen in einem lauten Zimmer des Frankfurter Schauspielhauses mit Tonband interviewen konnte (daran war in Ost-Berlin natürlich nicht zu denken), hatte er bereits eine andere Richtung eingeschlagen ("Hamletmaschine" usw.) - aus der verabredeten Bearbeitung des abgeschriebenen Interviewtextes (12) durch Müller wurde nichts mehr. Seine "Absage", die ich dann stattdessen in dem Band "Auf Anregung Bertolt Brechts" abdruckte, begründete er u.a. damit, daß heute die "Lehre" inzwischen zu tief vergraben sei - obwohl wir uns nach meiner Erinnerung früher einmal darüber verständigt hatten, daß nicht die "Lehre" das Entscheidende an den "Lehrstücken" ist, auch wenn der Ausdruck dies auf den ersten Blick nahelegt. Nimmt man die "Absage" wörtlich, müßte man Müller entgegenhalten, daß dann, wenn die Lehre nicht "vergraben", sondern allerorten zutage liegt, Lehrstücke unnötig wären - wenn es denn auf die Vermittlung einer oder der (marxistischen) "Lehre" dabei ankäme.

Die Hälfte unserer Gespräche war drittens sicher den Macht-Verhältnissen in der DDR und den so raffiniert wie dürftigen Methoden zu ihrer rein äußerlichen Aufrechterhaltung gewidmet. An Lehrstück-Übungen in der DDR, die ja ein hohes Maß an gegenseitiger Offenheit der TeilnehmerInnen, Freiheit der Äußerung und des Experimentierens voraussetzen (und sie zugleich fördern), war unter der Bedingung chronischer erzwungener Zweisprachigkeit (zuhause gegen, öffentlich für den Marxismus und das Regime) nicht zu denken. Die beiden einzigen Versuche, die mir bekannt wurden - von Benno Besson mit "Die Ausnahme und die Regel" (dokumentiert in "Auf Anregung Brechts") und vorher schon von zwei jungen Regisseuren mit dem "Badener Lehrstück vom Einverständnis" auf der Probebühne des Berliner Ensembles -, wurden denn auch von der SED mit großem Mißtrauen beobachtet, behindert und konnten keine Fortsetzung finden.(13)

Auch mit Günter Hartung/Halle, dem für mich bedeutendsten DDR-Germanisten und profunden Brecht- und Benjamin-Kenner, pflegte ich fortgesetzten Kontakt, sporadisch auch mit den Ost-Berlinern Hans Bunge, dem Begründer des Brecht-Archivs, Gerhard Seidel, dem späteren Leiter des Brecht-Archivs, dessen Dissertation ich wesentliche Anregungen für die Edition der "Maßnahme" verdanke, B. Klaus Tragelehn (bei dessen Probenarbeit ich gelegentlich hospitierte) und Manfred Bierwisch - alles Menschen, die das DDR-Regime mehr oder weniger offen von links bzw. unter der grundsätzlichen Perspektive eines *freiheitlichen* Sozialismus kritisierten, ein "Kontext", der die Suche nach praktischen Möglichkeiten - und so verstand ich das Lehrstück - von zugleich kritischer und künstlerischer politischer Selbstverständigung in Gruppen insgesamt sehr stimulierte. (Darüber hinaus bin ich natürlich auch vielen anderen, vor allem jungen Leuten in Ost-Berlin begegnet, die eher dem "typischen" DDR-Bürger entsprachen, also noch konservativer dachten als die meisten Westdeutschen.)

Produkte und Pläne

Der schriftliche Ertrag dieser Zeit bestand erstens in einer "Theorie des Lehrstücks" (14), also dem Versuch, jenes Begriffsgeflecht zu beschreiben, zweitens in einer kritischen Ausgabe der von manchen für das bedeutendste Lehrstück gehaltenen "Maßnahme", ein Stück, das viel Kritik hervorgerufen hatte, auch und gerade von kommunistischer Seite. Diese Kritik durch Funktionäre der KP war ein Grund dafür, daß die ganze Kategorie "Lehrstück" zunächst einmal für mehr als 30 Jahre in der Versenkung verschwunden war. Eine kritische Ausgabe hat etwas zu tun mit "Liebe zum Wort". Das Spannende daran war vor allem, die *Entstehung* des Textes so genau verfolgen zu können: Die Fassung, die am Ende steht, ist nicht unbedingt das Interessanteste an der "Maßnahme", sondern der Prozeß, der Weg dorthin. (15)

Einen dritten, geplanten Arbeitsschritt konnte ich nur in ersten Annäherungen ausführen, weil ich inzwischen - angetrieben durch jene Lebensfragen, aber auch bewegt durch Brechts unerbittliche Forderung nach Wirklichkeitsbezug (16) - mit einem Zweitstudium der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Friedensforschung begonnen hatte: Ich wollte versuchen, die konkrete ästhetische Gestalt der Lehrstücke in ihrem Wechselbezug zur Lehrstücktheorie, d.h. zum beabsichtigten Verwendungszweck zu beschreiben und daraus gewissermaßen die "generativen" Merkmale des *ästhetischen Typus* Lehrstück zu ermitteln (17), in Anlehnung an Ansätze der russischen Formalisten (in Bezug z.B. auf das Märchen, Vladmir Propp) und später einiger französischer Strukturalisten. (An Propp orientierte sich übrigens methodologisch meine unveröffentlichte 'Fatzer'-Rekonstruktion im Rahmen der "Philologischen Vorarbeiten, siehe Anm. 11). Jens Ihwe übersetzte damals eine Arbeit von Greimas und ich nahm an dieser Arbeit gewissermaßen als Korrektor, die Flüssigkeit der Sätze und ihre Genauigkeit überprüfend, teil. (Aspekte der methodischen Vorgehensweise von Greimas - vor allem die Analyse von Begriffsoppositionen - gingen dann in mein Verfahren bei der Untersuchung von Brechts Äußerungen zum Lehrstück ein.) Besonders faszinierten uns zu jener Zeit die Generative Grammatik von Noam Chomsky und die - für einen

Ost-Berliner höchst ungewöhnlichen - Ansätze von Manfred Bierwisch, sie gewissermaßen auf die Poesie zu übertragen. In Analogie zur Generativen Grammatik schwebte mir als längerfristiges Projekt vor, gewissermaßen die "Tiefenstruktur" zu ermitteln, die die im einzelnen unterschiedliche "Oberfläche", die konkrete Textgestalt der Lehrstücke erzeugt ("generiert"). Diese Aufgabe ist bisher nirgends, soweit ich sehe, auch nur annähernd erfüllt worden, selbst wenn man die strengen Maßstäbe der Generativen Grammatik beiseite läßt. (18) Vielleicht wäre ich dabei stärker auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Lehrstücke gestoßen, ihre auch historisch-entstehungsgeschichtlich bedingte Vielfalt, die - auf der Suche nach den allgemeinen Merkmalen des "Typus" - nicht gebührend gewürdigt zu haben mir später unter anderem angelastet wurde.(19)

Verknüpfung mit anderen Theoriesträngen und empirische Forschung

Nach meinen Veröffentlichungen von 1971 und 1972 setzte eine Diskussion über verschiedene Aspekte dieser Re-Konstruktion ein. An der Diskussion hat mich am meisten das gefesselt, was in Richtung Praxis wies. Denn so viel war mir bald klar geworden, daß Brechts theoretische Äußerungen *Handlungsanweisungen* für eine Praxis sind, daß es sich beim Lehrstück um ein *Theorie-Praxis-Modell* handelte (dies war der ursprüngliche Titel meiner Dissertation). Ich begann, Berichte über Lehrstückaufführungen und -übungen anzuregen und einzusammeln. Und nach einigen sporadischen und eher zufälligen Versuchen(20) begann mit der Lehrstück-"Urwoche" in Ovelgönne/Niedersachsen im Frühjahr 1979, organisiert u.a. von Gerd Koch, Florian Vaßen und Ralf Schnell - im Anschluß an ein von der Westberliner Akademie der Künste bzw. den Pädagogen des Wannseeheims (Moritz Engelhard und Hansjörg "Scotch" Maier) zuvor veranstaltetes Lehrstück-Symposion - endlich auch die lang ersehnte eigene Lehrstückpraxis. In Ovelgönne habe ich übrigens noch versucht, provisorisch der *Lehrstück-Musik* mit meiner Fidel zur Geltung zu verhelfen (Teile aus Hindemiths sehr interessanter, den Spielprozeß zweifellos sehr unterstützender Musik zum "Badener Lehrstück"). Den dafür eigentlich erforderlichen musikalischen Apparat bekamen wir jedoch nie zusammen; und da sich in Ovelgönne herausstellte, daß die Texte auch für sich, ohne die Musik, beim Spielen eine geradezu verblüffend aktuelle, persönliche und im weiteren Sinne politische Bedeutung gewannen, schien es zulässig, zunächst auch ohne Musik an der praktischen Erprobung weiterzuarbeiten.

Aus all diesen Aktivitäten sind dann wieder einige Bücher hervorgegangen.(21) Es gab aber bis 1979 keine systematischen Untersuchungen der beim Lehrstückspiel stattfindenden Bewußtseinsprozesse, also in Bezug auf *heute lebende Personen*, die ja ganz andere Bedingungen und Fragen haben als Menschen der Zeit, in der Brecht diese Texte geschrieben hat. Das war die Ausgangssituation für den Versuch, in einem empirischen Forschungsprojekt (im Januar 1979 in stürmischer Sitzung bewilligt durch die Berghof Stiftung für Konfliktforschung) unter dem Titel "Jugend und Gewalt" zu untersuchen, wie weit das re-konstruierte pädagogische Konzept Brechts trägt, nämlich ausgehend von den "asozialen Haltungen", die der Lehrstück-Text vorzeichnet, experimentierend zu einer Einheit von Betrachten und Tun, von Denken und *körperlicher* Haltung zu kommen. Bei dem Versuch, dieses Forschungsprojekt zu begründen und die notwendigen Mittel dafür zu erhalten, war es notwendig, sich mit einer Reihe von Theorien auseinanderzusetzen, die Brecht nicht kennen konnte, die aber dennoch viel mit dem zu tun haben, was er im Sinn gehabt zu haben scheint: vor allem die *Theorie des Alltagsbewußtseins* (Leithäuser) oder besser: *die* Theorien des Alltagsbewußtseins, ferner verschiedene andere sozialwissenschaftliche Theorien (Schütz/Luckmann, George H. Mead), sowie Theorien der Arbeiterbildung (Negt) und Theorien der politischen Bildung (Giesecke u.a.).

Wir wollten untersuchen, ob Jugendliche durch das Spiel der Lehrstück-Texte in die Lage versetzt werden können, sich mit ihren aktiven und passiven Gewalterfahrungen so auseinanderzusetzen, daß an die Stelle blinder Gewaltanwendung in bestimmten Situationen ein das soziale Umfeld und die *langfristigen* Wirkungen in Rechnung stellendes verantwortliches Tun tritt. Es handelte sich um ein Projekt im Rahmen der Friedenserziehung; manche innerhalb der Friedenserziehungs-Forschung hinlänglich diskutierten Annahmen wie die These von der Konterproduktivität der Gewalt wurden in unseren Berichten über das Projekt nicht nocheinmal begründet - was uns berechtigte Kritik von Personen eintrug, die diese Diskussionen nicht kannten. (Ich war 1974 Mitarbeiter der "Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung" in Frankfurt/M. geworden).

Daß Brecht selbst Gewalt als Mittel des Klassenkampfes befürwortet hatte, störte uns nicht: Wir setzten darauf, daß Reflexion und Differenzierung der Wahrnehmung und der Erfahrung sowie die Möglichkeit des sozialen Experimentierens im Rahmen des Lehrstückprozesses die Dissonanzfähigkeit des Ich und damit die Widerstandskraft gegen Gewalt, fremde wie eigene, stärken würde. Wir machten uns unabhängig von Brechts eigenen politischen Meinungen, wußten uns aber in Übereinstimmung mit dem, was er über das Verhältnis von "Haltung" und (bloßer) "Meinung" sagt. Wir hatten ein *politisches* Interesse an diesen Versuchen, das der Autor der vor 1939 geschriebenen Lehrstücke so nicht haben konnte. Es resultierte aus der Entstehungsgeschichte des

Nationalsozialismus und seiner Konsequenz: dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust.

Ein Ergebnis der Theorien des Alltagsbewußtseins und vor allem der entsprechenden *empirischen* Forschung (22) ist, daß gewöhnlich die unterschiedlichen Erfahrungen in den Familienbeziehungen, den Freundesbeziehungen und der Berufssituation in Form von sog. gruppen- bzw. berufsfeldspezifischen *Alltagsregeln* (z.B. "wo gehobelt wird, fallen Späne" = Menschen) unbemerkt und unreflektiert auf die politische Sphäre *übertragen* werden. Insofern erschien es uns sinnvoll, an diesen *alltäglichen* Konflikt-, Gewalt- und Ohnmachtserfahrungen anzusetzen. Erste Versuche von Peter Petsch und Wolfgang Heidefuß (23) noch vor Beginn unseres gemeinsamen Projekts hatten gezeigt, daß beim Spielen der Lehrstücktexte intensive Verknüpfungen zwischen gespieltem Text und eigener sozialer Naherfahrung stattfinden, ob man will oder nicht.

Im Verlauf des Projekts wurde jedoch klar, daß man didaktische Griffe benötigt, um den Text im Sinne unserer Zielsetzung wirksam zu machen. Dazu mußte er zunächst aus dem traditionellen Verwendungszusammenhang, aus dem Kontext literarischer Interpretation herausgelöst werden. Es ist dann nicht mehr wichtig, was Brecht mit diesem Text "sagen will" (wenn das überhaupt jemals eine sinnvolle Kategorie der Interpretation poetischer Texte war), sondern: Was fällt mir ein, was assoziiere ich, wenn ich ihn *spiele* und mich selbst dabei beobachte? Wir machten die Erfahrung, daß man anderes und anders erlebt und assoziiert, wenn man einen Text spielt oder in einer unmittelbaren Wechselbeziehung von Spielen und Beobachten gespielt sieht, als wenn man ein Stück auf der Bühne verfolgt. Eine der Regeln, die Brecht für das Lehrstück gibt, ist ständiger Rollentausch. Ich spiele die Rolle, anschließend sehe ich sie von jemand anderem gespielt. Dann spiele ich sie wieder, danach eine andere usw. Der ständige Wechsel der Perspektiven und der Emotionen, die durch das Einnehmen immer anderer körperlicher Haltungen entstehen, ermöglicht ganz andere Einsichten mit einer starken Selbsterfahrungskomponente. Er stärkt vor allem die Fähigkeit zur kritischen Empathie und ermöglicht damit ein "geschmeidiges" Reagieren in sozialen Situationen (in einer seiner letzten Äußerungen zum Lehrstück sprach Brecht von "Geschmeidigkeitsübungen"). Das wirkt sich auch auf die so oft spontan empfundene Notwendigkeit aus, Gewalt einzusetzen, und hat vielleicht sogar etwas mit "dialektischem Verhalten" zu tun, wenngleich dieser Aspekt der Lehrstücktheorie Brechts besonders schwer zu überprüfen und in der Realität nachzuweisen ist.(24)

Der Projektverlauf ergab, daß dann, wenn man solche didaktischen Griffe gefunden hat (die ganz unterschiedlich sein können), die Gleichzeitigkeit von Betrachten und Tun, der für Brecht zentrale Ansatzpunkt, tatsächlich bis zu einem gewissen Grade *beim Spielen* stattfindet. Man sieht sich für kurze Augenblicke zu, sieht sich im Spiel Haltungen einnehmen, wie man sie im Alltag tatsächlich einnimmt oder beobachtet, vor der zugespitzten und verfremdenden Folie von Haltungen des 'Kaufmanns', des 'Kulis' oder des 'jungen Genossen'; man sieht die eigenen Verhaltensmuster im Kontext von Macht/Ohnmacht und Gewalt. Das haben wir dann genau verfolgt an einzelnen jugendlichen TeilnehmerInnen; wir haben die Vorgänge systematisch untersucht, die Kurse auf Video aufgenommen, alle Äußerungen zusätzlich auf Tonband dokumentiert und später analysiert.

Dabei hat sich allerdings zugleich etwas als unabdingbar erwiesen, wogegen ich mich anfangs sehr gesträubt habe: Ich hatte nach der Lektüre der Theorie-Texte von Brecht erwartet, daß alles Wesentliche *ausschließlich* beim Spielen passiert, quasi von selber; tatsächlich muß aber im Anschluß an das Spiel auch eine *verbale Reflexion* erfolgen, eine Mitteilung über Wahrnehmungen, Gefühle und Assoziationen während des Spiels. Was dabei gesagt wird, ist zwar bei weitem nicht so wichtig wie das Spiel selber, und man vergißt es später auch größtenteils; aber ohne die gegenseitige Mitteilung dessen, was man beobachtet hat, kommt der Prozeß der Bewußtseinsveränderung viel langsamer in Gang. Der jeweils gruppenspezifische Assoziationsraum muß - ohne Psychologisierung - verbal ausgeleuchtet werden, sonst sind die TeilnehmerInnen mehr mit ihren *Phantasien* über die Vorgänge beschäftigt als mit der Realität dessen, was diese für die *anderen* TeilnehmerInnen tatsächlich bedeuten. Selbst die Bedeutungen, die das Spielen für einen selber hat, erschließen sich oft erst im Lauschen auf das, was die anderen gesehen und empfunden haben und in dem Versuch, das selbst Erlebte zu beschreiben.

In solchen Spielprozessen entstehen in der Erinnerung haftende Symbole, das sind in der Regel besonders prägnante Körperhaltungen, die Ausdruck werden für eine bestimmte Art, mit Aspekten von Leben umzugehen. (25) In dem Moment, wo komplexe Haltungen einmal bewußt eingenommen und sichtbar geworden sind, kann man sich selbst davon distanzieren, das ist ein zentrales Ergebnis dieses Projekts. (26) Ein anderes Ergebnis war, daß ein Arbeiten "streng am Text" (27), also ohne Textänderungen, deren Möglichkeit mir zunächst als logische Konsequenz aus der theoretischen Re-Konstruktionsarbeit erschienen war, letztlich produktiver ist. Es war nicht zuletzt die Zusammenarbeit mit dem methodisch außerordentlich kreativen Oldenburger Hochschuldidaktiker Ingo Scheller, die mich zu dieser Einsicht führte.

Fortsetzung der Reise

Als ich nach meinen beiden ersten Lehrstückkursen in Österreich 1984

von TeilnehmerInnen, die unmittelbar vorher an einem gleich langen Psychodrama-workshop teilgenommen hatten, die Rückmeldung erhielt, daß sie mit meinem (inzwischen mit Unterstützung von Burkhart Lindner in vielen Seminaren mit Studenten der Universität Frankfurt/M. weiterentwickelten) Ansatz mehr anfangen konnten, ihn als weittragender empfanden als das Psychodrama, da wußte ich (ohne das Psychodrama mit seiner anderen Zeilsetzung deshalb abzuwerten), daß es uns gelungen war, "auf Anregung Bertolt Brechts" und mit seinen Texten eine praktikable Methode der Bearbeitung persönlich-politischer Erfahrungen zu entwickeln. (28)

1989, einige Jahre nach dem Projekt "Jugend und Gewalt", hat mich und meine neue österreichische Familie die Lehrstückreise nach Brasilien geführt. In São Paulo hatte ich - nach vier außerordentlich spannenden dreitägigen Lehrstückkursen in portugiesischer Sprache mit post-graduate-Studenten von Ingrid Dormien-Koudela - zum ersten Mal seit über 15 Jahren wieder Gelegenheit, mich ausführlich mit Brechts Schriften zum Theater zu befassen. Ich fühlte mich von dieser Lektüre regelrecht "theoretisch erfrischt". Mein neues Brecht-Buch berichtet über einen Teil dieser Reise und die Dialoge mit den brasilianischen Studenten. (29) Das Buch war zum Glück gerade noch nicht im Druck, als die große Arbeit von Klaus Dieter Krabiel erschien, der mit viel Material ein spannendes neues Kapitel der Diskussion über das Lehrstück eröffnet hat und dazu zwingt, viele Positionen nocheinmal neu zu durchdenken. (30)

1990 habe ich begonnen, Lehrstückspiel auch als "Erhebungsinstrument" in der Sozialwissenschaft zu verwenden, in einem soeben abgeschlossenen vierjährigen Projekt des "Grazer Büros für Frieden und Entwicklung" über "Gewalt in der Stadt". (31) Mit dem Lehrstück arbeiteten wir zwar nur zu Beginn des Projekts, es blieb einigen TeilnehmerInnen aber nachhaltig im Gedächtnis und führte u.a. dazu, das Modell in der sozialpädagogischen Jugendberatung in Schulen einzusetzen. Ohne die "Geschmeidigkeitsübungen", die manchmal schmerzhafte Aufmerksamkeit auf eigene und fremde Haltungen und Prozesse in den vielen vorangegangenen Lehrstück-Kursen hätte ich dieses äußerst komplexe "Aktionsforschungs"-Projekt hart an der zu verändernden Wirklichkeit sicher nicht bewältigt.

Nun mache ich mich zusammen mit der Wiener Soziologin und Lehrstückkurs-Leiterin Eva Maringer auf den Weg zu erforschen, wie auf einen konstruktiven Umgang mit Konflikt(eskalation) und ihre existenziellen Dimensionen vorbereitet wird und werden kann. Ich bin gespannt, ob und wie wir am Ende dieses neuen Projekts in drei Jahren auf das Lehrstück zurückkommen, bzw. ob und wie sich sein Stellenwert im Hinblick auf diese Frage für mich relativiert oder verstärkt. Den ersten Anstoß zu diesem Projekt gab die Frage einer brasilianischen Studentin ganz am Ende meines Aufenthaltes in São Paulo nach typischen Konfliktverläufen und -ursachen. Sie machte mir deutlich, wie wenig ich darüber trotz 15 Jahren Friedensforschung weiß.

Anmerkungen:

(1) Der formale Widerspruch in der Wortwahl zwischen "determiniert" und "selbständig denken und handeln" fiel uns nicht auf; gemeint war: es gibt keine frei von gesellschaftlichen Einflüssen, Zwängen, Erwartungen, Situationen, also nur aus sich heraus entwickelte und handelnde Persönlichkeit.

(2) Vgl. Volkhard Brandes/Reiner Steinweg/Frank Wende (Hg.): "Ich verbiete Euch zu gehorchen". Ernst Werner - Lehrer aus Leidenschaft wider die politische Unvernunft. Dokumente, Erinnerungen, Wirkungen, Frankfurt/M. 1988; ferner Heinz Schultz/Reiner Steinweg: Literatur als Medium politischer Selbstfindung, in: Volkhard Brandes/Reiner Steinweg (Hg.): Erziehung zum kritischen Denken. Texte und Wirkungen des Lehrers Heinz Schultz, Frankfurt/M. 1993, S. 195-208.

(3) Meine Aufmerksamkeit auf die körperlichen Haltungen als Zentralpunkt des Lehrstücks war vor allem durch Ernst Werner ausgelöst worden; das habe ich beschrieben in: Provokation, gestische Demonstration und andere Elemente praktischer Gewaltkritik. Die pädagogische Methode Ernst Werners, in: Brandes u.a. 1988 (s. Anm. 2), S. 256-266.

(4) Das Heft 78/79 der "Alternative" unter dem Titel "Materialistische Literaturtheorie. Große und Kleine Pädagogik. Brechts Modell der Lehrstücke" war der "Bahnbrecher" für die Lehrstückmonographie beim Metzler-Verlag. Ohne diese publizistische Vorbereitung und die Vermittlung der Herausgeberinnen der "Alternative", Helga Gallas und Hildegard Brenner, hätte der Verlag vermutlich nicht den Mut gehabt, die Kosten für ein drucktechnisch so kompliziertes und umfangreiches Werk zu investieren. Andere Verlage wollten vorher von mir zwischen 10.000 und 20.000 DM Druckkostenzuschuß (unter Einschluß der "Philologischen Vorarbeiten", siehe Anm. 11, sogar 90.000 DM - 1969!). Außer einem Zuschuß des Landes Schleswig-Holstein in Höhe von 3.000 DM hatte ich aber keinen Pfennig. Vor diesem Hintergrund war folgendes Erlebnis mit einem der führenden Brechtianer der Germanistik ein tiefsitzender Schock: Ich traf Herrn G. unmittelbar nach Fertigstellung der Dissertation im Brechtarchiv und gab sie ihm zur Durchsicht. Nach zwei Stunden kam er zu mir an meinen Arbeitsplatz im vorletzten Raum der Brechtwohnung und sagte als erstes: "Das Wort 'gefühlvoll' muß aber gestrichen werden!" (Mit diesem Wort hatte ich in der Arbeit eine Kritik von ihm an einem anderen Brechtinterpreten charakterisiert.) Dann eröffnete er mir, daß er im Begriff sei, eine literaturwissenschaftliche Reihe herauszugeben und daß er bereit sei, meine Arbeit in dieser Reihe zu veröffentlichen. Da ich das erste

niederschmetternde "Angebot" eines kleineren Verlags schon bekommen hatte - jene 90.000 DM Druckkostenzuschuß -, schien es mir ratsam, dieses Angebot nicht von vornherein auszuschlagen. Wir verabredeten einen Termin in dem von Herrn G. bezogenen Zimmer in West-Berlin. Dort schrieb Herr G. in meiner Gegenwart einen Brief an seinen Verleger, in dem er meine Arbeit positiv bewertete und für die Reihe vorschlug. Als ich in der Tür stand, sagte er, den bereits verschlossenen Brief in der Hand wiegend: "Nicht wahr, Herr Steinweg, wenn Ihre Arbeit in meiner Reihe erscheint, dann muß aber ihre Kritik an mir" - und das war nicht nur das Wörtchen 'gefühlvoll' - "entfallen". Ich habe wortlos auf das Erscheinen der Arbeit in dieser Reihe verzichtet.

(5) Dazu mein Vortrag: Der Frieden ist der Ernstfall. Verlust des Vertrauens in staatliche Institutionen und die persönliche Identität, in: Hofgeismarer Protokolle. Tagungsbeiträge aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Hofgeismar Nr. 238: Persönliche Identität und politische Krise. Sozialpsychologie des Friedens II, hrsg. von Tilman Evers und Wilhelm Kempf, Hofgeismar 1987, S. 7-35.

(6) Ich habe darüber in einem selbst verlegten Heft berichtet: Der San Franzisco-Moskau-Marsch, Hohenhausen 1962.

(7) Der aufregendste Augenblick meines Studiums war der (einzige) Besuch bei Helene Weigel mit dem dicken Bündel unveröffentlichter Brechttexte, aus denen ich zitieren wollte, im Sommer 1969. Ich betrat ihr Büro im Brecht-Theater am Schiffbauerdamm mit weichen Knien, weil bekannt war, daß sie mit Zitiererlaubnissen äußerst sparsam, um nicht zu sagen geizig war, und weil sie als launisch galt. Ich hatte daher sorgfältig überlegt und markiert, was ich *unbedingt* brauchte, um meine Thesen belegen zu können, was darüber hinaus wünschenswert und was zur Not entbehrlich war. Letzlich erhielt ich *alles*, was ich gewollt und kaum zu hoffen gewagt hatte (und bedauerte natürlich, nicht noch mehr gefordert zu haben). Später, gegen Ende ihres Lebens, hat Helene Weigel sich meine 'Fatzer'-Abschrift erbeten. Sie verschwand von ihrem Krankenbett.

(8) Die Abkürzung "d.st.d.w." entzifferte sie z.B. nach kurzem Besinnen mit "Der Stein der Weisen", obwohl der Kontext keinerlei Hinweis dafür gab.

(9) Vgl. Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung, S. 73.

(10) Jens Ihwe: Konversation über Literatur. Literatur und Wissenschaft aus nominalistischer Sicht, Göttingen 1985, Kap. 3.

(11) Das Ergebnis dieser Arbeit ist nicht veröffentlicht, aber zugänglich über das Brecht-Archiv in Berlin, das Lehrstück-Archiv Hannover und die Universitätsbibliothek Kiel: Philologische Vorarbeiten zum Verständnis der Lehrstücke Bertolt Brechts, 2 Bände, masch. Kiel 1969.

(12) Einsehbar im Lehrstück-Archiv Hannover.

(13) Ironie des Schicksals: Ein halbes Jahr vor der Wende erhielt ich eine Einladung, in einer Theaterhochschule der DDR einen Lehrstückkurs durchzuführen; der Rektor hatte bereits seine Zustimmung gegeben und eine Anfrage des zuständigen Ministeriums beim damaligen Leiter des Brecht-Archivs, Gerhard Seidel, ob es denn unbedingt der Steinweg sein müsse, war von diesem positiv beantwortet worden. Aufgrund der sich dann überstürzenden Ereignisse kam dieser Versuch, den ich unter "sozialistischen" Bedingungen sehr gern einmal gemacht hätte, nicht mehr zustande.

(14) Vgl. Anm. 9. Diese Arbeit konnte ich nur mit Hilfe meiner 1992 gestorbenen Mutter, Ruth Steinweg, zuende führen: Sie hat zwei Jahre lang in einem Kieler Dachkämmerchen geduldig Version um Version mit der Schreibmaschine geschrieben. Gudrun Rehmann und Erica v. Wrangell, die ich später heiratete, konnten mich, als das Stipendium im Sommer 1968 abgelaufen war, finanziell so gerade über Wasser halten. Auch meine "Wirtsleute", die ganze Familie Fritz, Hilde und Ute Schnitger in Kiel, bei denen ich sieben Jahre fast wie ein Sohn des Hauses gewohnt habe, haben dazu mit häufigen Einladungen zum Essen und einer günstigen Miete erheblich beigetragen.

(15) Vgl. Ihwe 1985, S. 138.

(16) Ein weiteres Motiv für dieses Zweitstudium war, mich mit den Schriften von Karl Marx etwas intensiver beschäftigen zu können als mir in meinem ersten Studium bzw. gegen dessen Ende möglich war. Ein Ergebnis dieser Phase war eine (unveröffentlichte) inhaltsanalytische Untersuchung der Begriffe 'Klasse' und 'Interesse' in historisch-politischen Aufsätzen von Karl Marx.

(17) Ergebnisse meiner sehr vorläufigen, von dem gesteckten Ziel noch weit entfernten Annäherungen waren Aufsätze über die "Maßnahme" und das "Badener Lehrstück vom Einverständnis" sowie - Voraussetzung dafür - die unveröffentlichten "Philologischen Vorarbeiten" (s. Anm. 11) und ein ebenfalls unveröffentlichter Aufsatz zur "Brauchbarkeit von 'Der Flug der Lindberghs'", Bad Vilbel 1973. Auch diese Arbeiten wurden von Ruth Steinweg getippt, ebenso eine vollständige Abschrift des Fatzer-Materials, Auslöser und Grundlage der ersten 'Fatzer'-Aufführung durch die "Schaubühne am Halleschen Ufer" in Berlin.

(18) Diese Sichtweise war stark beeinflußt durch die hartnäckige Suche von Jens Ihwe (s. Anm. 10) nach solchen Möglichkeiten, die über viele Umwege schließlich zu der Arbeit führte und damit zu einer Position ähnlich der, zu der ich inzwischen durch die Beschäftigung mit der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik gekommen war.

(19) Siehe die Kritik von Heinrich Berenberg-Gossler/Hans Harald Müller/Joachim Stosch in "Brechtdiskussion", hg. von Joachim Dyck u.a., Kronberg/Ts. 1974, S. 121-171, und meine Antwort darauf in: Brechts Modell der Lehrstücke, Frankfurt/M. 1976, S. 427-452 und 496-508, sowie 20 Jahre später die weitaus

umfassendere Kritik von Klaus-Dieter Krabiel 1993 (s. Anm. 30).

(20) U.a. in Lausanne bei Werner Stauffacher, in Amsterdam bei Jens Ihwe, im Wannseeheim für Jugendarbeit, Berlin, sowie in der Hessischen Jugendbildungsstätte in Dietzenbach.

(21) "Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen", Frankfurt/M. 1976 [mit einer kritischen Edition der Äußerungen von Brecht und seinen MitarbeiterInnen zum Lehrstück und einer Stellungnahme zur Theoriedebatte]; und "Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten", Frankfurt/M. 1978. Der von Gerd Koch und Florian Vaßen fünf Jahre später hg. Band "Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis", Köln 1984, hatte bereits eine andere Qualität, weil wir hier durchgehend von *eigenen* Erfahrungen seit Ovelgönne berichten konnten.

(22) U.a. Birgit Volmerg/Ute Volmerg/Thomas Leithäuser: Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis, Frankfurt/M. 1983.

(23) Wolfgang Heidefuß: Brechts Lehrstücke in der außerschulischen Jugendbildung. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verwendung, Diplomarbeit Hannover 1978; Peter Petsch: Zur Relevanz der Brechtschen Lehrstücktheorie und -praxis für die außerschulische politische Bildungsarbeit am Beispiel "Der Jasager", Examensarbeit Hannover 1978.

(24) Vgl. "Brechts Modell der Lehrstücke" (s. Anm. 21), S. 437.

(25) Siehe dazu meinen mit Wolfgang Heidefuß und Peter Petsch geschriebenen Aufsatz: Alltag, Gewalt, Sinnlichkeit. Theaterspielen als Instrument der außerschulischen Friedenserziehung, in dem von mir redigierten Band 17 der "Friedensanalysen": Faszination der Gewalt. Politische Strategie und Alltagserfahrung" 1983, S. 195.

(26) Reiner Steinweg/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung, Frankfurt/M. 1986, S. 276ff.

(27) Ebenda, S. 320ff.

(28) Vgl. meinen zusammen mit den TeilnehmerInnen erstellten Bericht über diese beiden Lehrstückkurse in dem Aufsatz: Gewalt, Krieg und Alltagserfahrung. Synopse und ein Vorschlag, mit Beispielen und Reflexionen aus dem "Theaterworkshop" der 1. Internationalen Sommerakademie des "Österr. Instituts für Friedensforschung", in: Dialog. Beiträge zur Friedensforschung, Bd. 2, 1985, S. 38-64.

(29) Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Mit einem Nachwort von Ingrid Dormien Koudela/São Paulo, Frankfurt/M. 1994.

(30) Klaus-Dieter Krabiel: Brechts Lehrstücke. Entwicklung eines Spieltypus, Stuttgart 1993. Meine Antwort auf diese interessante Polemik wird in einem "Postskriptum" zu dem in Anm. 29 erwähnten Buch erscheinen.

(31) Gewalt in der Stadt. Wahrnehmungen und Eingriffe. Das Grazer Modell; und zusammen mit der für dieses Projekt aufgebauten ämterübergreifenden Grazer Arbeitsgruppe 'Gewalt in der Stadt': Stadt ohne Gewalt. Verminderung, Vermeidung, Vorbeugung. Die Grazer Vorschläge. Beide Bände mit zusammen etwa 470 Seiten erscheinen im Mai 1994, Münster/Wstf.

Anschrift des Verfassers:
Weißenwolffstr. 17a, A-4020 Linz;

Notate

Gerd Rienäcker

Schnee von gestern? - Nachdenken über Brechts Entwürfe

Daß sie von gestern, vorgestern seien, pfeifen Spatzen von vielerlei Dächern - seit Jahrzehnten allerdings, und was die Lehrstücke betrifft, schon zu Brechts Lebzeiten, so daß sein später Rekours darauf manchen verwunderte. Erst recht sei es mit dem Potential seiner Lehrstücke zuende nach dem Scheitern des Sozialismus: Überführt der Unwahrheit, wovon sie redeten, widerlegt durch die nackte Historie der vierzig, siebzig Jahre, irreal denn auch, wie miteinander kommuniziert werden sollte diesseits, jenseits des Theaters.

Unannehmbar ganz und gar sei jenes Lehrstück, das seit eh und jeh als Stein des Anstoßes figurierte, an dem niemand froh zu werden schien: "Die Maßnahme" treibe im Angesicht des Archipel GULAG wahre Orgien der Lüge, der Menschenverachtung, ohnehin habe Brecht zu Stalin gehalten, dem Unrecht sich eingepaßt, geschwiegen, wo er nicht hätte schweigen dürfen als Humanist, und das mache ihn unglaubwürdig für alle Zeiten. Brecht - ein Stalinist!

Derlei gellt in den Ohren vieler, die Brecht heutzutage auf sich nehmen, also auch in den meinen. Und daß ich Stand halte, ist der Ahnung, vielleicht dem Wissen geschuldet nicht nur um sein Unabgegoltenes - was immer damit sich verbindet, damit gemeint sei! -, sondern dem Wissen um jenes Unbehagen, das *meine Gesellschaft an und mit ihm hatte über vierzig Jahre. Alexander Abusch sprach es aus, als er Brechts Gesuch ablehnte, Erwin Piscator einzuladen: "Wenn wir schon einen Brecht ertragen müssen,...".*

Brecht wurde, nach außen, geehrt, in Wahrheit ertragen, beargwöhnt; er sei nie recht Kommunist gewesen, so mein Lehrer Ernst Hermann Meyer seinen Vertrauten ins Ohr; zwielichtig sei er, verkündete Heinz Alfred Brockhaus 1970, um zu rechtfertigen, daß Ernst Hermann Meyer mit ihm seine Schwierigkeiten hatte.

Zwielichtig, unserer Sache nie recht zugehörig sei er, verkünden Altstalinisten heute, vor meinen Augen und Ohren. Was immer um seine Stücke sich abspielte an oft erbärmlichen Debatten, ist mehr und anderes denn gutgemeintes Mißverstehen: Sei es der Argwohn angesichts der unbelehrbaren Mutter Courage, die am Schluß des Stückes eben nicht die Zuschauer zum Friedenskampf aufrief (Brecht bestand darauf; daß ihre Unbelehrbarkeit uns belehre, und das griff ein in Normen gesellschaftlicher Kommunikation!). Sei es die Vielzahl von Experimenten, die das Licht der Welt gar nicht erst erblickten, die Hanswurstiaden allen voran. Sei es das Bekenntnis zum Lehrstück als eigentlich modernem Theater. Und seien es die Entwürfe neuartiger, wahrhaft dialogischer, auf Einspruch gründender Kommunikation im Theater, aufgeschrieben seit der Mitte der dreißiger Jahre, also auch im "Kleinen Organon" 1948. Daß Zuschauer sich zu den Stückvorgängen verhalten sollten wie der Obstbaumzüchter zum Baum, den er okuliert, konnte einer Gesellschaft schwerlich akzeptabel sein, die des Einspruchs, wirklicher Dialektik sich mühevoll entledigte zugunsten des bloßen Ein- und Mitschwingens, im Zeichen gigantisierter kumulativer Rückkopplung, die das unentwegte und überlaute "Ja!!!" als einzig richtiges wertete - auch daran ist unsere, meine Gesellschaft zugrundegegangen.

Unannehmbar war denn auch, wofür die Lehrstücke kommunikativ einstanden - Theater jenseits der Oben-Unten-Hierarchie, die die einen zum Reden, die anderen zum Schweigen, zum imitativen und verschnittenen Nachvollzug des oben Geredeten berechtigte, Theater also nicht der asymmetrisch-autoritären, sondern der symmetrischen Kommunikation, Theater des Widerspruchs.

Bestürzung rief erst recht "Die Maßnahme" hervor: So brutal, so unmenschlich sei die Revolution doch nie gewesen, gaben Kritiker gleich nach der Uraufführung zu Wort und Schrift; von Brechts eklatantem Fehlgriff sprach Ernst Hermann Meyer 1960, von Fingerübungen der Dialektik war denn noch in den achtziger Jahren zu lesen (vgl. Jürgen Schebera im Brecht-Dialog 1985). Daß Aufführungen in der DDR so gut wie nicht stattfanden - Brechts Erben hatten ihr Veto verhängt und angeblich auf Brecht sich berufen! -, entpuppt sich als Zeugnis uneingestandener Betroffenheit möglicherweise von Hunden, die bellen. Denn es hatte, wovon "Die Maßnahme" handelte, buchstäblich als wahr sich erwiesen, diesseits, erst recht jenseits stalinistischer Willkür: Die Notwendigkeit und die Komplikationen sozialer, politischer Umwälzung, die Auflösung aller Individualität im Dschumgel, das Scheitern humaner Intention inmitten der Handgemenge und schon vor ihrer Schwelle, der Weg schließlich in die Kalkgrube, sei er zum Schutze der Revolution oder um Diktatoren bzw. Apparate zu befriedigen, zugunsten einer Aktion also, die mehr und mehr sich abstrahierte oder, konkret geblieben, ihre Kinder als überflüssig, als gefährlich auffraß. Es waren die Brandmale der Revolution selbst, nicht erst ihrer Perversion durch Robespierre und Stalin, und daß Brecht die Umwälzungen für notwendig erachtete, konnte ihm nicht die Augen verschließen vor der ganzen Wahrheit. Möglicherweise war sie nur als dialektische Fingerübung ertragbar, und was Brecht vom Archipel GULAG wußte, was er davon verdrängte in den dreißiger, vierziger Jahren, steht auf einem anderen Blatte als die Wahrheit der "Maßnahme": Hier nämlich ging es um Revolutionen per se; das macht zu schaffen heute noch, heute erst recht - wie läßt derlei sich aushalten, was aber geschieht, wenn Revolution ausbleibt, wenn die

unheilige Ehe zwischen versteinter Feudalität und Kapital ungebrochen fortlebt bis zum jüngsten Tage, sich anpreist als einzig würdige Zivilisation, als wahre Freiheit? Wenn ihre Segnungen, die Brecht lebenslang bekämpfte, den Erdball derart überziehen, daß Golfkriege und das Schlachtfest in Jugoslavien als bloße Ouverture figurieren zum legalisierten Totschlag überall?
Guter Rat ist teuer, bisherige Konzepte haben versagt. Die Wahrheit der "Maßnahme" indessen ist offenbar und wenig ertragbar zugleich, offenkundig allerdings jenseits der von Brecht gehegten Erwartungen des Heute und Morgen.
Und wie steht es um seine anderen Entwürfe, aufgeschrieben in Stücken und darüber hinaus? Daß sie jemals Fuß gefaßt hätten, läßt sich wahrscheinlich nicht behaupten. Auch und gerade neuartige Medien, von ihm begrüßt im Stadium ihres Anfangs, befragt nach ihrem Potential kommunikativer Demokratie, haben ganz und gar autoritärer Kommunikation sich verschrieben. Und in den fensterlosen Häusern sind jene Gebrechen zuhause, die Brecht 1948 glossierte: Glotzen statt sehen, Lauschen statt Hören, Ausgeliefertsein an Surrogate, die als undurchschaubar genommen werden, schweißtreibende Hingabe usw. usf. Schlimmer noch, diesseits und jenseits der Theater haben selbsternannte Gurus das Wort genommen zur Selbstanpreisung von Heilsbotschaften. Und was je die Menschen schindete, unterwarf und unterwirft, pervertierte, was denn auch Name und Gesicht hat, abstrahiert zum Dämonischen, zum Bösen schlechthin; von Monstern ist oder scheint die Welt bevölkert, und dies nicht nur für Kinobesucher oder Fersehzuschauer, denen Filmsequenzen schon in der Vorankündigung ihr brutales, monstergeprägtes Schwarz-Weiß in den Rachen werfen. Brechts leise Argumentation, sein "warum", seinVorschlag wirklicher Dialoge, die im Theater zu üben seien, damit sie gelebt werden können jenseits des Theaters - derlei hat wenig Chance, aber ist es deshalb irrig, überführt des Unsinns, des Unrechts, der Lüge? Infantil sein Denken, sein Schreiben, sein Wortschatz - so die Frankfurter Allgemeine Zeitung vor Jahren - wußte sie, was sie da *für ihn sagte? Es ist nämlich der Blick von Kindern noch fähig, das Ganze wahrzunehmen ohne alle Tabus. Es waren Kinder, die zu Zeiten des Golfkrieges die ganze Wahrheit sagten, und dies auf der Straße. Das Brecht noch ihren Blick hätte in Zeiten des schlechten, d.h. bornierten Erwachsenseins, gibt zu denken - wie halten wir es damit?*
Ruft er jenen, die über vierzig Jahre ehrlich für eine alternative Gesellschaft sich einsetzten, ins Gedächtnis, daß da Chancen vertan sind, für längere Zeit oder für immer? Schon dies wäre Glückes genug. Nun aber brennen manche seiner Worte, als ob sie jetzt geschrieben wären. In der "Maßnahme", im "Brotladen", im "Ja-und Neinsager", in den großen Stücken und Gedichten und Prosatexten, im Dreigroschenroman ohnehin. "Die Staatsgewalt geht vom Volke aus. Und wo geht sie hin?", so Brecht am Ende der zwanziger Jahre. Mahagonny, die Netzestadt, hat uns alle umfangen, und wer nicht zahlen kann, gehört eher auf den elektrischen Stuhl als der Mörder, und wenn die Netzestadt daran in Feuer und Flammen aufgeht. "Da wir leider keine Wohnung haben/, sind uns Kellerloch und Brückenbogen unersetzlich, unersetzlich!", so Brechts Kommentar zu einem Paragraphen der Weimarer Verfassung. Wahrheiten, wie Kinder sie sagen, jawohl, und ein Kind sagte in Andersens Märchen denn auch, daß der Kaiser nichts anhabe.
Brecht-Epigonie also? Wohl kaum und schon gar nicht ihm zu Willen. Das alte Berliner Ensemble war unerträglich geworden, was das neue zuwege bringt, ist abzuwarten voll Hoffnung. Rezepte für ein Theater unserer Zeit gibt es nicht, auch nicht im Berufen auf Brecht.
Wohl aber dürfte seine Unruhe aufzunehmen sein, der, ach, so infantile Blick, die Präzision im Handeln und Reden, die Helle, darin nichts verschwimmt, Aufklärung zu Zeiten des schon von Engels verhöhnten Abklärichts, vielleicht auch ein Weniges von seinem Idealismus, gleichgültig wie er zu diesem Wort stand, von seiner Religiosität unabhängig davon, daß er sich als Atheist begriff - vor allem jene Ahnung, die er hatte, wenn die Welt *nicht sich verändern ließ, die Ahnung nämlich, daß als letzter Gesellschafter das Nichts uns gegenübersäße.*
Ich behaupte, seine Zeit wird kommen, - ob das gut für unsere Gesellschaften ist, steht auf anderem Blatte.

Anschrift des Verfassers:
Wollankstr. 119, 13187 Berlin

Hans Martin Ritter

Lehrstück-Gedanken-Splitter

Die Zeit meiner intensiven Beschäftigung mit dem Lehrstückgedanken Brechts umfaßt die Jahre von etwa 1972 bis 1982. In diesem Zeitraum bildete das "Lehrstück" durchaus eine Art Zentrum meines theaterpädagogischen Denkens und Handelns, mitbestimmt von meiner Lehrtätigkeit an der damaligen PH Berlin im Fach Schulspiel und später an der Hochschule der Künste Berlin im Institut für Spiel- und Theaterpädagogik. Die beiden wesentlichen Aspekte waren für mich - damals - die enge Verbindung von politischem bzw. sozialem Lernen und ästhetischem Handeln, die mir im Lehrstück möglich schien, und der Gedanke einer Zusammenfassung schulischer Lernprozesse in einer Projektform theatralischer Art oder - wie ich es damals nannte - einer "Lernform Theater", für die das Lehrstück Modell stand. (1)
Auch wenn diese beiden Aspekte in den darauffolgenden Jahren für

mich an Bedeutung verloren und heute kaum mehr eine Rolle spielen - vor allem der letztere, so ist der Lehrstückgedanke durchaus weiter wirksam geblieben, hat mich in verwandelter Form in meinen theaterpädagogischen Aktivitäten und theaterästhetischen Anschauungen noch längere Zeit mitgeprägt. (2) In seinem Kern scheint er mir jedoch, auch wenn ich die Diskussion seither und die verschiedenen Aktivitäten, die sich unter dem Begriff "Lehrstück" vollzogen, betrachte, immer noch uneingelöst und durchaus noch zukunftsträchtig, in betimmtem Sinn geradezu aktuell. Aktuell scheint mir dabei nicht die Frage, was das "Lehrstück" ursprünglich einmal war, um es als dieses neu zu beleben. Man muß nur bei Brecht, Weill, Eisler oder auch bei verschiedenen Schulmusik-Komponisten der zwanziger Jahre nachschauen, um zu erkennen, daß es bereits damals ein in sich widersprüchliches Konglomerat war, das sich unter diesem Namen entwickelte, ohne angesichts der Zeitumstände eine letzte schlüssige Form zu finden. Auch bei Brecht selbst ist es zunächst zweierlei: ein Denkmodell und eine Reihe von "Versuchen". Aber auch der neue Impuls von Reiner Steinweg (1972) hatte durchaus Widersprüchliches und Imkompatibles zur Folge. Die vergangenen Fragen und "Schlachten" ideologischer Art - sowohl der frühen dreißiger als auch der frühen siebziger sind restlos überholt. Der Lehrstückgedanke hat sich zwar einerseits an ihnen ausgeformt, läßt sich aber nicht an sie fesseln. Der nachfolgende Pragmatismus hat allerdings gerade die immer wieder aufscheinende (oder scheinbare) Prägnanz dieses Gedankens auch immer wieder schnell unkenntlich gemacht, wenn nicht gar verwässert, nach meinem Dafürhalten durch dreierlei:

- durch das Versickern des Lehrstückgedankens in der allgemeinen (politischen) Pädagogik, z.T. infolge der Unterbewertung des ästhetischen Moments,
- durch das Überwuchern spiel-, theater- und gruppenpädagogischer, gruppendynamischer und -therapeutischer Verfahrensweisen und Übungen, z.T. infolge der Vernachlässigung des politischen Moments, aber auch etwa in der Popularisierung durch sogenannte Boal-Techniken,
- durch eine Verknöcherung in der rituellen und dogmatischen Neuzubereitung der "heiligen" Lehrstücktexte, in der sowohl das politische als auch das ästhetische Moment sich verlieren muß.

Aktuell scheint mir der Lehrstückgedanke einmal durch das grundlegende Lernziel, wie es Brecht formuliert: das "dialektische Denken und Handeln", die Fähigkeit, mit Widersprüchen umzugehen, mit Brüchen, sie produktiv und positiv anzunehmen (nicht nur sie einfach "gelten lassen", wie es postmoderne Beliebigkeit nahelegen könnte). Dies heißt u.a.: in der Unruhe leben, in der Vorläufigkeit, Vielschichtigkeit, ohne es sich in ihr nur gutsein zu lasssen, und ist, so denke ich, die aktuell notwendige Haltung den meisten aktuellen Fragen gegenüber.

Dieser Dialektik entspricht in der Struktur des Lehrstücks und der ihr zugehörigen Theaterpraxis der Bezug von Lebenswirklichkeit und ästhetischer Wirklichkeit - als eines Widerspruchs, der geschärft erscheint - etwa im Verhältnis von Stückvorlage und Erfahrungswirklichkeit, aber immer mit gleichem wechselseitigen Anspruch aufeinander verwiesen bleibt. Diese Bindung an die sozialen Wirklichkeiten gibt es zwar für das Theater generell, es kann nur durch sie "leben", aber es instrumentalisiert sie gern und eigentlich durchweg (und auch legitim) um der Bühnenwirksamkeit willen, ebenso wie umgekehrt im sozialen Bereich Theaterarbeit gern (und fast durchweg und auch legitim) instrumentalisiert wird um sozialer Wirkungen willen. Das Lehrstück fordert von einem wesentlichen Prinzip her die Freisetzung des einen für das andere. Dies scheint mir ebenso aktuell wie uneingelöst.

Dem entsprechen drei weitertragende Prinzipien des Lehrstücks:

Das Verhältnis von professionellem Schauspiel und nicht-professionellem Spiel: Das Zusammenwirken von Schauspielern mit Laien in den Versuchen Brechts im Rahmen der Lehrstücke und darüber hinaus läßt sich als eben ein solches Schärfen des Widerspruchs zwischen ästhetischer und sozialer Wirklichkeit verstehen: als Herausforderung an den nicht-professionellen Spieler, mit der Umsetzung sozialer Wirklichkeit in ästhetische Ernst zu machen, die Verdichtung in ihr und die Spannung zwischen beiden zu erfahren, als Herausforderung an den professionellen Schauspieler, den sozialen Ort und Partner als eigentlichen Ansatzpunkt ästhetischen Handelns zu erfahren - und darüber hinaus als Korrektiv. Zu dem üblichen Nacheifern schauspielerischer Wirkung nicht-professioneller Spieler (und Leiter) steht das eher in unvereinbarem Gegensatz, zu dem üblichen Schauspielerverhalten wohl auch. Wer allerdings die Theaterarbeit von Einar Schleef verfolgt oder auch den Spielstil in Frank Castorfs Berliner Volksbühne und die Versuche zu sozialer Konfrontation des Theaters dort, kann durchaus Modelle oder "Muster" entdecken, wie sie Lehrstückpraxis heute brauchen könnte; sogar Peter Zadeks Jasager-Neinsager-Inszenierung gäbe Verschiedenes dafür her.

1. **Das Verhalten dem Stücktext gegenüber:** Der Stücktext im Lehrstück ist als ästhetischer Widerstand und "Steinbruch" zugleich zu verstehen, als "strenge Form", aber offen für "Erfindungen eigener Art" - nicht nur im Sinne eingeschobener "Rollenspiele" oder sogar wohl am wenigsten. Auch die Klassiker-Behandlungen der genannten Theaterprotagonisten, vor allem der beiden ersten, sind - soweit nicht Effekthascherei der eigentliche Anlaß von "Erfindungen eigener Art" ist - "Muster" einer

Zertrümmerung ästhetischer Vorgaben, um der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen, die hinter ihnen steht bzw. uns umgibt, und ästhetische Wirklichkeit neu zu schaffen.

2. Das theatrale Forum gesellschaftlicher Selbstverständigung: Uneingelöst ist auch diese "Basis-Regel"; die Vorgabe, daß "kein Zuschauer nötig" sei, verleitet in der Regel zur Flucht vor der Öffentlichkeit, die "Verwertung" des Zuschauers in der Regel zur Verwertung als "Zuschauer" oder zur "Animation". Beides steht im Widerspruch zur immanenten Forderung des Lehrstücks, die Handelnden zu Betrachtenden und die Betrachtenden zu Handelnden zu machen, und zur Forderung des Theaters generell, zur "öffentlichen Äußerung" zu werden. In der Tat wird hier der Zwiespalt zwischen der ästhetischen Wirklichkeit des Lehrstücks als Theater, die wie jede ästhetische Wirklichkeit den Betrachter erst einmal zum Schweigen bringt, und der sozialen Wirklichkeit (und erst recht der politischen), die zum unmittelbaren Austausch und zum Handeln miteinander drängt, besonders scharf spürbar, und zwar umso schärfer, je deutlicher sich im Lehrstücktheater tatsächlich ästhetische Wirklichkeit ereignet. Gerade dies scheint mir aber die aktuellste Herausforderung des Lehrstückmodells zu sein: theatrale Formen gesellschaftlicher Selbstverständigung zu schaffen als Teil der Lebenspraxis - nicht im Sinne einer Ästhetisierung des Lebens, sondern eine Durchdringung des Ästhetischen mit Lebenspraxis und umgekehrt.

Daß die eigentlichen Herausforderungen des Lehrstückgedankens, wie mir scheint, noch so weitgehend uneingelöst geblieben sind, sagt nichts über Sinn und Unsinn der bisherigen Bemühungen um eine Weiterentwicklung aus, erklärt sie jedenfalls nicht vorab zu "Mißverständnissen über das Lehrstück" - an denen ich schließlich auch selbst beteiligt wäre. Sie haben allerdings durchaus gelegentlich den Begriff und die Wirkungsmöglichkeiten des Lehrstücks diskreditiert. Dabei ist möglicherweise der Begriff "Lehrstück" dem Gedanken, der dahintersteht, am unmittelbarsten im Wege. Es ist zu vermuten, daß Lehrstückpraxis in dem angedeuteten Sinn unter dem historischen Brechtschen Stückvorlagen heute nicht das Nächstliegende sind, um eine solche Praxis anzustoßen - was nicht heißt, daß sie nicht genau zu studieren wären, vor allem unter dem Gesichtspunkt, was denn seinerzeit an ihnen "höchster Standard, technisch" (Brecht) gewesen sein mag, um auf diesem Standard aufzubauen.

Anmerkungen:

(1) Vgl. dazu: Hans Martin Ritter: Ausgangspunkt: Brecht - Versuche zum Lehrstück. Recklinghausen 1980, und die dazugehörige Materialienreihe, ders.: Modellstück-Modellspiel - Versuche mit Masken/Materialien zur Lehrstückpraxis I-III/Theater als Lernform. Berlin 1981-83.

(2) Vgl. Hans Martin Ritter: Das gestische Prinzip. Köln 1986, weiter die Aufsätze: ders.: Theaterarbeit mit Masken/Prozesse-Produkte/Theater und Musik, in Korrespondenzen (1988), H. 3/4, (1988), H. 5, (1989), H. 6; überarbeitete Fassungen der beiden letzten Aufsätze in: ders. (Hg.)Theaterpädagogik als Modell. Berlin 1990.

Anschrift des Verfassers:
Devrientstr. 13, 30173 Hannover

Ralf Schnell

Nachtrag zum Lehrstück

Es existiert eine Form der Traditionsbildung, deren Verdienste sich nicht zuletzt der Tugend der Beharrlichkeit verdanken. Die mittlerweile zwei Jahrzehnte währende Tradition der praktischen Auseinandersetzung mit dem Brechtschen Lehrstück gibt hierfür ein gutes Beispiel.

Ihre Anfänge Mitte der 70er Jahre repräsentierten im Westen Deutschlands ein Stück politisch-ästhetischer Gegenarbeit. Es ging - nicht ohne den antriebsstarken Motor beherzter Naivität - um Widerspruch gegen zunehmend sich versteinernde Lebensverhältnisse. Es ging um praktischen Protest gegen den Akademismus im Umgang mit Texten. Und es ging um einen Generationenkonflikt innerhalb einer materialistisch sich verstehenden Ästhetik: um Einspruch gegen eine orthodoxe Lehrstück-Rezeption, deren äußerste Engführung Heiner Müllers vielzitierte Absage an Reiner Steinweg markierte: "Mir fällt zum Lehrstück nichts mehr ein."

Den theaterpädagogisch orientierten Initiatoren und ihren Nachfolgern ist zum Lehrstück seither vieles eingefallen. Manches davon kann sich sehen lassen. Hierzu zählt zum einem die Entdeckung experimenteller Formen des Theaters für das Lehrstück. Hierzu zählt zum anderen die Nutzung des Lehrstücks als Medium einer "Lektüre" sozialer, psychischer und interaktiver Prozesse. So unterschiedlich und vielfältig die Mittel und Wege der Lehrstück-Bewegung im einzelnen auch gewesen sind - sie haben der Arbeit mit Texten zwei Qualitäten zurückgewonnen, die im Zeitalter der audiovisuellen Medien zu verschwinden drohen: Ästhetische Produktivität und ästhetische Erfahrung.

Das ist nicht gering zu schätzen. Was mich dennoch irritiert, ist eben jene Tugend der Beharrlichkeit, der sich dies alles, nicht zuletzt, verdankt. Mit der Kontinuität jeder Arbeit stellt sich die Frage nach der Kontinuität der Personen und Konzepte, welche diese Arbeit tragen. Nach der experimentellen Auseinandersetzung mit Brechts "Fatzer"-Fragment, nach der Video-Arbeit mit Heiner Müllers "Hamletmaschine" habe ich - für mich - Gefahren gesehen, die der kontinuierlichen Fortsetzung der Arbeit mit dem Lehrstück

entspringen könnten: Wiederholung und Routine. Wiederholung ist der Erzfeind ästhetischer Erfahrung, Routine bedeutet ihren Tod. Die routinierte Didaktisierung wiederholbarer Erfahrungen hat mich nicht mehr interessiert.
Was bleibt: historische Texte - nicht nur das Lehrstück -, die Erfahrung warten. Auf immer neue, in immer anderer Form.

Anschrift des Verfassers: Kusonki Mansion Room 101, 1-14-9 Miyasaka, Setagaya-Ku, Tokyo

Carl Weber

Ein Brief

Lieber Herr Vaßen,

vielen Dank für Ihre Einladung, zum Lehrstück in der Gegenwart und Zukunft des Theaters etwas zu schreiben. Die Frage, "ist Brechts Lehrstück immer noch lebendig?" lohnt wohl eine ausführliche Diskussion.
Aber: Habe ich einen "kurzen Text in der Schublade?" Nein, leider nicht. So will ich halt "kurz" auf die drei Fragen eingehen, die Sie stellen:
1.) Vielleicht könnte das Lehrstück als Modell noch einen Theorieansatz für künftige Theaterarbeit ergeben, wenn man an ein anderes Theater denkt, als das gegenwärtige, immer mehr vermarktete - ob es nun im kommerziellen Bereich oder in den sogenannt "subventionierten" oder auch angeblich "unabhängigen" Theaterunternehmungen stattfindet.Es sollte auch gefragt werden, ob der Ansatz Brechts nicht in einer Zeit der interkommunikativen Technologien von Grund auf durchdacht und umfunktioniert werden müßte. Würde sich denn das Theater immer noch als der ideale "Ort" des Lehrstücks anbieten?
2.) Nein, praktisch habe ich mit dem Lehrstück (seit einer Inszenierung des "Badener Lehrstücks" in Berkeley, 1976) lange nicht mehr gearbeitet, abgesehen von einigen Experimenten mit Regiestudenten im Rahmen von Seminaren - wo das Material mehr als Demonstrationsobjekt diente und keine wirliche Untersuchung des Modells stattfinden konnte.
3.) Ob das Lehrstück hier und jetzt, in den USA der 90er Jahre, eine Form gesellschaftlich relevanter theatraler Kommunikation anbieten kann, bezweifle ich - wer tät's "nicht gerne, doch die Verhältnisse, sie sind nicht so."
Andererseits gibt es eine Anzahl junger Theaterarbeiter, die im Lehrstück immer noch - oder eher: wieder - ein beträchtliches Potential in politischer und ästhetischer Hinsicht sehen.
Einige Beispiele:Peter Sellars, der international erfolgreiche Regisseur und Leiter des Los Angeles International Theater Festival: "I taught the Lehrstuecke last year in my class at UC Los Angeles, together with Heiner Mueller's plays. I am interested in the extremely didactic Brecht, the only texts that are not corrupted and maybe incorruptible ..."
Tony Kushner, der Autor von "Angels in America" und selber auch ein exzellenter Regisseur: "I'd like to do the "Badener Lehrstueck" and "Jasager/Neinsager" ... The Lehrstuecke are so much of this moment!" (Kushner hat dann in der Tat bei mir eine neue Übersetzung des "Badener Lehrstücks" bestellt und mit Studenten der New York University eine Aufführung erarbeitet.)
Oscar Eustis, Dramaturg und Regisseur am Mark Taper Forum in Los Angeles und Regisseur an vielen anderen führenden non-profit Theatern: "I'm most excited about the Lehrstuecke, and they were formerly the least interesting to me. Now we see under the text's surface something much darker: the collision of the collective and the self."(Alle Zitate sind entnommen: Carl Weber: Brecht auf den Bühnen der USA, in: Der andere Brecht II, Das Brecht Jahrbuch 18, hrsg. von Marc Silberman, International Brecht Society, Madison, Wisconsin 1993, S. 186.)
Oscar Eustis trifft natürlich den Punkt, an dem das Lehrstück wieder eine Funktion gewinnen mag: als Ort an dem der Zusammenstoß von Kollektiv und vereinzeltem Selbst "aus-gespielt" werden kann. Und wiederum stellt sich die Frage, ob in einer Epoche des "Intercommunication Highway" sich nicht neue, effektivere Formen anbieten werden, um solche und andere Probleme in Lehr-Spielen zu untersuchen. Hatte doch auch Brecht seinerzeit die neue Technologie des Radios inter-kommunikativ für die Zwecke des Lehrstücks einspannen wollen.
Hoffentlich können diese wenigen Anmerkungen etwas zu der geplanten Bestandsaufnahme beitragen. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir gelegentlich ein Exemplar des Heftes schicken könnten.
Einstweilen, mit herzlichen Grüßen,Ihr

Carl Weber

Anschrift des Verfassers:
Stanford University, Department of Drama, Memorial Hall 144,Stanford, California 94305-5010, USA

5. Treffen
'Jugendclubs an Theatern'
19.-24. Juni 1994 in Nordhausen
Titel: Spiel - Arten
Aufführungen-Workshops
Jugendclubs stellen sich vor
Fortbildung für Spielleiter

Notate

Hans-Harald Müller
Universität Hamburg Literaturwissenschaftliches Seminar

Auszüge aus einem Brief an die Herausgeber

13. März 1994

Lieber Gerd,

vielen Dank für Deinen hs. Brief vom 21.1.1994 und die gedruckte Anlage. (...) Da ich morgen selbst verreise, will ich Dir eine paar Zeilen schreiben (...).
Du wirst mich sicher noch so gut in Erinnerung haben, um zu wissen, daß ich von Theaterpraxis nie viel verstanden und mich für Brechts Theorie und Praxis der Lehrstücke in erster Linie lernbegierig interessiert habe, um herauszubekommen, was es mit ihnen auf sich hat.
Diese Lern- und Neubegierde hat sich nicht gelegt, von Brechts heftigen Evolutionen in der Phase Mitte der zwanziger Jahre bis Mitte der dreißiger Jahre bin ich nach wie vor fasziniert bis erschrocken, und selbst eine Reihe weiterer Arbeiten, die ich zu dieser Phase geschrieben habe, hat mich von dieser Faszination nicht abbringen können. Von den Leuten, die ihre Forschungsprogramme und literarischen Vorlieben alle zehn Jahre wechseln, habe ich nie viel gehalten, und vielleicht brauchte ich mich aus dem Grund weder an der Kreierung des "anderen Brecht" zu beteiligen (das war der Augsburger Schwanengesang des Post- strukturalismus, eine rein akademische Angelegenheit) noch so einen akademischen und politischen Unsinn über Brecht zu verzapfen wie diese ex DKP-Jünger vom Schlage Mantheys. Damit will ich nichts verharmlosen: über die Schäden, die Brechts Dogmatismus (seit wann?) an seinem Werk angerichtet hat, soll laut gesprochen werden, aber in einer angemessenen Sprache und so, daß wir davon lernen können.
Was man alles mit den Lehrstücken im allgemeinen und der "Maßnahme" im besonderen machen kann, weiß ich nicht - aber wer kann das wissen? Ich vermute einmal, daß alle emanzipatorischen theatralischen Lerngruppen, die ohne großen Apparat arbeiten müssen oder wollen, auf Brechts Lehrstücke zurückkommen und damit auch wieder vorwärtskommen werden. Wissenschaftlich sind die Lehrstücke immer noch nicht genug erforscht (z.B. Brechts obsessive Beschäftigung mit dem Identitäts- und Auslöschungsproblem!) - erst aus der Retrospektive sieht man übrigens, was Steinweg damals wirklich alles geleistet hat (wir haben ihn in unserer Rezension zwar sehr ernst genommen, sicher aber zu schlecht behandelt). (...)

Vielleicht hören wir in zwanzig Jahren wieder einmal von einander.

Herzliche Grüße, Dein
Harry

Notate

Jan Knopf
Arbeitsstelle Bertolt Brecht am Institut für Literaturwissenschaftder Universität Karlsruhe (Fridericiana)Jan Knopf

Ein Brief

Lieber Gerd Koch,
vielen Dank für Deine Einladung, an Eurem Heft zum **Lehrstück** mitzuarbeiten. Ich sehe mich dazu leider nicht in der Lage, will aber wenigstens kurz brieflich Stellung dazu nehmen.

Das Lehrstück ist nicht nur deshalb ***nicht*** langweilig geworden, weil Heiner Müller langweilig geworden ist.
Josef Szeilers Versuche, vor allem mit der "Maßnahme", sind modisch, überflüssig, langweilig und leider auch menschenverachtend.
Diese und andere Versuche, mit den Lehrstücken Verhaltensübungen durchzuführen, sind noch nicht einmal für die Ausübenden lehrreich.
Die Lehrstücke taugen nicht zur Selbst-Darstellung.
Die Lehrstücke taugen auch nicht zur Selbst-Findung.
Die Lehrstücke taugen überhaupt nicht zur Erkundung von "Befindlichleiten".
Wer sein Anliegen mit dem Lehrstücken hat, sollte besser wirklich anliegen - mit oder ohne Fick, zu zweit oder in Rudeln, je nach Gusto.
Der "letzte Retter" der Lehrstücke, Heiner Müller, hat sich selbst zu Grabe getragen.
Die Lehrstücke sind folglich tot.

1.P.S.: Was die Forschung zu den Lehrstücken anbetrifft, so setze ich auf die fernöstlichen Kollegen/Innen (aus Korea und Japan), die an meiner **Arbeitsstelle** forschen: Impulse nur noch von fern her zielend.
2.P.S.: Ich bin immer noch bereit, **Die Maßnahme** am Friedrichstadt-Palast mit dem dort etablierten Ensemble zu inszenieren.
3.P.S.: Mein Brief steht zu Eurer Verfügung.

Machts's gut und beste Grüße

Alke Bauer

"Wer A sagt..." und "Trostloses Lehrstück"

Wer A sagt...
1982 und in den darauffolgenden Jahren lernte ich Brechts Lehrstücke, seine fragmentarische Lehrstückmethode und einige der LehrerInnen kennen, die sich mit dessen Aktualisierung und Neu-Erschaffung befaßten (u.a. Steinweg 1972). Auf diese Weise erfuhr ich von verschiedenen Theorie- und Praxisansätzen, die ich im folgenden, der Einfachheit halber, unter dem Begriff "Lehrstückmethode" subsumiere. "Wer A sagt muß nicht B sagen, er kann auch erkennen, daß A falsch ist", dieser Brechtsche Satz rannte offene und geschloßene Türen in meinem Bemühen ein, Gesellschaft, Welt und mich selbst zu verstehen. Damals, wie heute, bedeutete dieser Satz eine erleichternde und erfreuliche Aussicht im Bezug darauf: Die Dinge nicht so nehmen zu müssen wie sie erscheinen. Politisches Engagement und Persönlichkeitsschulung, beide Intentionen waren - damals - durch Texte und Spielform des Lehrstücks unmittelbar miteinander verknüpft.

Gebrauchen, benutzen
Lehrstück in "Reinform", d.h. sowohl Brechts Texte als auch einen dementsprechenden speziellen Lehrstückmethodenkanon, habe ich seit längerer Zeit nicht mehr in meiner Theaterarbeit verwendet. Da die politische/thematische Intention eines Lehrstücktextes meistens nicht eindeutig dem Thema einer bestimmten Gruppe entsprach, schien mir die Festlegung auf einen konkreten Lehrstücktext häufig zu "eng". Die von mir geleiteten Gruppen von Jugendlichen oder Erwachsenen wollten entweder ein von ihnen selbst gewähltes Thema (Arbeitslosigkeit, Umwelt, Liebe/Freundschaft/Sexualität, Zukunft etc.) bearbeiten oder hatten die Absicht ein bestimmtes Theaterstück zur Aufführung zu bringen.
Dennoch: der für mich bedeutsamste Grundgedanke des Lehrstücks: "Wer A sagt, muß nicht..." in Verbund mit den Methoden des kollektiven Aneignens, Verwerfens, Zerstreitens, Aneignens/Verdichtens... hat sich prinzipiell in meine Theater-/theaterpädagogische Arbeit eingefügt. Ich **gebrauche** und **benutze** also, neben anderen Methoden, Teile der Lehrstückmethode, je nachdem wie es gerade in mein Konzept paßt, zu dem (immer gleichen) Zweck: Objektive Tatsachen, die ein Text, eine Szene, ein Theaterstück oder auch ein von einer Gruppe gewähltes Thema zu beinhalten scheinen, so lange zu zerschlagen, zu erweichen, zu verdrehen bis eine "kollektive Objektivität", Harmonie und Disharmonie eingeschloßen, und individuelle Fragen und Antworten entstanden sind.
Methodisch kann dies geschehen, indem Texte im Sinne des Einstiegs in Lehrstücktexte zer-lesen werden. Bereits durch Improvisationen entstandene oder schon "fertige" Szenen können durch verschiedene Methoden verfremdet/ untersucht werden:
- Eine Szene wird von den SpielerInnen mehrmals ohne Pause nacheinander gespielt.
- Eine Szene wird durch eine oder mehrere kommentierende Figuren ergänzt (Clowns u.a.).
- Ein/e SpielerIn einer Szene entscheidet sich vorab für eine spezielle Haltung ihrer/seiner Figur; die MitspielerInnen erhalten die Aufgabe darauf zu reagieren (wechselnde Haltungen, wechselnde Figuren).
- Ein/e SpielerIn geht "neutral" in eine Szene und reagiert unmittelbar auf die MitspielerInnen.
- Szenen werden an verschiedene Orte verlegt.
- Durch die Einführung einer der Szene fremden Figur oder Instanz wird ein bisher nicht sichtbarer Konflikt inszeniert.
- Durch Materialien, Geräusche oder Bewegungen und Haltungen von

SpielerInnen, die an einer Szene nicht beteiligt sind, werden verschiedene Ambientes geschaffen, innerhalb derer eine Szene geprobt wird. Die an der Szene Beteiligten reagieren jeweils auf das entsprechende Ambiente.
- Rollenwechsel.
Diese methodischen Beispiele sind Teile eines **Gesamtprozesses** während einer Gruppenarbeit, indem je nach Intention der Gruppe ein Theaterstück entsteht oder ein Thema theatral auf seine Inhalte und möglichen Konflikte hin untersucht wird. Diese Methoden sind also eingebettet in Stimm-, Körper-, Figuren- und Inszenierungsarbeit mit Hilfe derer die schauspielerischen Fähigkeiten der Beteiligten und die ästhetische Wirkung von Szenen bzw. eines Stückes intensiviert werden. Durch die Methoden des Lehrstückspiels können ebenfalls Elemente der ästhetischen Gesamtgestaltung entwickelt werden. Im Vordergrund steht hier jedoch das gemeinschaftliche Erkenntnisinteresse. Zur Anwendung der o.g. Methoden gehört demzufolge auch ein weiteres Prinzip der Lehrstückarbeit: Die inneren und äußeren Haltungen zu erfragen und Gesehenes zu reflektieren, um es auf diese Weise wiederholbar zu machen und zur **Erfahrung** werden zu lassen. Auch hier können inhaltliche und inszenatorische Arbeit Hand in Hand gehen. Viele TeilnehmerInnen reagieren überrascht auf die Vorgehensweise und die Ergebnisse dieser dem Lehrstückspiel entlehnten Methoden und bestätigen damit für mich folgenden Gedanken: Es ist immer noch gut zu erfahren, daß ein Thema, eine Szene, eine Situation nicht objektiv "ist wie sie ist", sondern "so oder so" sein kann und unter der Beteiligung aller (neu) entsteht. Soweit zum konstruktiven und idealistischen Blick auf die Arbeit mit Fragmenten der Lehrstückmethode. Einen anderen Blick auf das Verhältnis von Theater, Lehrstück und Gesellschaft wirft die folgende Szene, die hier für sich stehen soll:

Trostloses Lehrstück
Personen: Conferencier,
5 Soldaten
Ort: Die Welt/ Eine Bühne

Conferencier: (tritt vor den Vorhang, begrüßt das Publikum) "Meine Damen, meine Herren, ich heiße Sie herzlich willkommen zu unserem bunten, unterhaltsamen, fröhlichen Theaterabend. Lassen Sie sich entführen in die Illusion, träumen Sie, vergessen Sie den grauen Alltag. Es erwartet Sie heute ein Bummel durch längst vergangene Zeiten und durch die ach so - vergängliche - Zeit! ' Sein oder nicht sein', so sprach einst der große Hamlet und läutete damit ein, was uns auch heute noch beglückt und verstrickt: das Zeitalter der Aufklärung; der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit! 'Willst Du schon gehn? Der Tag ist ja noch fern. Es war die Nachtigall und nicht die Lerche, die eben jetzt Dein banges Ohr durchdrang; Sie singt des Nachts auf dem Granatbaum dort. Glaub, Lieber, mir: es war die Nachtigall!' - Sehr verehrtes Publikum, sehen Sie sie hier jetzt gleich vor sich: Romeo und Julia eng umschlungen, verschlungen von Liebe und Leidenschaft, harrend jener großen Stunde der Entscheidung in der die letzte Schlacht auf dem Schlachtfeld der Liebe zu schlagen sein wird. Harren und warten - apropos 'warten': Wer denkt nicht gerne an 'Warten auf Godot' (Pause - etwas zu lang) Ha, Ha, Ha... Wer hat sie nicht schon empfunden, die große Leere, das große Nichts, die Frage nach dem: Wer bin ich, was bin ich, wo bin ich, auf wen warte ich? Erwarten Sie dies alles heute hier... (singt:) la, la, la, la, wer hat Angst vor Virginia Woolf, Virginia Woolf, Virginia Woolf, wer hat Angst vor Virginia Woolf, la. la, la, la, laaa. Kommen wir zu ihr: der bürgerlichen Gesellschaft; Abgründe, großartige Verwicklungen, enttarnte Strukturen, entblöste Paare - Leidenschaftlichkeit als Ausdruck von Zeiten ohne Leidenschaften. Alles, meine Damen und Herren, erwartet Sie, lassen Sie sich verführen vom Glanz des Theaters."
(Der Conferencier richtet während der ganzen Zeit seinen Blick zum Publikum. Wenn er zu sprechen beginnt, erscheinen auf der Bühne hinter ihm die 5 Soldaten in "Reih und Glied". Während der Conferencier die ganze Zeit spricht, passiert hinter ihm folgendes: In ca. 3 Meter Abstand exerzieren die Soldaten, lautlos wie Schatten. Einer wird getroffen, sinkt zu Boden, zwei würgen sich gegenseitig und sinken nieder, der vierte begeht Harakiri - alles geschieht in Zeitlupe. Der fünfte exerziert weiter, wird immer schneller, dreht, kreiselt, fällt um. Alle robben sich an den Conferencier heran und richten sich dabei immer mehr auf. Kurz bevor sie ihn berühren, ordnen sie sich wieder in einer Reihe und marschieren ab. Der Conferencier reagiert nicht auf das Geschehen hinter ihm. Wenn sein Text zu Ende ist, fängt er wieder von vorne an. Wenn die Soldaten abgegangen sind, geht auch er, seinen Text weitersprechend, ab; auch aus dem Off ist sein Text noch eine Weile zu hören.)
Wenn die Szene als Lehrstück gespielt wird, dann können sich Conferencier und Soldaten frei bewegen. Der Conferencier spricht - die Soldaten nicht.

Anschrift der Verfasserin:
Regertsr. 2, 33604 Bielefeld

Die historische Dimension

Antony Tatlow

1. Landkarten für Maulwürfe oder Eine rückwärtsgewandte Zukunftswissenschaft

Maulwürfe bauen ihre Gedankengänge im Dunkeln aus. Sie lassen sich schon gar nicht durch Oberflächengeplänkel von ihren eigensinnigen Pflichten abbringen. Diese unermüdlichen Einzelgänger sind ziemlich verbissen. Sie scheren sich eigentlich einen Dreck um das, was auf der Oberfläche geschieht. Eigenbrötler sind ja nicht auf Applaus bedacht. Diese Unbeständigkeit in jener oberflächlichen Welt! Wo alles rein durch einen Standortwechsel plötzlich und auf schamlos unvorhergesehene Weise in einem ganz neuen Licht erscheinen kann.
Da buddelt man einen noch so sauberen Gedankengang aus, da baut man dabei eine noch so schöne Theorie auf und dann kommt einem irgendein hergelaufener, achtlos kritischer Windstoß aus einer tückischen Richtung und selbstverständlich ohne irgendwelche Belege, geschweige denn einen autorisierten Freipaß, ganz unvermutet dazwischen und fegt einem die mühselig und mit ehrlichem Fleiß zusammengebastelte Konstruktion auf einmal weg. Oder, was weit schlimmer ist, da kann sich jemand mir nichts, dir nichts aus Leidenschaft oder purer Liebhaberei darauf stürzen und das Ganze ohne das geringste Verständnis oder Gefühl für unsere unterirdischen Präzepte einfach auseinandernehmen und womöglich noch umzubauen versuchen. Und dann auch noch dreist behaupten, ja einem oft genug direkt ins Gesicht schreien, das sei doch vollkommen zulässig und wer bilde sich sowieso das Recht ein, Gedankengänge oder Bauformen vorzuschreiben?
Deswegen schürfen Maulwürfe gern in der Tiefe, wo die Gänge seit geraumer Zeit bestehen. Was natürlich nicht bedeutet, daß jeder alle Wege kennt. In der Dunkelheit gerät vieles in Vergessenheit. Da tun sich manchmal längst vergessene Stollen auf. Ein leichter Stoß durch die heruntergefallene Erde und der Weg ist wieder frei. Diese Entdeckerfreude, schon der naßklebrige Geruch der halb zugeschütteten Gänge ist atemberaubend! Eines freilich ist unten völlig ausgeschlossen: Wie ein Wirrkopf und auf eigene Faust Quergänge bauen, die alten Wege durchlöchern und durchstechen, alles mit allem verbinden wollen. Da würde man doch nur den ganzen Bau gefährden. Da könnte auf einmal alles zusammenbrechen. Da könnte einem doch womöglich der Himmel auf den Kopf fallen. Nein, dann lieber freischaufeln, ausbessern, abstützen. Das ist mühselig genug. Dank erntet man für solchen Bewahrungsfleiß bekanntlich selten.
Gerade darin liegt ja die Genugtuung. Wer gibt dir auch noch eine Garantie dafür, daß jemand später den Weg wieder findet und verwenden kann? Unsere heimliche Zufriedenheit, das ganze Lebensglück und der Grund, warum wir Tag und Nacht die Anonymität vorziehen, uns nicht zeigen, uns nicht selber produzieren, tritt doch einzig und allein in der Erkenntnis klar zutage: Die Wege, die wir unermüdlich wieder freilegen, die Pforten, die sich dabei unvermutet auftun, müssen wir im gleichen Tempo und im selben Arbeitsgang wieder schützend zuschaufeln. Das hängt mit einer gewissen Schwäche unserer Maulwurfphysiologie zusammen. Unsere Stärke und unserer Fluch.
Durch die Jahrzehnte körperlich geformt im täglichen Umgang mit den nun einmal gegebenen Perspektiven, die feine Spürnase an einer der immer links und rechts eineingenden Seitenwände dieser verdammt schmalen Gedankengänge angelegt, haben wir längst die Fähigkeit verloren, uns umzudrehen. Wo wir uns hereinwagen, da müssen wir auch rückwärts wieder heraus. Anders geht es nicht. Die Wendigkeit liegt uns nun einmal nicht. Das ist eben eine altes Gebrechen, wir sind nicht sonderlich stolz darauf, noch schämen wir uns allzu sehr darüber. Da schauen wir gewissermaßen immer in die Vergangenheit.
Deswegen erstellen wir ja diese Landkarten. Damit ein nachfahrender Maulwurf begreifen kann, wo diese Gedankengänge einmal hingeführt haben, warum sie in ihrer Sackgassenherrlichkeit eben festgelegt sind und schon wegen der schönen Ungangbarkeit keineswegs umgedreht oder gar auf den Kopf gestellt werden können. Da müßten wir ja geradezu Hechtsprünge vorführen. Lächerlich! Beim bloßen Gedanken dreht sich mir der Magen um.
Unsere Aufgabe ist es, die historisch vorgegebenen Gänge mit gehöriger Akribie aufzuzeichnen, erst recht, wenn wir davon ausgehen können, daß sie nirgends mehr hinführen. Ist der richtige Weg doch immer vorgeschrieben! Einen Gedankengang kann man bekanntlich nur in einer Richtung durchlaufen, es sei denn man bewegt sich rückwärts wieder heraus. Unsereinem ist ja zwangsläufig die Fähigkeit abhandengekommen, Gedankengänge neu zu verbinden, geschweige denn aus unserem ganzen Bau auszubrechen und Verbindungswege zu anderen Welten herzustellen. Der Obermaulwurf sähe das nicht gern und ich kann ihm da nicht widersprechen.
Die sich freigeschaufelt haben, sind zu bedauern. Solche Ausbruchsversuche sind so überflüssig wie moralisch unerträglich, unterliegen sie doch lediglich bedauerlichen typologischen Verwirrungen. Wir hören ungern davon. Wo ist da oben eine Methode? Ich vermag keine zu erkennen. Was unsereinen am meisten an diesen hitzigen Ausreißern wurmt, ist die unbestreitbare Tatsache, daß sie die Brauchbarkeit des authentischen Baumodells nie praktisch durchgetestet haben. Wie kann man dann so leichtsinnig alles ungeprüft aufgeben? Freilich weiß ich, alter Maulwurf, daß diese Zeit für diese endgültige Prüfung noch nicht gekommen ist. Aber unsere

gekommen ist. Aber unsere Maulwurfsgeduld ist ja sprichwörtlich oder sie war es zumindest in früheren Jahren. Und das Modell habe ich selber nachgeprüft. Es bleibt zumindest mein Geheimnis. Ich habe es in seiner unnachahmlichen Nutzlosigkeit ausgeklaubt und aufgezeichnet. Was in Wirklichkeit nie zustande kam und auch in absehbarer Zukunft vermutlich kaum erstellt werden kann, habe ich allein in seiner dunkelverschlungenen, von dieser vielversprechenden Unverwendbarkeit doppelt geschützten Schönheit gesehen.

2. Brechts Lehrstücke aus neuester Sicht

Ich frage mich, ob es am Fach, an der Kultur, gar an der Nation, am Thema oder am Untersuchungsobjekt, am Ende am streitbaren Brecht selber liegt, daß mit dessen Werk befaßte, literaturwissenschaftliche Beiträge so oft glauben, alles bis dahin Angenommene auf den Kopf stellen oder in die wissenschaftliche Wüste schicken zu müssen, weil jenes vermeintlich gesicherte, von den Handbüchern offiziell beglaubigte Wissen so ganz offensichtlich auf hohlen Prämissen aufgebaut sei. Ist das am Ende wie ein heimlicher Lutherkomplex, der das angeblich abgelehnte auf einer anderen Ebene lediglich wieder bestätigt statt, es verneinend, sich ganz davon zu befreien? Das eindeutig Richtige wird von diesen apodiktischen Wüstenpredigern mit großem Affekt an die Stelle des vollkommen Falschen gesetzt. Dabei geht es immer wieder um die Wiederherstellung eines aus welchen Gründen auch immer in Vergessenheit geratenen Modells, dem nunmehr endlich zu seinem wahren Recht verholfen wird. Der mit einigem Nachdruck zur Schau gestellte, moralische Affekt ist wohl daraufhin zurückzuführen, daß der Prediger meint, im Besitz einer alten Wahrheit zu sein, die von Uneinsichtigen oder gar Böswilligen allzulang ignoriert oder mißdeutet wurde und nunmehr von einer irreführenden Kritik oder einer irrelevanten Praxis endgültig befreit wird.

In den siebziger Jahren hat Reiner Steinweg eine, nach eigener Bezeichnung, "(Re-)Konstruktion" der Lehrstücktheorie Brechts vorgelegt, die nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion ziemlich einflußreich gewesen ist. (1) Aus den Aufzeichnungen des Antisystematikers Brecht hat Steinweg ein System gebaut, das bald zum Handbuchwissen avancierte. (2) Selbst der, dem die Thesen Steinwegs Schwierigkeiten bereiteten, bewegte sich den neuesten Untersuchungen zufolge angeblich auf einem von Steinweg konstruierten Gelände. Infolgedessen verfehle jeder auf diesem Terrain ausgetragene Streit ihr eigentliches Ziel, nämlich ein gattungsgerechtes Verständnis der Lehrstücke Brechts zu ermöglichen, denn nach Klaus-Dieter Krabiel könne "bislang keine Rede davon sein, daß die Brauchbarkeit des authentischen Lehrstückmodells *praktisch* getestet worden wäre..."(3).

Krabiels Buch verfolgt zweierlei Ziele, die im Untertitel angedeutet sind. Zum einen will er die Entstehung des Spieltyps Lehrstück beschreiben, sein Hervorgehen aus der Gebrauchskunstbewegung und dem Kreis um Hindemith nacherzählen. Das ist informativ, datailliert und in seiner relativen Ausführlichkeit absolut nützlich, obwohl diese Geschichte zumindest in groben Zügen nicht so unbekannt sein dürfte, wie er es uns vormachen will. Zum anderen aber will er nachweisen, warum und bis zu welchem Grad vor allem die späteren Lehrstücke, aufgrund einer konsequenten Mißachtung ihrer eigentümlichen und unabdingbaren Formgesetze, beinahe total mißverstanden, niemals richtig realisiert wurden und bis auf weiteres vermutlich nicht form- und theoriegerecht praktiziert werden können.

Das ist wahrhaftig ein kurioses Ergebnis. Mit diesem zweiten Vorhaben jedoch verheddert er sich in zahlreichen Widersprüchen, während er sich gleichzeitig über die unnachahmliche Arglosigkeit, Ungenauigkeit und Verbohrtheit beinahe jedes anderen Interpreten, der ihm über den Weg läuft, konsequent mokiert und sich dabei mitunter derart erhitzt, daß er sich kaum bändigen kann. Beckmesserisch mahnend verteilt er Ausrufungszeichen wie schlechte Noten. Wie die Schläge eines Rohrstocks in der Hand eines ungeduldig gewordenen Erziehungsberechtigten markieren sie in seinem Text die Dummheit der Unverständigen. Zum Schluß schleudert er sie dann wie spitze Pfeile immer häufiger selbst in die Zitate hinein.

Die Unachtsamkeit in allen theoretischen Fragen, die Vernachlässigung der allein angebrachten Kriterien für die Beurteilung des Sondergenres Lehrstück, die Krabiel allenthalben bemängelt, kann man aber nicht auf eine sträfliche Sorglosigkeit oder Naivität im Umgang mit den fraglichen Texten oder auf ein simples Ignorieren ihrer Entstehungsbedingungen zurückführen, selbst wenn diese Umstände nicht immer gebührend berücksichtigt worden sind. Die angedeuteten Widersprüche sind erstens in dem Material selbst vorhanden, das sich keineswegs so glatt einordnen läßt, wie er es uns glaubhaft machen will, und zweitens rühren sie von seinen eigenen konzeptionellen Vorstellungen her, vor allem von einer sehr traditionellen Fixiertheit auf eine vermeintlich unproblematisch vorhandene, in Wirklichkeit wohl eher konstruierte Autorenintention, die eben keine eindeutig in Stein gemeißelten Wahr- und Weisheiten für eine dankbare Gemeinde der Gläubigen hinterlassen hat. Anders gesagt, die allenthalben bemängelte Naivität in der Behandlung von gattungstheoretischen Fragen liegt zu einem guten Teil bei Krabiel selbst. Daß er auf sie geradezu fixiert ist, darin liegt die Stärke

seines Buchs, daher rühren jedoch auch seine Schwächen.
Der Hauptwiderspruch bei der Beurteilung diese Komplexes besteht wohl darin, daß Krabiel die für ihn ausschlagebende Aufführungspraxis einzig und allein, man könnte freilich auch sagen ganz konsequent, mit einem normativen Maßstab mißt. Da die Autorenworte jedoch selber widersprüchlich sind, läßt Krabiel nur das gelten, was jener angeblich ursprünglichen Intention möglichst widerspruchsfrei gerecht wird. Es ist daher offensichtlich, daß er sich im Grunde kaum dafür interessiert, was dann über die Jahre in Wirklichkeit geschehen ist noch dafür, wie man dieses Geschriebene und trotzdem Geschehene beurteilen soll. Er will im Gegenteil lieber nachweisen, was eben nicht passiert ist, nämlich eine normativ korrekte Realisation dieses Spieltyps, die bis auf weiteres offenbar auch nicht zu gewärtigen sein dürfte.
Wie müßte denn ein nach den autorisierten Kriterien gebautes und aufgeführtes Lehrstück aussehen? Hier ist eine typische, an der Autorenintention orientierte Bestimmung, die einmal seine Richtigkeit gehabt haben mag, da sie einer ursprünglichen Intention tatsächlich entspricht, die dann aber zu einem kategorialen Imperativ deklariert wird:
Brechts typologische Vorstellungen zielten von Anfang an auf ein "Lehrstück", d.h. auf ein in enger Abstimmung mit dem Komponisten zu erarbeitendes, für Laiensänger und -spieler geeignetes vokalmusikalisches Werk, das dem Gebrauchskonzept entsprechend den Chören einen angemessenen Platz einräumen sollte. (S.263)
Was zur Kategorie Lehrstück gehörte, entscheidet anscheinend allein der Autor. Äußert er sich nicht dazu, sind einem die Hände gebunden. Man läßt lieber die Finger davon. Die im Kreis der didaktischen Lehrstücke entstandenen Fragmente werden aus diesem Grund von Krabiel ausdrücklich nicht berücksichtigt und nicht etwa, weil sie teilweise nur in fragmentarischer Form existieren. In diesem Fall hat sich der Autor eben nicht "definitiv" (S.321) genug geäußert. Freilich kommt ihm das ganz gelegen, denn die besagten Fragmente ermangeln eben jener Kriterien, die einen Text als Lehrstück im Sinne der bevorzugten Typologie ausweisen.
Für Brecht selber existierte angeblich nie das Problem der Zugehörigkeit zum Spieltyp Lehrstück und trotzdem wurde es von Steinweg einer Lösung nähergebracht, indem er diese lange Zeit als Übergangsphase zu den reiferen Stücken des späten epischen Theaters verstandenen und in ihnen dann quasi aufgehobenen Spielformen vom Drama ein für allemal trennt (S.3).
Durch ein konsequentes Zurückgreifen auf die Entstehungsgeschichte der Lehrstücke möchte Krabiel die Autorenintention und den von ihr intendierten Spieltyp retten, indem er Spekulationen und Legenden, interpretatorische Spintisierereien und jede Art von verständnisloser Kritik jeweils durch wissenschaftliches Vorgehen und mit philologisch soliden Belegen demaskiert. Der Spieltyp wurde im Kontext der als Versuch zur Überwindung der bürgerlichen Konzertsaalpassivität entstandenen Gebrauchskunstbewegung entwickelt, deren Initiator Hindemith gewesen ist. Brechts Zusammenarbeit mit ihm zerbrach an politischen Differenzen über den Zweck der Übungen. Durch einfache und klare Formen für den musizierenden Laien wollten beide passive Zuschauer und -hörer in aktiv Partizipierende verwandeln. Nur wollte Hindemith aus ihnen eine Gemeinschaft bilden, während Brecht mehr an eine Demokratisierung nicht nur des Musiklebens, sondern der neuen Medien, der Institutionen und des ganzen Staates dachte und deswegen das für Hindemith völlig unproblematische Verhältnis Individuum/Gemeinschaft gerade und grundsätzlich in Frage stellen wollte.
Der Hauptwiderspruch in Krabiels Untersuchung hängt auch damit zusammen, daß er am Ende nicht versteht, warum Brecht daraufhin andere Wege ging. Für den Stückeschreiber waren Form und Spieltyp immer nur Mittel zu einem Zweck. Dieser Zweck bestand nicht in der Bildung einer Gemeinschaft fröhlich geigender Laien, sondern in der Bekämpfung des Unrechts dieser Welt. Die Gebrauchskunst war ein erster Schritt in Richtung auf eine politisch vielversprechende, grundsätzliche Veränderung der an einer Kunstdarbietung Beteiligten. Wurden die Rezeptionsgewohnheiten durch die Herausforderung dieser neuen Formen geändert, mußte man dann konsequent an den nächsten Schritt denken, denn die glückliche Gemeinschaft konnte nicht durch ihr bloßes Vorhandensein dauerhafte politische und soziale Verbesserungen in Aussicht stellen.
Die von Brecht ersonnenen oder verarbeiteten Fabeln waren sehr provozierend und sie steckten voller Widersprüche. Je theatermäßiger die Aufführungen dieser Fabeln waren, desto größer war die Wirkung. Dafür ist die Geschichte der Aufführung vom *(Badener) Lehrstück (vom Einverständnis)* sehr aufschlußreich. Es verursachte bekanntlich einen Riesenkrach bei der Uraufführung in Baden-Baden. Der von einer professionellen Tänzerin mit großer Intensität aufgeführte Todestanz und die körperliche Demontage der Clownsszene entsetzten die Anwesenden. Diese Wirkung hatte ganz offensichtlich weniger mit beflissenen Laienübungen zu tun, sondern eher mit einem durch künstlerische Phantasie verursachten Schrecken. In Dresden hingegen wurden die anstößigen Szenen fallengelassen und prompt wurde das Lehrstück von der Kritik im Gegensatz zu Baden-Baden wohlwollend aufgenommen. Hindemith soll damit sehr zufrieden gewesen sein. Es sieht so aus, als hätte man die spreng-

stoffartige, emotionale und politische Wirkung des Stücks einer den Anforderungen der Gebrauchskunst angemesseneren Aufführungsweise geopfert.
Krabiel geht es offenbar darum, die für laienhafte Partizipation vorgesehene, konzertante Form vom Theatermäßigen zu trennen und die Reinheit der ursprünglichen Intentionen der Gebrauchskunstbewegung wiederherzustellen. Die Lehrstücke Brechts leben aber von den harschen Widersprüchen ihrer Fabeln, die nicht abgeschwächt werden sollten, und von den widersprüchlichen Forderungen, die an eine dafür angemessene Aufführungsweise gestellt werden. Weswegen man ohne viel Aufhebens behaupten kann, daß die Lehrstücke als Spieltyp im Sinne der Definition Krabiels tatsächlich bislang nicht existieren oder kaum ausprobiert worden sind, während sie als Theateraufführung eine ungemein große Wirkung gehabt und unser Verständnis von den Möglichkeiten des Theaters entscheidend verändert haben. Von der Lehrstücktheorie wie von der Autorenintention kann man wohl sagen, was Oscar Wilde einmal von der Wahrheit behauptete: Sie sei selten rein und niemals einfach.
Weil es diese Widersprüche gibt, widersprachen sich die Autoren am laufenden Band. Solche Widersprüche sind so kostbar wie ärgerlich und sollten nicht harmonisiert werden. Aber das will ja Krabiel, und Steinweg wollte es auf seine Weise auch. Trotz des dafür vollkommen ungeeigneten Materials bevorzugen beide eine "logische", widerspruchsfreie Denkweise, die eine produktivere, den Zusammenstoß zwischen Stoff, Intention und Geschichte nicht nur berücksichtigende, sondern geradezu herausstellende Analyse verhindert, die nur dadurch den tatsächlichen Ereignissen in ihrer Komplexität halbwegs gerecht zu werden vermöchte.
Zuerst könnten wir einige Beispiele widersprüchlicher Autorenaussagen einander gegenüberstellen, um die Verläßlichkeit der angeblich konsequenten, auf eine formgerechte Realisierung bedachten Intention zu prüfen. Das heißt freilich nicht, daß wir nicht zu einem völlig anderen Urteil über die Verwendbarkeit dieser Lehrstücke vollauf berechtigt wären, aber Krabiel geht nun einmal davon aus, daß die Autoren immer gewußt haben, was mit diesen Übungen geschehen sollte und was für Ergebnisse bezweckt waren.
Brecht sagte einmal sie seien "Stücke, die für die *Darstellenden* lehrhaft sind. Sie benötigen so kein Publikum." (S.308) (4) Für Mittenzwei bedeutete das eine Aufhebung der Trennung von Spieler und Zuschauer, aber Krabiel moniert (S.309), daß diese Vorstellungen von Steinweg und nicht von Brecht selber stammen, womit er die Übergangstheorie verneinen und auf die grundsätzliche kategoriale Trennung der verschiedenen Genres bestehen will. Auch sei nach Brecht das "Studium des V-Effkts ... unerläßlich" (S.311) für das Lehrstück, weswegen Mittenzwei nicht behaupten könne, daß die Lehrstücke in den späteren Schaustücken des epischen Theaters aufgehoben worden seien. Brecht, meint Krabiel, müsse wohl gewußt haben, was er sagte. Diese Aussage aus dem Jahr 1937 ist aber lediglich ein Beleg für die damaligen Intentionen des Autors.
Ein Lehrstück im Sinne des von Krabiel bevorzugten Spieltyps hat Brecht nach 1937 nicht mehr geschrieben. Infolgedessen mögen die bei jener Lehrstückpraxis gemachten Erfahrungen sehr wohl im späteren Theater aufgehoben worden sein. Ich habe früher eingewandt, daß dieses Kriterium der Notwendigkeit eines Studiums des V-Effekts die Praktibilität der Steinwegschen Vorschläge - Realisationsregel usw. - zumindest in Frage stellt, und das trifft genausogut auf Krabiels Vorstellung eines für partizipierende Laien gedachten Spieltyps zu, denn die Aufführung von V-Effekten bedarf eines schauspielerischen Könnens, wenn sie nicht lediglich in Klischeegymnastik ausarten sollen. Diese Meinungsverschiedenheit hängt zum Teil mit Krabiels Vorstellungen vom Theaterspielen zusammen, auf die ich später eingehen werde.
Krabiel stellt einmal eine für seine Argumentationsweise charakteristische rhetorische Frage, die in anderen Formulierungen mehrmals in seinem Text auftaucht: "Haben Brecht und Eisler das Sinngefüge der *Maßnahme* nicht verstanden?" (S.237) Worauf man aus mehreren, die grundsätzlichen Fragen der Textinterpretation berührenden Gründen selbstredend sofort antworten kann: Durchaus möglich, bzw. sie haben kein besonderes Recht auf eine priviligierte Interpretation. Denn gerade für die nicht beabsichtigten, sozusagen schlechten Widersprüche in den Texten bzw. zwischen den Texten und ihren Aufführungen, gleich welcher Art, müssen sie notwendigerweise blind sein. In den Texten gibt es dafür viele Beispiele und ich komme auf die stringenteren noch zu sprechen. Es gibt aber auch eher komische Exempel, wenn zum Beispiel das Recht auf eine unorthodoxe Kritik durch einen Hinweis auf die Autorität Lenins bekräftigt wird. (S.201)
"Die Maßnahme" gilt quasi als Kronzeuge für die Notwendigkeit einer spieltypgerechten Behandlung, denn eine musikalische Aufführung distanziert die allzu direkten Aussagen, jenen Konflikt zwischen Gefühl und Ratio, und dadurch würden die bekannten Schwierigkeiten bei der Textinterpretation erheblich gemildert. Bei einer literarischen Analyse "übersieht das rein *text*immanente Verfahren den besonderen (*musikalischen*) Verwendungszusammenhang des Lehrstücks." (S. 218) (5) Eisler rechnete jedoch dieses Lehrstück nicht der "Musik zum Selberspielen", sondern der "Musik zum Zuhören" zu, weil die Musik einfach zu komplex sei.

(S. 181) Und das stellt bei diesem für die Lehrstücktheorie und -praxis zentralen Text die von Steinweg formulierte, für diese Spielkategorie angeblich grundlegende und von Krabiel bejahte, sogenannte Basisregel., d.h. Spielen ohne Zuschauer, vorab und grundsätzlich in Frage. Vorausgesetzt freilich, daß Eisler Recht hatte, was die Praxis sozusagen bestätigt. Trotz des aus anderen Gründen lange aufrechterhaltenen Aufführungsverbots kann dieses Lehrstück entweder ohne die Eislersche Musik oder ohne "Partizipierende" aufgeführt werden. Beides zusammen, was ja das Ziel und die Essenz des ganzen Vorhabens gewesen sein soll, geht einfach nicht. Die Widersprüche häufen sich.

Brecht sagte im Jahre 1956, daß "Die Ausnahme und die Regel" "für Einstudierungen für unprofessionelle Theater" besser geeignet sei als "Die Maßnahme". (6) Auch rechnete er "Die Ausnahme und die Regel" der Kategorie Lehrstück zu. (7) Das heißt dann doch, daß die für Krabiels Thesen unabdingbaren, kategorialen Unterscheidungen von Brecht nicht immer berücksichtigt wurden, denn es gab niemals zu seinen Lebzeiten (noch meines Wissens nachher) eine Musik zu "Die Ausnahme und die Regel", die den Anforderungen der Gebrauchskunst entsprochen hätte. Gleichwohl ist "Die Ausnahme und die Regel" das meistgespielte und daher wohl auch einflußreichste Lehrstück geblieben.

Ergo und wenn man die Autorenintention ausnahmsweise ganz ernst nimmt: Lehrstücke müssen nicht unbedingt eher der Musikwissenschaft (S. 4f.) zugerechnet werden; sie sind auch und besonders unter Anlehnung historisch-genetischer, die Praxis berücksichtigender Kategorien sehr wohl für *Theater* geeignet. Freilich ist das keine allzu umwerfende Erkenntnis, denn gerade dieses letzte Stück hat eine enorme Wirkung im Theater gehabt. Aber es widerspricht eben den Thesen Krabiels. Dann gibt es jene bekannte Äußerung Brechts kurz vor seinem Tod, daß er "Die Maßnahme" für die Form des Theaters der Zukunft halte. (S. 292) Woraus man schließen kann, das die im Sinne des Spieltyps tatsächlich beinahe durchkomponierte "Maßnahme" weniger lehrstückgerecht sein sollte als eine musiklose "Ausnahme und die Regel" und noch dazu die zukünftige Theaterform (in seiner praktischen, den Vorstellungen gemäßen Unspielbarkeit?) am ehesten antizipiere.

Die Lehrstücke entstanden sehr wohl als immer politischer werdender Beitrag zur Gebrauchskunstbewegung und sie sind ihr auch deswegen entwachsen. Je weiter sie sich von ihr wegentwickelt haben, desto interessanter sind sie geworden. Sie alle miteinander an den für diese Bewegung notwendigen Aufführungskriterien messen zu wollen, scheint mir weniger ergiebig als die Widersprüche einfach stehen zu lassen und sie in ihrer Widersprüchlichkeit verstehen zu wollen. Danach erst könnte eine neue Praxis entstehen, die den ursprünglichen, dann den Umständen entsprechend sich jedoch verändernden Autorenintentionen eventuell einigermaßen gerecht werden könnte.

Adornos Reaktion auf die Vorstellungen der Gebrauchsmusik und auf ihre fiktiven Gemeinschaften war sein konsequentes Insistieren auf der Autonomität der Musik, die sich dann später bekanntlich zu einer grundsätzlichen Ablehnung jeglichen Versuchs eines politischen Engagements in der Kunst ausdehnte. Sowohl Eislers Interesse an einer politisch bezogenen Musik als auch Brechts sogenanntes "eingreifendes Denken" entstanden als Antwort auf Adornos Überzeugung, daß die Kunst unter den neuen gesellschaftlichen Rezeptionsbedingungen autonom bleiben bzw. es erst recht werden sollte.

Krabiel schildert diese Kontroversen sehr anschaulich, wie überhaupt vieles im ersten Teil seines Buchs nützlich und anregend ist.

Aber der Widerspruch zwischen Text und Aufführung, zwischen Intention und Folgen, zwischen dem eingreifenden und belehrenden Zweck und den ästhetischen, d.h. die kritische Phantasie stimulierenden Mitteln blieb bestehen und gerade davon *leben* ja die Lehrstücke. Man kann diesen Widerspruch nicht einfach rückgängig machen, weil er nicht hätte vorkommen sollen.

Ein weiteres Zeugnis von der Widersprüchlichkeit dieser Zusammenhänge lieferte eine Notiz Brechts zum "Badener Lehrstück vom Einverständnis":

Das *Lehrstück* (...) ist zur Selbstverständigung der Autoren und derjenigen, die sich dabei tätig beteiligen, gemacht und nicht dazu, irgendwelchen Leuten ein Erlebnis zu sein (...) Das Publikum würde also, *sofern es nicht bei dem Experiment mithilft*, nicht die Rolle des Empfangenden, sondern eines schlicht Anwesenden spielen." (S.63)

Das bedeutet wohl, daß an der Übung regelrecht Teilnehmende eine Erkenntnis oder gar Lehre (vom Heiligen Geist?) *empfangen* sollen, während das weitere, eventuell vorhandene Publikum auch nicht mit leeren Händen ausgeht, denn ihm ist auch eine "Rolle" zugedacht, die es "Spielen" kann. Ich will partout nicht spitzfindige Überinterpretationen liefern, aber die Metaphern scheinen mit hier doch bezeichnend und sie laufen der bewußten Autorenintention gewissermaßen zuwider, auch dann, wenn sie noch so ironisch gemeint sein sollten. Die "schlicht" anwesend sein sollen, "empfangen" nicht, einer "Empfängnis" können sie nicht teilhaftig werden, aber schlicht anwesend sein dürfen, ist ein bißchen zu wenig. Sie schauen stattdessen zu und denken sich dabei wohl ihren Teil, d.h. ihnen kann eine kritische, evntuell abstandnehmende Rolle zugedacht werden und deswegen haben sie tatsächlich eine wichtige Funktion in diesem ganzen Vorgang, kurz

gesagt die Rolle des mitvollziehenden, mitdenkenden, aber seine Eigenständigkeit immer bewahrenden Interpreten.

Auch an anderen Stellen wird davon ausgegangen, daß das strenggenommen nicht "anwesende" Publikum trotzdem bis zu einem gewissen Grad von der Aufführung zuschauend profitieren und die Rollen der Teilnehmenden mitvollziehen kann. (S.272) Die Wirkung dieses Spieltyps auf Teilnehmende gestaltete sich mitunter jedoch *ganz* anders, als ursprünglich vorgesehen war. Sie löste Emotionen aus, die von den Beteiligten kaum unter Kontrolle gehalten werden konnten. Steinweg hat eine solche Reaktion festgehalten, die uns wohl über die Folgen derartiger Aufführungen bedenklich machen sollte: "Ich weine jeden Abend, daß der Junge Genosse sterben muß." (8)

Das kann nur eines bedeuten: Der Betroffene hat die von der Fabel suggerierte Notwendigkeit der Maßnahme vollständig internalisiert. Ihm ist durch den fehlenden Abstand eine kritische Sicht auf die Fabel verwehrt worden. Er hat der Lehre gemäß geantwortet. Ich kenne die Argumente, die das Gegenteil behaupten. Sie sind oft erörtert worden und einige stehen wieder bei Krabiel. Einverständnis, Lehre usw. werden durch das Stück zur Diskussion gestellt, nicht von ihm gepredigt bzw. verabreicht. Die ursprünglich vorgesehene Aufführungsweise garantiere eben jene notwendige Distanz zu den rein fiktionalen Ereignissen. Gerade an dem Vorhandensein solcher Reaktionen könne man die Notwendigkeit einer Realisation der intendierten Spielweise sehen.

Deswegen predigt Krabiel eine Rückkehr zu spieltypgerechten Aufführungen. Experimente sind nicht länger erwünscht. Die autorisierten Texte sollte man nicht zerstückeln. (S. 297f.) Da darf man nichts hineindeuten, "was nicht belegbar darin vorhanden ist". (S.235) Deswegen lehnt er Steinwegs Lehrstücktheorie und seine Vorschläge zu einer weiteren Verwendung der Methode rundweg ab. Er ließ bei Steinweg nur eines gelten, daß nämlich die Lehrstücke im Theater nichts zu suchen hätten. Aber was heißt hier Theater? Die Antwort darauf ist kurios. Er liest die Texte mit den naturalistischen Voraussetzungen einer Egopsychologie, beispielsweise in Bezug auf die Reaktionen des Kuli in "Die Ausnahme un die Regel", um am Ende zu behaupten: "Aug um Auge" zur "Maxime ihres eigenen Handelns" zu machen, ist die "zwingende Konsequenz" der Parabel. (S.251f.) Das ist jedoch ein kategorischer Imperativ, seine Wortwahl verrät es, und eben kein dialektischer. Er widerspricht vor allem den Grundzügen dialektischen Denkens. Das heißt aber, daß die Fabel naturalistisch gelesen und nicht der ganze Vorgang dialektisch gedeutet wird. Zum anderen versteht Krabiel unter Theater "darstellendes, imitierendes Spielen" (S.277), was wiederum ganz eindeutig auf einen Naturalismus hinausläuft, den Brecht selber ablehnte. Sprach er doch nicht von einem darstellenden Theater, sondern von seinem *Ausstellungscharakter*, dessen kunstvolle Formen er beim ostasiatischen Theater außerordentlich bewunderte und sowohl für die Spielweise in den Lehr- als auch in den Schaustücken empfahl. (9)

Die Vorliebe für einen von einem so verstandenen Theaterstil Abstand nehmenden, den Erfordernissen des Spieltyps daher angemessener entsprechenden Text läßt Krabiel diejenige Fassung von "Die Ausnahme und die Rgel" vorziehen, die aufgrund ihrer Peinlichkeiten außerordentlich selten, wenn überhaupt, verwendet wurde. Diese Chorfassung ist hoffnungslos schematisch und zeugt von einem romantischen Vulgär-Marxismus, der jede Aufführung im Sinne der Gebrauchsmusik vorab torpedieren würde, es sei denn man stellt sich für die Bedeutung des Textes vollkommen taub, was bei musikalischen Vorstellungen leider mitunter vorkommt. Da wird zwischen der aneignenden und der hervorbringenden Klasse unterschieden, wobei der arme Hund von einem Kuli der zweiten Kategorie zugerechnet wird. (S.246) Deswegen heißt es dann in dieser dogmatisch ideologisierenden Chor-, aber eben nicht in der "Theater"-Fassung, über ihn:

Der Nützlichste hat den schlechtesten Lohn. (S.244)

Solche Chortexte wirken wie die frommen Wechselgesänge einer Gemeinde der Heiligen und ihre theoretische Dürftigkeit ist heute unübersehbar. Durch Musik ließe sich diese Inkonsequenz, dieser schlechte Widerspruch, wohl kaum glätten.

Andere Widersprüche muß man jedoch unbedingt stehen lassen. Ich möchte hier zwei erwähnen: der zwischen Fabel und Fabelkonstruktion und derjenige, der im Text selber steckt und ihn lebendig macht. Nehmen wir zuerst den zweiten Fall und das strittige Problem des Einverständnisses.

Dieses zuerst im "Badener Lehrstück vom Einverständnis" verwendete Motiv spielte bei den auf japanische Quellen zurückgehenden drei Lehrstücken, "Der Jasager","Der Neinsager" und "Die Maßnahme" eine zentrale Rolle. Steinweg hat seinerzeit vorgeschlagen, daß die Lehrstückreihe von vornherein im Sinne einer dialektischen Negation konzipiert wurde und das heiße, daß beispielsweise der Ausgang der Fabel im "Jasager" seine glatte Ablehnung im darauffolgenden "Neinsager" notwendigerweise hervorrufe. Ich habe in einigen, von Krabiel herangezogenen Veröffent-

lichungen zu zeigen versucht, daß einerseits diese Versuchsreihe viel zufälliger zustandekam, als Steinweg sich das bei seinem Systematisierungsdrang vorstellt, aber, was weit wichtiger war, daß ihre Fabeln alle miteinander daraufhin angelegt waren, Zustimmung (oder Einverständnis) mit dem jeweiligen Ausgang oder der notwendigen Entscheidung

hervorzurufen. Weil "Der Jasager" einen heftigen Protest bei den jugendlichen Teilnehmenden auslöste, schrieb Brecht einen "Neinsager". Jedoch änderte er daraufhin sowohl den Anfang als auch das Ende der "Jasager"-Fabel und dieser zweite, dem "Neinsager" nunmehr beigegebene "Jasager" widerspricht dem "Neinsager" nicht, weil das Einverständnis unter *anderen* Bedingungen verlangt und akzeptiert wird. Im ersten "Jasager" wären es die gleichen gewesen. Weder im ersten noch im zweiten "Jasager" ist dieses Einverständnis mit dem eigenen Tod von der Fabel jedoch zwingend gerechtfertigt. Deswegen schrieb Brecht "Die Maßnahme".

Dort ist der fast textgleiche Schluß als Ausgang der neuen Fabel beinahe unvermeidlich. Es ist nicht sinnvoll einzuwenden, daß man in der realen politischen Praxis ganz anders vorgegangen wäre. Diese Fabel hat ihre eigene Konsequenz, die nicht an der Auslegung einer geschichtlichen Realität gemessen werden sollte. Krabiel ist mit einigen meiner Urteile einverstanden wie z.B., daß "Die Maßnahme" deswegen mißverstanden werde, weil sie eben mißverständlich sei, während Steinweg die Widersprüche ständig aufheben wollte. Mit meinen Schlußfolgerungen ist er jedoch weniger zufrieden. (10) Zuerst leugnet Krabiel einen von mir und auch bei Steinweg unterstellten "Kausalzusammenhang" zwischen dem Tod des Jungen Genossen und seiner unzureichenden "Beherrschung der Emotionen":

"Bei der Reduktion des Lehrstücks auf den zugrundeliegenden "plot" wird übersehen, daß aus der enggeknüpften Fabel des *Taniko* in der *Maßnahme* ein episch weit gespannter dramaturgischer Rahmen wird, der einer Vielzahl oratorisch locker gefügter Spiel-im-Spiel-Szenen, Diskussionen, Chorpassagen usf. Raum bietet; *diese* transportieren, was das Werk proletarischer Gebrauchskunst an politischen Inhalten zu vermitteln hatte (sie bleiben in Tatlows Analyse ausnahmslos unerwähnt)." (S.226)

Während Steinweg glaubte, die Stringenz dieser Fabel durch dialektische Negation aufheben zu können und Krabiel ihm im Grunde durch seine Betonung der Bedeutung des partizipatorischen, den politischen Inhalt vermittelnden Rahmens für diese Handlung beipflichtet, war ich von der konsequenten Übertragung der ursprünglichen japanischen Fabelstruktur so beeindruckt wie erschrocken. Es ging und geht für mich nicht darum, daß eine harte Geschicht in ihrer ganzen Konsequenz zur Diskussion gestellt und eventuell abgelehnt oder abgemildert werden sollte, sondern darum, daß jenes Urteil schon vollzogen worden war. Das heißt, das die Struktur des Stücks den Vollzug der Maßnahme voraussetzt. Im japanischen Zusammenhang war die ursprüngliche Fabel nachvollziehbar und sogar sinnvoll, im deutschen Kontext Anfang der dreißiger Jahre jedoch ziemlich fatal. Das einzusehen, müßte der eigentliche und befriedigende Zweck einer Aufführung sein. Es war also nicht so sehr die widersprüchliche Fabel selber, sondern deren im neuen Zusammenhang anders wirkende Struktur, die mir so bedenklich erschien.

Krabiel meint, daß ich hier dem Einfluß der japanischen, wie später auch der chinesischen "Quelle" von "Die Ausnahme und die Regel", zu viel Bedeutung beigemessen habe. Die Quellen und die Fabeln waren mir jedoch von zweitrangiger Bedeutung, wie ich auch "Quellen" gegenüber immer sehr mißtrauisch gewesen bin. Aber der anthropologische Vorgang bei der Verwendung gewisser Fabelstrukturen ist eine andere Sache und er ist ziemlich eindeutig. Es kann also keine Rede davon sein, daß ich dem chinesischen Theater hier zuviel Bedeutung beigemessen habe, denn "das entscheidende Motiv stammt nicht aus der chinesischen Quelle" (S.410) und zwar deswegen nicht, weil es mir hier nie um das Motiv, sondern um die viel bedeutsamere Fabelstruktur und deren Voraussetzungen ging. (11)

Brecht wendet sich von einer Fabelstruktur ab, die entweder Einverständnis mit einer nicht wieder rückgängig zu machenden Maßnahme hervorruft oder dessen Ablehnung provoziert, und einer anderen Struktur zu, die eine kritische Stellungnahme ganz eindeutig erheischt. Da wird nicht unter gewissen Umständen Einverständnis vordemonstriert bzw. problematisiert, sondern Ablehnung einwandfrei gefordert. Gleichzeitig war dies ein Übergang von japanischen zu chinesischen Fabelstrukturen, von Selbstopfer zu Gerechtigkeit als zentralem Thema und das war eben doch sehr bezeichnend für die Entwicklung von Brechts Theater. Deswegen bin ich von den Übergängen zu den späteren Schaustücken eher beeindruckt als von dem, was diese Lehrstücke eventuell von ihnen noch trennen mag.

Die Zuschaukunst wurde auf alle Fälle durch eine gleichzeitige Distanz bewahrende Anteilnahme an diesen Vorführungen gefordert, vorausgesetzt freilich, daß diese Wirkung auch tatsächlich eintrat. Daß das Gegenteil oft genug vorkam und diese Stücke heftige Identifikationen mit den Gestalten auslösten, war ein weiterer Widerspruch, der diese Versuche so brisant wie interessant gemacht hat.

Anmerkungen:

(1) Reiner Steinweg: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1972, S.73. Eine gute Bibliographie der mit dieser Theorie beschäftigten Sekundärliteratur befindet sich bei Krabiel.

(2) Jan Knopf: Brecht-Handbuch: Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche. Stuttgart 1980. Knopf legte dieses Handbuch mit dem charakteristischen Anspruch vor, erstmalig in der Brecht-Forschung, die bis dahin "statt selbst zu leben, sich in den Fauteuils des Vergangenen" vergraben habe,

"Wichtiges von Belanglosem zu unterscheiden." (S.4)
(3) Klaus-Dieter Krabiel: Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps. Stuttgart 1993, S.318. Daß ich übrigens Steinweg und Brecht eben *nicht* verwechselte, geht m.E. eindeutig aus meinem Cambridger Referat hervor: "Viele sind einverstanden mit Falschem". Brechts Lehrstücke und die Lehrstücktheorie. Akten des V. Internationalen Germanisten-Kongresses. Bern 1976, S.376-383.
(4) Damit ich hier keinen Riesenapparat in den Anmerkungen aufbaue, zitiere ich mit einem Hinweis auf die jeweilige Seite bei Krabiel.
(5) Bei Lehmann/ Lethen hingegen sieht Krabiel "... eine der Schwachstellen ihrer Argumentation darin, daß sich die Verfasser auf eine Textanalyse nicht einmal ansatzweise einlassen ..." (S.233).
(6) Reiner Steinweg (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt/M. 1976, S.197.
(7) Ebenda, S.199.
(8) Siehe Antony Tatlow: The Mask of Evil. Bern 1977, S.198.
(9) Vgl. ebenda, S.223f., 226, 234, 239 und 286.
(10) Daß Krabiel Teile meines jeweiligen Textes internalisiert, soll kein Vorwurf sein. Das ist eben der Lauf der Literaturwissenschaft. Er neigt jedoch dazu, bei gleichzeitiger und stillschweigender Verwendung des ihm nützlich Erscheinenden dem jeweiligen Autor ansonsten ziemlich stümperhafte Inkonsequenzen vorzuwerfen. Bei dieser Prozedur bin ich einigermaßen glimpflich davongekommen.
(11) Diese Übergänge habe ich diskutiert in: The Mask of Evil, S.281f. und S.289.

Anschrift des Verfassers

Department of Comparative Literature, University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong

Albrecht Dümling

Der Jasager und der Neinsager

Brecht-Weills Schuloper an der Karl-Marx-Schule Neukölln 1930/31

Die Uraufführung der Schuloper "Der Jasager" von Bert Brecht und Kurt Weill, die am 23. Mai 1930 im Berliner Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht stattfand, wurde als Ereignis gewertet, als "ein Wurf, der trifft." (1) Als Brecht, der diese Aufführung nicht miterlebt hatte, nach Berlin zurückkehrte, fiel ihm eine negative "Weltbühnen"-Rezension in die Hände: "In dieser Tendenzfabel wird als zentrale Lebensweisheit gelehrt: handle nicht vernünftig und menschlich, sondern tu vor allem eins, mein Kind, gehorche! Gehorche der Konvention, ohne sie überhaupt zu überprüfen, mag sie auch noch so irrsinnig sein!" (2) Brecht war über diese Deutungsmöglichkeit entsetzt. Er suchte nach einer Gelegenheit, die Wirkung des Werks in der Schulpraxis zu erproben. Unter seinem Direktor Fritz Karsen hatte sich das ehemalige **Kaiser-Friedrich-Realgymnasium** in Berlin-Neukölln, das 1930 in **Karl-Marx-Schule** umbenannt wurde, zu einer sozialen Arbeits- und Gemeinschaftsschule entwickelt. (3) Wissen wurde hier nicht gepaukt, sondern von den Schülern lebensnah selbst erarbeitet. Der Unterricht und die Verteilung der Arbeitsstoffe wurden von Lehrenden und Lernenden gemeinsam organisiert. Dieser kooperativen Erziehungsform entsprach neben Klassenfahrten in besonderer Weise das Schultheater, bei dem die Schüler oft selbst die Stücke entwarfen. (4) Lehrer wie Alfred Ehrentreich und Hedda Korsch brachten Anregungen aus der Freien Schulgemeinde Wickersdorf mit, wo Martin Luserke Schulspiele in der Shakespeare-Tradition entwickelt hatte.(5) Die Musikpädagogen Gustav Schulten und Paul Hermann trugen Erfahrungen aus dem "Wandervogel" (6) sowie aus der Gemeinschaftsmusik Fritz Jödes bei.

Paul Hermann, der seit dem Schuljehr 1929/30 an der Karl-Marx-Schule unterrichtete (7), hatte die "Jasager"-Uraufführung miterlebt. Als die Oberklassen nach einem neuen, ohne allzugroße Schwierigkeiten realiserbaren Stück suchten, schlug er diese Schuloper vor. "Der Stoff und das japanische Kolorit erregten zunächst nur Interesse, sein Problem, sich, wenn notwendig, dem Wohle der Gemeinschaft opfern zu müssen, kühles Erstaunen, ja Skepsis." Unklar blieb auch der Sinn der gefährlichen Reise, welche die beiden Hauptfiguren, der Knabe und der Lehrer, zusammen antraten. Vor allem der "Große Brauch", der bei Bergtouren die Opferung erkrankter Mitreisender verlangte, wollte den Schülern nicht einleuchten. Der

Musiklehrer wandte sich daraufhin an Bert Brecht. Dieser erklärte sich unverzüglich zu einer Diskussion bereit. Da Frank Warschauer dem Stück eine konservative Tendenz vorgeworfen hatte, interessierten den vielbeschäftigten Autor die Reaktionen an einer Schule im "roten" Neukölln.

Im Herbst 1930 empfing Brecht in seiner Wohnung an der Charlottenburger Hardenbergstraße eine Gruppe von Karl-Marx-Schülern mit ihrem Lehrer Paul Hermann. Mit aufmerksamer Neugier nahm er ihre Fragen auf und beantwortete sie leise und eindringlich. Als die Schüler den Einwand vorbrachten, bei dem "Großen Brauch" gehe es nicht um lebendige Gemeinschaft, sondern um eine tote Formel, bat Brecht um konkrete Verbesserungsvorschläge.

Karl-Marx-Schüler verschiedener Klassenstufen, sowohl aus dem realgymnasialen Zweig, für dessen Musikunterricht Paul Hermann verantwortlich zeichnete, als auch der Aufbauschule (Musiklehrer Gustav Schulten) debattierten daraufhin im November 1930 über den Brecht-Text und entwickelten Alternativ-Vorschläge. Zuvor hatte man ihnen mitgeteilt, daß sich Brecht zu einer Umarbeitung seines Textes bereiterklärt habe, "nicht um des Publikums, sondern um unserer Schule willen. Er möchte nämlich gerne Mißverständnisse meiden." (8)

Diskussionsprotokolle

Schülerprotokolle waren an der **Karl-Marx-Schule** an der Tagesordnung, kaum aber Debatten, die alle Klassen umfaßten und deren Ergebnisse dann an einen Künstler vom Range Brechts weitergeleitet wurden. Im Brecht-Archiv befinden sich Unterrichtsprotokolle aller Klassenstufen von der Sexta bis zur Oberprima, mit Ausnahme nur der Unter- und Obersekunden. Sie zeigen, daß die "Jasager"-Diskussion in das Jahresthema "Oper" oder anderen Unterrichtsstoff eingebettet war. Gustav Schulten etwa leitete die Musikstunde in der Klasse O III 1 am 21. November mit musiktheoretischen Übungen ein. Danach folgte der "Jasager". Die Oper wurde zuerst vorgelesen, dann (vermutlich am Klavier) vorgespielt. In der U I b ging am 26. November der Jasager-Diskussion die Besprechung des 3. Aktes aus Mozarts "Entführung aus dem Serail" voraus. Meist gaben die Lehrer die Fragestellung vor. Dr. Hans Freese, der Fachleiter für Kunst und Musik, wies eine Gruppe der Oberprima O 1,1 auf das Ethos der Schuloper hin. Man wolle sie an der **Karl-Marx-Schule** "bearbeiten und wahrscheinlich auch aufführen (9) (...), um damit endlich den Negationen, wie sie die bisher gezeigten Revuen darstellen (10), ein Stück mit positiver Tendenz entgegenzusetzen." Nach der Verlesung des Brecht-Texts gab er zu bedenken, daß dieser in der bisherigen Form zu abstrakt und für ein einfaches Schülerpublikum ungeeignet sei. Es bestünde die Gefahr, "daß das herausgestellte Symbol verkannt oder wenigstens falsch ausgelegt werden könnte".

Angesichts des Parabelcharakters des Textes verwundert es nicht, daß zustimmende Äußerungen vor allem aus den Oberklassen kamen. Dagegen lehnten ihn ausgerechnet die Quartaner als "zu kindisch" ab. In einem unbezeichneten Protokoll, das Brecht ebenfalls dieser Quarta zuschrieb, hieß es, der Knabe gehe zu schnell in den Tod und werde dadurch zum Märtyrer verklärt. Ein Untertertianer distanzierte sich von der "kaltblütigen" Lehrerfigur, die ein ungünstiges Licht auf die **Karl-Marx-Schule** werfe. Weill hatte für seine erste Schuloper bewußt einen ernsten Stoff gewählt und den Songstil der "Dreigroschenoper" ausgespart. (11) Dennoch empfanden einige Schüler die Musik, die sie irrtümlich Brecht zuschrieben, als "flott". Den Kontrast zur Dramatik des Textes bewerteten sie positiv: die Musik ermögliche dem Hörer damit reflektierenden Abstand.

Eines der Protokolle ist unterzeichnet mit "B. Korsch, V I b, 10 Jahre". (12) Es handelt sich bei dieser Schülerin um Barbara Korsch, die jüngere Tochter des Philosophen Karl Korsch sowie der Lehrerin Hedda Korsch. Brecht war im Hernbst 1928 mit Karl Korsch zusammengetroffen und betrachtete ihn seitdem als seinen marxistischen Lehrer. Ebenfalls seit dem Herbst 1928 unterrichtete Dr. Hedda Korsch an der (späteren) Karl-Marx-Schule Englisch und Deutsch. Sie gehörte zu den aktivsten Befürwortern von Fritz Karsens Schulreform, sah sie hier doch eine Möglichkeit, das Erbe ihrer Großmutter, der Frauenrechtlerin Hedwig Dohm, sowie Erfahrungen aus ihrer Lehrertätigkeit an der **Freien Schulgemeinde Wickersdorf** weiterzuführen. Da bei Fritz Karsen Impulse der Jugendbewegung mit sozialistischen Ideen verschmolzen, schickte Hedda Korsch auch ihre beiden Töchter Sybille und Barbara auf diese Schule. Heute lebt die einstige Karl-Marx-Schülerin Barbara Korsch, der Brecht in seinem dänischen Exil das Autofahren beibrachte, als renommierte Kinderärztin im kalifornischen Los Angeles. Die Neuköllner Musikaufführungen sind ihr auch nach 60 Jahren noch geläufig. Das Hindemith-Werk "Wir bauen eine Stadt", das vom Komponisten selbst dirigiert wurde, machte auf die damals Zehnjährige einen größeren Eindruck als der ernste, abstraktere "Jasager", und dies trotz ihrer sonstigen Vertrautheit mit Brecht. "Aber das Stück wirkte doch zu traurig und etwas dunkel." (13) Das im Protokoll erwähnte Urteil "Wir sind doch keine Trauerklöße" könnte sie selbst gegeben haben.

Die von Barbara Korsch protokollierte Diskussion fand am 5. Dezember 1930 statt. Wenige Tage später, am 9. Dezember, schickte der Kunsterzieher Dr. Hans Freese die versprochenen "Jasager"-Protokolle an den Stückeschreiber. In einem Begleitschreiben fügte er hinzu: "Darf ich Ende der Woche anrufen, und können wir dann für die nächste Woche eine Besprechung mit den

Schülern einrichten? Wir freuen uns auf die Arbeit!" (14) Wie sich Sybille Korsch erinnert, hat diese Besprechung tatsächlich stattgefunden. "Brecht kam in die Schule. Ich erinnere mich daran und habe ihn im Korridor gesehen." Sie nimmt auch an, daß der Stückeschreiber damals selbst die Diskussion leitete. "Es wäre nicht sein Stil, das dem Lehrer zu überlassen." Barbara Korsch pflichtet dem bei: "Wenn Brecht wollte, konnte er überaus charmant und anregend sein. Er konnte eine Atmosphäre schaffen, in der man ungehindert solche Sätze aussprach wie 'Wir sind doch keine Trauerklöße'. Brecht konnte sehr gut mit Kindern umgehen."

Textänderungen

Die aus der **Karl-Marx-Schule** übersandten Diskussionsprotokolle sowie Gespräche mit den Schülern bewogen Brecht zu Textänderungen. Schon in einem frühen Diskussions-Stadium hatte er, so Paul Hermann, den Alternativ-Entwurf eines "Neinsagers" vorgelegt. Der Knabe lehnte hier den Hinabwurf ins Tal ab, denn wer a sage, müsse nicht b sagen. "Er kann auch erkennen, daß a falsch war." (15) Brecht wünschte sich eine gemeinsame Vorführung beider Stücke, um so - im Sinne des Lehrstücks - dem Publikum die Entscheidung zu überlassen. Er schuf damit ein ähnliches Stückepaar wie im Jahr zuvor mit "Lindberghflug" und "Badener Lehrstück vom Einverständnis".

Die von Paul Hermann betreute Schülergruppe war mit dieser Koppelung nicht einverstanden; sie verlangte eine eindeutigere Lösung. Dem Lehrer zufolge wurde nun eine dritte Fassung vorgeschlagen, die die Opferung des Knaben nicht mehr aus einem "Großen Brauch", sondern aus der Notwendigkeit erklärte. Der Medizintransport sollte hier nicht bloß die kranke Mutter, sondern die ganze von einer Seuche befallene Stadt retten. "Dem wurde lebhaft zugestimmt; wir alle waren plötzlich 'Jasager'. Und Brecht - als einer von uns ganz unvermittelt ausrief: Herr Brecht, seien auch Sie jetzt ein Jasager! -, Brecht lachte und sagte: Ja." Nach einigen Wochen hatte er die dritte Fassung des Stückes fertiggestellt, die sofort Billigung fand. Diese Neufassung erklärte die Rettungesexpedition mit einer Seuche und griff auch Vorschläge aus den Diskussionsprotokollen auf. Das Zögern des Knaben beispielsweise ging auf eine Anregung der Quartaner, sein freiwilliges Opfer auf Ideen der U III a zurück.

Diese Neufassung wurde, ergänzt um den früher entstandenen "Neinsager", auch von Brecht als gültig betrachtet und in Druck gegeben. Kurt Weill schuf musikalische Ergänzungen (16), die allerdings nicht veröffentlicht wurden. Die Neuköllner Schüler genossen so das Privileg, eine Version zu erarbeiten, die in wichtigen Teilen auf ihre Anregungen zurückging.

An der Aufführung waren wieder Schüler aller Klassenstufen beteiligt. Zu den Solisten gehörte der spätere Mediziner Rolf Heinze (17), zu den Chorsängern Werner Czybulka, Wilhelm Pfannkuch und Werner Tepper. (18) Im Orchster wirkten Fritz Griepentrog und Hans Tepper als Geiger mit. Es dirigierte Willi Linow, ein Primaner der Aufbauschule, der sich bei der Generalprobe von Kurt Weill beraten ließ.(19) Griepentrog blieb mit Linow weit über die Schulzeit freundschaftlich verbunden. (20)

Offenbar unter dem Eindruck der "Jasager"-Diskussion hatte sich an der **Karl-Marx-Schule** ein verstärktes Interesse für Brecht entwickelt. An drei Abenden, am 30. März, 18. und 20. April 1931, führte die Theatergruppe der Schule sein Lustspiel "Mann ist Mann" auf. Regie führte ein Klassenkamerad Willi Linows, der Primaner Heinz Kuckhahn, der auch die Hauptrolle spielte. Brecht erschien mit einigen Schauspielern zu einer Aufführung und arbeitete noch später mit dem Regisseur Kuckhahn zusammen.

Auch Willi Limow machte aus dem Schülerhobby einen Beruf; er wurde Kapellmeister. (21) Es lag nicht an ihm, daß die "Jasager"-Aufführungen, die an den Vormittagen der drei "Mann ist Mann"-Abende schulintern stattfanden, auf ein zurückhaltendes Echo stießen. Kritisiert wurde nicht die Musik, wohl aber das bloß angedeutete Spiel der Solisten und die unklare Handlung. Die von Heinz Klumbies geleitete Theatergruppe sprang ein und versuchte, "die ganze Aufführung klarer, das Spiel und die Szenen etwas interessanter zu gestalten". (22) Eine neue Sitzordnung, Diaprojektionen und die Lichtregie verschoben den Akzent vom Opernhaften (23) hin zum Lehrstück-Charakter.

In dieser Form wurde die Neufassung des vieldiskutierten Werkes am Abend des 18. Mai 1931 endlich auch öffentlich vorgeführt. Nach zwei neuen Orchesterstücken von Kurt Weill, dem "Barbarischen Marsch" aus der Oper "Bürgschaft" und einer "Nachtmusik" aus "Mann ist Mann", dirigierte Willi Linow die Neufasung des "Jasagers". Auf Paul Dessau, der nach seinem "Eisenbahnspiel" für die Neue Musik Berlin 1930 gerade eine neue Kinderkantate komponierte und nun in der Aula der **Karl-Marx-Schule** saß, machte sie "einen Rieseneindruck". (24) Der Kritiker des Neuköllner Tageblatts hob hervor, daß die Neubearbeitung das Harte, Mitleidslose der ersten Fassung etwas mildere. "Die Aufführung war recht gut, das Orchester durchweg sicher und exakt, die Darsteller eindrucksvoll, am besten der Knabe; am wenigsten sicher erschien die Mutter. Die Aufführung wurde nicht von dem Musiklehrer der Anstalt, Gustav Schulten, sondern von einem Primaner der Aufbauschule mit aller Routine geleitet." (25) Der Vorwärts erwähnte, daß die Schuloper "von den Verfassern nach Vorschlägen der Schüler neu bearbeitet" worden sei: "Zeitprobleme, Zeitkonflikte, von einer begeisterungsfähigen Jugend mit gutem Willen und noch mehr Elan verständnisvoll aufgenommen und wiedergegeben." (26)

Siegfried Günther

Die "Jasager"-Aufführung an der **Karl-Marx-Schule** im Mai 1931 war nicht die erste in Neukölln. Bereits im Februar hatte man die Schuloper, ergänzt durch ein Beiprogramm, an vier Abenden an der **Walter-Rathenau-Schule** (Boddinstraße) erleben können. "Diese hervorragende Leistung", so vermerkt der Jahresbericht dieser Schule, "wurde in allen Kritiken der Tageszeitungen mit großem Lob anerkannt." (27) Angeregt durch den Uraufführungserfolg hatte die Schule schon im September mit dem Verlag eigene Aufführungen vereinbart. (28) Zur Weihnachtsfeier gaben Schulchor und -orchester mit vier Stücken bereits einen Vorgeschmack auf die Oper, die in der Erstfassung gegeben wurde - man war hier offenbar nicht so kritisch wie an der progressiven Nachbarschule. Nachträglich jedoch, am Ende des Schuljahres, nahmen die Schüler der Oberstufe in Aufsätzen zu ihrer Aufführung Stellung.

Treibende Kraft an der Walter-Rathenau-Schule war Siegfried Günther, der von Herbst 1923 bis Frühjahr 1928 am **Kaiser-Friedrich-Realgymnasium** Musik unterrichtet hatte. Dieser ehrgeizige Lehrer, der sich vom Volksschullehrer zum Oberschullehrer hochgearbeitet hatte und im Habitus an Franz Schubert erinnert haben soll, war aufgeschlossen für soziale Ideen. Der Deutsche Arbeiter-Sängerbund veröffentlichte 1925 in hoher Auflage seine Schrift "Kunst und Weltanschauung", die in ein Bekenntnis zu einer eigenen Arbeiterkultur einmündete: "Neue Kunstformen, neue Formen der Kunstübung werden sich allmählich ausgestalten und damit neue Lebensform, neue Staatsform." (29) Zahlreiche Aufsätze des außerordentlich produktiven Autors zu Problemen der neuen Musik sowie zu pädagogischen Fragen zeugen von weitläufiger, allerdings auch unklarer Aufgeschlossenheit. In dem Bändchen "Moderne Polyphonie" offenbart sich 1930 eine Suche nach festen, sicheren Prinzipien. (30) 1931 pries Günther die Erstfassung der Schuloper "Der Jasager" als "glücklichen Wurf" - mit Maßstäben allerdings, die erschrecken lassen.

Einerseits kritisierte Günther die "primitive Kollektivmoral" bei Brecht und merkte an: "Das soll nun auch zu Änderungen des Textes, zu anderer Motivierung der Geschehnisse bereits geführt haben." (31) Andererseits entdeckte er im "Jasager" den philosophischen Gedanken, "daß der Brauch den Menschen überdauert und überwindet"; dieser Gedanke habe so allgemeinen Geltungswert und "die Darstellung des Gedankens von unserem über das Erdhafte ins Metaphysische reichenden Sein soviel Bedeutung, daß auch der Brechtsche Text allgemein annehmbar werden kann." Ähnlich zwiespältig liest sich Günthers Lob der Weillschen Musik: "Alle Stücke dieser 'Nummernoper' durchschwingt eine Motorik, ein Rhythmus, der Sänger wie Spieler packt und die Einflüsse des Jazz, mit denen alle infiziert sind, vergeistigt, läutert, hebt." Von hier ist es nicht mehr weit zu jenem "Sündenregister des Jazz-Zeitalters", unter dem der Kritiker Fritz Stege 1933 für die Deutsche Kultur-Wacht, dem Organ des "Kampfbundes für deutsche Kultur", Weill-Aufführungen an der **Karl-Marx-Schule** anführte. (32)

Obwohl Siegfried Günther noch im September 1931 mit großem Beifall (33) die Uraufführung der Schuloper "Die Jobsiade" von Robert Seitz und Wolfgang Jacobi leitete, rechnete er 1933 in der konservativen Zeitschrift für Musik mit dieser "Musikkonjunktur" ab. (34) Bereits im Mai 1933 hatte er in seiner Britzer Wohnung ein Manuskript "Musikerziehung als nationale Aufgabe" abgeschlossen, in dessen Vorwort er "nicht zuletzt Adolf Hitlers 'Mein Kampf' als die unerschöpfliche Quelle aller vorgetragenen Grundanschauungen" benannte. (35) Das Gemeinschaftsideal dieses so vielseitig gebildeten Lehrers war in dumpfen Nationalismus umgeschlagen. Siegfried Günther, der sich bald auch mit Rassenforschung (36) beschäftigte, wurde zum blinden Jasager. Im Oktober 1933 kehrte er an die **Karl-Marx-Schule** zurück, die nun wieder **Kaiser-Friedrich-Realgymnasium** hieß und deren progressive Lehrer zu den ersten gehörten, die die Nazis vertrieben. Günther trat an die Stelle von Paul Hermann, der ebenfalls einmal Brecht-Weills Schuloper einstudiert hatte - in einer allerdings erheblich abweichenden Deutung. Brecht hatte recht gehabt, als er vor Mißverständnissen warnte.

Anmerkungen:

1. Klaus Pringsheim, in: Vorwärts. Vgl. Albrecht Dümling: Laßt euch nicht verführen. Brecht und die Musik. München 1985, S. 256ff.
2. Frank Warschauer: Nein dem Jasager, in: Die Weltbühne, 26 (1930), H. 28, S. 70. Abgedruckt in Peter Szondi (Hg.): Der Jasager und der Neinsager. Vorlagen, Fassungen und Materialien. Frankfurt/M. 1966.
3. Zu Karsens Reform vgl. Gerd Radde: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
4. Vgl. Elisabeth Mann: Zehn- und Zwölfjährige spielen Theater, in: Aufbau, 5. Jg., 15. Jan. 1932, H. 1, S. 23-26.
5. Alfred Ehrentreich: Fünfzig Jahre erlebte Schulreform. Erfahrungen eines Berliner Pädagogen. Hg. u. mit einer Einführung von Wolfgang Keim, Frankfurt/M. 1985, S. 54ff., 77f. u. 109ff.
6. Vgl. Der Kilometerklotz. Klotzlieder, Lieder für die Landstraße, Musik zum Tagesablauf und allerlei Unsinn. Eine lustige Sammlung. Hg. von Gustav Schulten, Potsdam 1933.
7. Vgl. Jahresberichte der Städtischen Karl-Marx-Schule (Realgymnasium und Aufbauschule) Berlin-Neukölln, Berlin 1929/30. Paul Hermann ersetzte den bisherigen Musiklehrer Alfred Rosollek, der die Schule zum gleichen Zeitpunkt verließ.
8. Aus den im Brecht-Archiv gesammelten, bislang nur auszugsweise veröffentlichten Jasager-Protokollen. BBA 407/24.

9. Am 1. Dezember 1930 berichtete der Verlag dem Komponisten, eine weitere Schule in Neukölln habe Aufführungen angemeldet. Gemeint war damit wohl die **Karl-Marx-Schule**.

10. Vgl. zur Revue "Kuddelmuddel" Alfred Ehrentreich, in: Rixdorfer Musen, Neinsager und Caprifischer. Musik und Theater in Rixdorf und Neukölln. Hg. von Dorothea Kolland im Auftrag des Bezirksamtes Neukölln, Berlin o. J., S. 109f.

11. Brief Weills an die Universal Edition vom 14.04.1930.

12. Vgl. Bertolt Brecht: Der Jasager und der Neinsager. Vorlagen, Fassungen und Materialien. Hg. und mit einem Nachwort von Peter Szondi, Frankfurt/M. 1966, S. 61f.

13. Interview mit Barbara und Sybille Korsch, Pacific Palisades (Kalifornien), Oktober 1989. Vgl. dazu auch die Erinnerungen von Erna Nelki, einer Mitschülerin von Sybille Korsch: Erna Nelki: Autobiographie einer politischen Emigration, in: Gisela Dischner (Hg.): Eine stumme Generation berichtet. Frauen der dreißiger und vierziger Jahre. Frankfurt/M. 1982, S. 39f.

14. BBA 407/02.

15. Peter Szondi, S. 48f.

16. Vgl. David Drew: Weill-Handbook. London 1988, S. 228.

17. Vgl. Schreiben von Dr. Rolf Heinze an den Autor vom 9. September 1989.

18. Mit allen hier namentlich aufgeführten Personen hat der Autor im Sommer und Herbst 1989 Telefoninterviews durchgeführt.

19. Interview mit Heinz Kuckhahn, Berlin.

20. Interview mit Frau Reni Griepentrog, Berlin am 16.08.1989.

21. In Hamburg trat er als Dirigent und als Komponist von Kirchen-, Film- und Werbemusik hervor. 1970 hat er hier noch einmal den "Jasager" dirigiert, nun ergänzt um den "Neinsager".

22. Heinz Klumbies: Eine Theatergruppe, in: Aufbau. Erziehungswissenschaftliche Zeitschrift. Hg. vom Bund der Freien Schulgesellschaften, 5. Jg., Nr. 1, S. 27.

23. Von der eher kritischen Sicht dieser Musikreform an der **Karl-Marx-Schule** zeugte eine "Revue der Opern", die Parodien des "Freischütz", von "Offenbachs Erzählungen", "Walküre", "Troubadour" und "Salome" enthielt. Auch hier leitete Willi Linow das Schülerorchester. Vgl. Gerd Radde, S. 139 u. 276.

24. Paul Dessau: Notizen zu Noten. Leipzig 1974, S. 39.

25. B. Gr.: Die Schuloper "Der Jasager" von Weill in der Karl-Marx-Schule, in: Neuköllner Tageblatt, 20. Mai 1931.

26. Anon.: "Der Jasager" in der Karl-Marx-Schule, in: Vorwärts, 20. Mai 1931.

27. Jahresberichte der Berliner Schulen im Pädagogischen Zentrum Berlin.

28. Vgl. Hans Heinsheimer an Kurt Weill vom 29. September 1931.

29. Siegfried Günther: Kunst und Weltanschauung. Verlag des Deutschen Sängerbundes, Berlin 1925, S. 19.

30. Siefried Günther: Moderne Polyphonie. Leipzig 1930.

31. Siegfried Günther: Neue Pädagogische Musik, in: Die Musik XXIII/7 (April 1931), S. 491.

32. Fritz Stege: Sünden-Register des Jazz-Zeitalters, in: Deutsche Kultur-Wacht. Hg. von Hans Hinkel, Berlin 1933, H. 6, S. 14.

33. Vgl. H. H. Stuckenschmidt: Die "Jobsiade" und die Methodik der Schuloper, in: Die Musikpflege, 2. Jg., 1931/32, S. 414-417.

34. Siegfried Günther: Ende der musikpädagogischen Jugendkonjunktur, in: Zeitschrift für Musik, Juni 1933, S. 591-594.

35. Siegfried Günther: Musikerziehung als nationale Aufgabe. Heidelberg 1933, S. 4.

36. Siegfried Günther: Musikalische Begabung und Rassenforschung im Schrifttum der Gegenwart, in: Archiv für Musikforschung II/3. März 1937, S. 339. An der Rathenau-Schule ließ sich Günther zeitweilig von Hans-Georg Gröner vertreten, der ab 1933 offen für die "Entjudung" des Musiklebens eintrat. Vgl. Albrecht Dümling/Peter Girth: Entartete Musik. Zur Düsseldorfer Ausstellung von 1938. Düsseldorf 1988.

Nachdruck aus: Rixdorfer Musen, Neinsager und Caprifischer. Musik und Theater in Rixdorf und Neukölln. Hg. von Dorothea Kolland im Auftrag des Bezirksamtes Neukölln von Berlin, Berlin o.J., S. 124-130.Mit Genehmigung des Verf.

Anschrift des Verfassers:
Wiclefstr. 59, 10551 Berlin

Klaus Schuhmann

Auf den Spuren zweier Lehrkonzepte - die Brecht-Benn-Konstellation zu Beginn der dreißiger Jahre

Obwohl es nicht an eindeutigen Belegen dafür fehlt, daß Bertolt Brecht in Gottfried Benn einen indiskutablen Autor sah ("Dieser Schleim legt Wert darauf, mindestens eine halbe Million Jahre alt zu sein"), vermerkt der Katalog der Benn-Ausstellung im Deutschen Literaturarchiv in Marbach (1986) unter Nr. 88: Bertolt Brechts Hauspostille mit der handschriftlichen Widmung "Herzlich Brecht". Weder die Benn- noch die Brechtbiographen geben in irgend einer Weise Auskunft, aus welchem Anlaß und zu welchem Zeitpunkt diese Widmung geschrieben wurde, während sich Brechts scharf polemische Äußerungen unschwer als Replik auf Benns 1930 veröffentlichten Aufsatz "Der Aufbau der Persönlichkeit" deuten lassen, geschrieben zu einem Zeitpunkt, als sich beide Schriftsteller am einem Genre erprobten, das sich in ihrem bisherigen Werk nicht findet. Es handelt sich dabei um das Oratorium. Sowohl Brecht als auch Benn arbeiten am Ende der zwanziger Jahre mit Komponisten zusammen, die sich der Erneuerung dieser musikalischen Form widmeten. Brecht mit Hanns Eisler an seinem Lehrstück "Die Maßnahme", Benn mit Paul

Hindemith am Oratorium "Das Unaufhörliche".
Seitdem der Briefwechsel zwischen Benn und Hindemith aus diesen Jahren vorliegt, gibt es nun auch einige Indizien dafür, daß Benn nicht nur Brecht/Eislers Arbeit kannte, sondern punktuell sogar darauf Bezug nahm und darauf zu replizieren versuchte. Das kann allein schon deshalb nicht verwundern, weil beide Textschreiber im hohem Maße anspruchsvolle und keineswegs nur der Anregung des Komponisten dienende Libretti vorlegten, sondern "Weltanschauungstexte" anboten, die nicht zuletzt dazu dienten, ihre Position zu Problemen der Zeit und zur Gesellschaft der Weimarer Republik deutlich zu markieren. Daß Brecht mit "Die Maßnahme" spezielle didaktische Ziele verfolgte, verrät sein Text ebenso wie die zahlreichen Anmerkungen zum Lehrstück, die er damals verfaßte. Aber auch Benn war - entgegen eigener Verlautbarung - am Ende der zwanziger Jahre ein Autor, der mit Reden und Essays die Öffentlichkeit suchte und auf Wirkung bedacht war. Die beiden Oratorien zeigen Spuren dieser kontroversen Positionsbestimmung, denen hier nachgegangen werden soll.
Den zeitgeschichtlichen Hintergrund dieser Kontroverse erhellt in diesem Falle schon ein Blick auf die Personenkonstellation zwischen Textdichter und Komponist am Ende der zwanziger Jahre. Und auch dabei zeigt sich das Gemeinsame in den Gegensätzen. Denn sowohl Brecht als auch Benn schrieben für Paul Hindemith, natürlich nicht gleichzeitig, sondern in einer Abfolge, die darauf schließen läßt, daß hierbei nicht nur Personen wechselten, sondern auch Konzeptionen abgelöst oder verabschiedet wurden. So wie Benns Oratorium auf "Die Maßnahme "von Brecht folgte, wechselte der Komponist auch seine Textzulieferer: auf Brecht folgte Benn. Der Wahrheit näher kommt wohl eine andere Lesart: Brecht war es, der nach einem seinem Text kongenialen Vertoner suchte und dabei von Hindemith zu Weill und danach den Weg zu Hanns Eisler fand. Daß Brecht anfangs von einem Komponisten Kooperation erwartete, der als Vertreter der "Neuen Schulmusik" galt und sich mit Kompositionen für das Radio und den Film als ein Mann der Moderne auszeichnete, liegt nahe. Auch als Opernkomponist ("Neues vom Tage") hatte sich der Musikprofessor aus Berlin schon einen Namen gemacht. Für Brechts "Lindberghflug" schrieb er zusammen mit Kurt Weill eine Musik, für das "Badener Lehrstück" zeichnete Hindemith allein verantwortlich. Zu diesem Zeitpunkt bahnte sich dann auch schon die Trennung an, als sich Brecht nicht zu den vom Komponisten gewünschten Textänderungen bereitfindet. Wirklich politisch wird die Kontroverse jedoch erst, als das Gremium, das über die Annahme der "Maßnahme" zu entscheiden hat, mit Paul Hindemith gegen Brecht und Eisler votiert.
Für Brecht war die Zusammenarbeit mit Musikern nicht erst seit der "Dreigroschenoper" geradezu ein Erfordernis seines damaligen Wirkungskonzepts, für das Kurt Weill den für diese Jahre charakteristischen Begriff "gestische Musik" prägte. Als Komponist eigener Texte (wenn auch nur für den Gitarrenvortrag der Lieder aus der "Klampfenfibel" und der "Hauspostille") hatte Brecht wohl von Anfang an ein schwesterliches Verhältnis zur Nachbarkunst, während Benn in Hindemith zum ersten Male einem Musiker begegnete, der sich für seine Gedichte interessierte und einige von ihnen auch vertonte. In einem Punkt waren sich die Texteschreiber Brecht und Benn ohne jede Verabredung einig: sie bedienten nicht den Komponisten, sondern wollten ihre Texte durch Musik angemessen vermittelt sehen. Was sie boten, war nicht schlechthin Material, sondern auch Botschaft, die gehört werden sollte. Und bei aller Verschiedenheit der Personen und ihrer Texte kann wohl auch davon gesprochen werden, daß sowohl Brecht als auch Benn eine Lehre offerieren wollten. Die Unterschiede sind freilich ebenso offenkundig. Benn will mit einer "Dichtung" dem Oratorium von Hindemith zu höheren Weihen verhelfen, Brecht dagegen versteht unter Text eine Schriftart, die weitgehend den Gesichtspunkten einer Materialästhetik verpflichtet ist. Auch die Zusammenarbeit zwischen Autor und Komponist muß man sich auf unterschiedlichen Ebenen vorstellen. Während sich Brecht und Eisler "jeden Tag ein halbes Jahr von neun Uhr vormittags bis ein Uhr nachmittags" trafen und auch den Text gemeinsam erarbeiteten, verläuft der Gedankenaustausch zwischen Benn und Hindemith dagegen weitaus diskontinuierlicher und dazu überwiegend in Form eines Briefwechsels, aus dem die Phasen der Arbeit recht gut rekonstruierbar sind. Der erste Brief - an Gertrud Hindemith adressiert - wurde am 22. Mai 1930 geschrieben, den Schlußpunkt setzte Benn mit einem Brief vom 25.08.1931, im Grunde mit einem Rückblick auf die abgeschlossene Arbeit: "Am Freitag betreibe ich wieder das vornehme Geschäft eines Rundfunkvortrages. 'Die neue literarische Saison.' Schade, daß sie nicht zuhören, ich schließe: 'nicht Entwicklung -: Unaufhörlichkeit wird das Menschheitsgefühl des kommenden Jahrhunderts sein -' Aha, wird der Fachmann denken, die Propaganda beginnt."
"Das Unaufhörliche" als späterer Titel des gemeinsamen Werkes von Benn und Hindemith steht jedoch nicht nur am Schluß beider Arbeit noch einmal bedeutungsschwer im Blickpunkt Benns, es steht auch fundamentbildend am Beginn des gemeinsamen Unternehmens. Es ist - wie in einigen seiner Gedichte - Sinn- und Schlüsselwort zugleich. Es enthält bereits alles, was der Textdichter nur noch zu veranschaulichen hat. Schon in einem der ersten Briefe, in denen der Textschreiber dem Komponisten seine Idee suggeriert, heißt es, dabei deutlich "Dichtung" von "Lehrstück" abhebend: "Dieser Text,

genannt: 'Das Unaufhörliche' ist kein Lehrstück, sondern mehr eine Dichtung. Der Name soll das unaufhörlich Sinnlose, das Auf und Ab der Geschichte, die Vergänglichkeit der Größe und des Ruhms, das unaufhörlich Zufällige und Wechselvolle der Existenz schildern, vielmehr lyrisch auferstehen lassen. Sie müssen entscheiden, ob es Sie interessiert, ob Sie es so oder in der Idee musikalisch glauben verwerten zu können."

Erste Textproben geben dann aber doch schon zu erkennen, daß sich "Dichtung" und "Lehre" nicht ausschließen, sondern miteinander verschmelzen:

Das Unaufhörliche:
Großes Gesetz.
Das Unaufhörliche
mit Tag und Nacht
ernährt und spielt es sich
von Meer zu Meer, mondlose Welten überfrüht,
hinab, hinab.
Es beugt die Häupter all,
es beugt die Jahre.

Was Benn hier vorträgt, ist freilich nicht neu in seiner Gedankenwelt. "Entwicklung" ist bei dem im Geiste des positivistischen 19. Jahrhunderts ausgebildeten Mediziner ein Reizwort von Anfang an, das immer wieder paraphrasiert wird. War es ursprünglich gegen Darwin und das auf seine Lehre gegründete naturwissenschaftliche Weltbild gerichtet, so läßt Benn am Ende der zwanziger Jahre keinen Zweifel daran, daß auch in der Geschichte Entwicklung nicht stattfinden darf, denn es ist nur zu offensichtlich, was der bekämpfte Begriff über seine eigentliche Bedeutung hinaus impliziert: Fortschritt, Veränderung und - der Gipfelpunkt all dessen - Klassenkampf, wie er zum Beispiel von den Agitatoren in Brecht/Eislers "Maßnahme" geführt wird. Daß sich Benn kontrovers diesem Problemkomplex nähert, ist dem Brief vom 30.04.1931 zu entnehmen, den er dem Komponisten schreibt: "Ihrem Vorschlag entsprechend sende ich Ihnen einen Entwurf für den ersten Teil der dritten Partie. Zwei Chöre singen miteinander und eine Stimme, das Grüne, apostrophiert. Die Idee ist etwas modifiziert gegen das, was ich neulich sagte. Es ist Asien und die Civilisation, letztere nur angedeutet russisch." Schon wenige Tage später greift er diese "Idee" wieder auf und erklärt Hindemith: "wir können unter dem Thema: das Unaufhörliche, Großes Gesetz - nicht Stellung nehmen für Asien oder gegen Europa, nicht gegen Civilisation oder für den Collektivismus - das U.-Motiv muß über allem geschichtlichen Geschehen schweben: rein mythisch, teilnahmslos und kontemplativ. Daher habe ich bei dem Zwiegesang der beiden Chöre nicht die dritte Stimme als Vertreterin einer dritten Weltanschauung eingeführt, sondern als über den Wassern. Wir wollen hier gewissermaßen demonstrieren (Im Sinne der 'Maßnahme' demonstrieren und im Sinne des Lehrstücks) wie das U. arbeitet. Daher begleitet die dritte, die grüne Stimme, das Gegeneinanderstoßen der beiden Mächte (Europa-Asien) mit kommentierenden Zwischenrufen."

Kein Zweifel: Benn kann bei seinem Adressaten voraussetzen, daß auch er weiß, wovon die Rede ist, wenn auf "Die Maßnahme" rekurriert wird. Sie ist Ferment und Gegenpol zugleich, und Benn repliziert auf Textstellen Brechts sowohl direkt als auch indirekt. Von der "Idee" her gesehen, kann man wohl schon von einem Gegenentwurf sprechen. Das wird noch deutlicher im zweiten Teil des Oratoriums, wo jene Kräfte ins Spiel kommen, die Benns Universalprinzip zu beschränken und zu begrenzen scheinen. Aber ein wirklicher Kampf der Prinzipien findet nicht statt. Konnte man zunächst noch glauben, das "Unaufhörliche" stehe über den rivalisierenden Tendenzen des Zeitgeistes, so erweist sich nun vollends, daß Benn selbst der Gesetzgeber ist, der den Lauf der Geschichte kennt und vorausbestimmen kann:

Dauer! Dauer!
Ach, Unaufhörlich!
Schmeckst du den Becher Nichts,
den dunklen Trank?

Das "große Gesetz" ist auch darin unerbittlich, daß es keinen Widerpart zuläßt oder dessen Wirkung zunichte macht, mögen die Gegengewalten Wissenschaft, Technik oder eben schlechthin Fortschritt heißen, die sich ihm entgegenstellen. Eigentlich bewirken sie nichts. Menschlichem Handeln bleibt in Benns Weltenkonstruktion nicht einmal ein minimaler Spielraum. Für das Austragen von Haltungsalternativen, wie sie Brecht auf sinnfällige Weise in "Der Jasager" und "Der Neinsager" vorführte, ist in Benns Oratoriumstext kein Bedarf. Es handelt ohnehin niemand anderes als das Gesetz selbst, ohne Anfang und ohne Ende, immer, ewiglich. Dem hat man sich zu fügen. Deshalb ist hier im strikten Sinne des Wortes auch nichts zu lernen, nur einzusehen!

Brechts Titel zeigt schon an, daß es sich bei diesem Lehrstück von der Handlung her gesehen nicht um Vorgänge handelt, die einem übergreifenden Gesetz unterstellt sind wie in Benns Oratorium. "Die Maßnahme" meint in der Tat zunächst das, was das Wort sagt. Gemeint ist damit, wozu der junge Genosse seine Mitstreiter auffordert: ihn zu töten, um die Sache nicht in Gefahr zu bringen. Es ist ein Einzelfall, der als Demonstrationsbeispiel vorgeführt wird, natürlich nicht in der Absicht, eine individuelle Tragödie in Szene zu setzen, sondern um eine Verhaltensweise kritischer Beurteilung auszusetzen. Der Kontrollchor am Schluß läßt daran keinen Zweifel:

Aber auch euer Bericht zeigt uns, wieviel
Nötig ist, die Welt zu verändern:
Zorn und Zähigkeit. Wissen und Empörung
Schnelles Eingreifen, tiefes Bedenken
Kaltes Dulden, endloses Beharren
Begreifen des Einzelnen und Begreifen des Ganzen:
Nur belehrt von der Wirklichkeit, können wir
Die Wirklichkeit ändern.

Während Benn Weltanschauung in toto vermittelt, ist die Lehre, die

Brecht im Sinne hat, vorwiegend darauf angelegt, menschliches Verhalten und Handeln zu demonstrieren, das darauf abzielt, die Welt zu verändern. Zeigte Benn in seinem "Gesetz" ein Absolutes, so geht es Brecht darum, ein dem Prinzip der Dialektik verpflichtetes Spannungsverhältnis vorzuführen, das die Bedingtheit und Relativität solch eherner Regeln und Moralvorschriften hervortreten läßt: die Dialektik von individueller Freiheit und kollektiver Disziplin, zwischen Gefühl und Verstand, dem Einzelnen und dem Allgemeinen. Bei Brecht erzwingt die konkrete Situation die Handlungsweise. Es gibt keine abstrakte Moral, der das menschliche Handeln zu unterstellen ist. Und dennoch wirkt - anders freilich als bei Benn - auch in Brecht/Eislers "Maßnahme" das Denkgesetz, das jener Bewegungsweise von Geschichte abgewonnen wurde, deren Endziel Revolution heißt. Und richtig handelt, wer das Bewegungsgesetz der Geschichte erkennt.

Bei Benn erhält das Gesetz den Namen "Das Unaufhörliche" und wird formuliert, damit das unveränderliche Walten dieses geschichtlichen Fatums hingenommen wird, bei Brecht impliziert das Gesetz der Dialektik vor allem die Negation des politischen Status quo.

Erstaunlicherweise spielen Formfragen im Briefwechsel zwischen Benn und Hindemith keine dominierende Rolle, wenn man einmal davon absieht, daß sich - wie oben gezeigt - an der Zahl und dem Stellenwert von "Stimmen" durchaus Bedeutungsvalenzen ablesen lassen, die beim bloßen Hören des Oratoriums nur dem Kenner auffallen würden. Daß Oratorien in früheren Jahrhunderten überwiegend der Darstellung geistlicher und religiöser Stoffe und Begebenheiten dienten, scheint den Pfarrersohn Gottfried Benn kaum noch interessiert zu haben, möglicherweise deshalb, weil sich solche Fragen in der Zusammenarbeit mit dem Reformer Hindemith gar nicht mehr stellten.

Auch bei Brecht findet man keine expliziten Erklärungen dafür, daß "Die Maßnahme" zumindest in ihrer musikalische Darbietungsform einem Oratorium verglichen werden konnte. Lediglich in der Erinnerung von Ernst Busch wird dieser Terminus gebraucht. Nahe liegt also auch die Frage, ob Brecht - wie schon in anderen Fällen - auch diesmal "die Nachahmung hochqualifizierter Muster" im Auge hatte oder eine ganz originäre Schöpfung vorlegte. Albrecht Betz hat diese Frage in seinem Buch "Hanns Eisler" recht eindeutig beantwortet: "Das Muster, das der 'Maßnahme' als Vorwurf dient, ist das christliche Oratorium: es wird umfunktioniert zum politischen. An einer Reihe direkter Verkehrungen - in Musik und Text - ist dies ablesbar ... Glaube, Idealismus und Opfertod erweisen sich als das Falsche. Dem Leidensweg Christi, als nachahmenswertem Beispiel, entspricht als negatives der fehlerhafte Weg des Jungen Genossen. Die Stationen seines politisch falschen Verhaltens werden exemplarisch dargestellt. Die 'Grablegung', die letzte Szene der 'Maßnahme', zitiert christliche Assoziationen, zumal der Junge Genosse sein Einverständnis zum eigenen Tod durch die Agitatoren erklärt ... Stellt die Passion den Leidensweg als vorbildlich dar - das göttliche Individuum tut recht, aber wird von den anderen verkannt -, so kritisiert die 'Maßnahme' diese Muster, indem sie es überträgt, als abschreckend ... Den drei Ebenen der alten Passion mit Christus oben, den Volksmassen unten, und dem berichtenden Evangelisten als Vermittler, korrespondieren in der 'Maßnahme' umgekehrt die Massen (Kontrollchor) als oberste Instanz, der Junge Genosse unten (zuletzt ausgelöscht in der Kalkgrube), und die Agitatoren in der Mitte als kleines Kollektiv und als Berichterstatter." Damit verglichen wirkt die Bennsche Textvorlage geradezu simpel (bei aller Kompliziertheit des Textes) und eindimensional, geschrieben eben von einem Autor, der, welchen Text er auch verfaßte, "Ausdruckskunst" lieferte, selbst dann, wenn er Szenen oder Stimmen und Chöre in Worte zu fassen hatte.

Mit diesen beiden Werken hatten sich Brecht und Benn schon so weit voneinander entfernt, daß selbst die kleinste Geste der Anerkennung - gar eine Widmung - einer Fälschung der Wahrheit gleichgekommen wäre. Spätestens 1933 zeigte sich dann auch, daß sich ihre Wege nun für immer getrennt hatten.

Literatur:

Gottfried Benn: Briefwechsel mit Paul Hindemith. Frankfurt/M, 1986.
Albrecht Betz: Hanns Eisler. Musik einer Zeit, die eben sich bildet. München 1976.

Anschrift des Verfassers:
Friedrich-Ebert-Str. 70, 04109 Leipzig

Johannes Goldhahn

Ein Brief

Lieber Gerd Koch,lieber Florian Vaßen,

es ist schon ungewöhnlich, einen der alten Brecht-Gesellen aus einem seit Jahren nicht mehr existierenden Staat - immerhin: Brecht hat die letzten acht Jahre seines Lebens in der Stadt B gewirkt - um seine Meinung zur Zukunft des Lehrstücks zu bitten. Daß ich gern ein paar Worte dazu sagen will, versteht sich in einem ersten Versuch für Eure Zeitschrift freilich wieder ein wenig ungewöhnlich: Praktisch zwar - aber erst einmal ein wenig reminiszent, wie wohl eigentlich nicht gewünscht.

I

Erfahrungen, Versuche mit Lehrstücken Brechts mitten im "realen Sozialismus"

Ich denke, in meinem Alter könnte es schon lesenswert sein, wenn einer ein paar Erfahrungen aufschreibt und mitteilt. Ich will mich hier auf zwei beschränken.

Die erste: Als wir 1957 - ich hatte dafür mit mütterlicher Hilfe die ausdrückliche Befürwortung (als eine der Gallionsfiguren der DDR-Kunst) Helene Weigels gewonnen - bei den damaligen Volksbildungs-"Organen" der Oberschule im erzgebirgischen Schwarzenberg den Namen "Bertolt Brecht" geben durften, gingen wir nun natürlich mit wachsender Neugier, immer aufs neue staunend, weiter und tiefer in "unseren BB" hinein - immer mehr Schüler und zunehmend auch ein paar jüngere Lehrer. Der neue "Patron" sollte doch nicht nur repräsentieren (geht das bei dem überhaupt?), sondern wir wollten ihn gemeinsam "produzierend" uns erobern. So versuchten wir uns eines Tages an dem mir so interessanten Lehrstück "Der Jasager und Der Neinsager" in einem offenen Diskussionsabend mit den vierzehn- bis achtzehnjährigen Schülern. Nach der Lesung von der Aulabühne debattierten sie natürlich ausgiebig und auch kontrovers - war das doch ganz etwas anderes, als das, was im Deutschunterricht zu "behandeln" war: nicht bekenntnishaft, sondern fragend. Unterm Strich kam freilich eigentlich kaum mehr heraus, als in den Protokollen der Karl-Marx-Schule Neukölln dreißig Jahre vorher - zu dialektischem Denken im Brechtschen Sinne viel, viel weniger! Zumal es bei unseren Debattierern - und ich kann und will mich da überhaupt nicht selbstüberhoben ausschließen - ja eben auch die von Kindesbeinen an "gelernten" Blickwinkel aus marxistisch-leninistischer Sicht gab. - Ich habe den Versuch mit den Stücken "Der Jasager und Der Neinsager" dann noch einmal an der damaligen Pädagogischen Hochschule Zwickau in unseren Brecht-Seminaren mit sachkundigeren Studenten gemacht - einmal in den sechziger, andermal in den achtziger Jahren. Das alles germanistisch anspruchsvoller. Im Ergebnis jedoch nicht viel produktiver. Von lebendiger Dialektik wenig, wenig. Aber vielleicht liegt da auch einiges beim Schreiber selbst: Sind die beiden Stücke nicht doch - wie dann "Die Maßnahme" auch - zu alternativ angelegt? Der "Brauch, in jeder Lage neu nachzudenken" (1), wird zwar deklariert. Aber wie ist er hier wirksam praktizierbar? Ich halte "Die Maßnahme" also kaum für die Zukunft ...

Die zweite: Im Frühjahr 1963 wurde ich nach (vorzeitigem) Abschluß einer deutschmethodischen Aspirantur als Dozent an das Pädagogische Institut in Zwickau "delegiert". Die wußten dort erst einmal wenig mit mir anzufangen (außer ein paar Übungsstunden mit je etwa 30 Studenten in Grammatik und Lexikologie). Langweilend für beide Seiten - aber dort lernte man Leute kennen. Es fanden sich erst einmal sechs, sieben Spielinteressierte - und wir gründeten das Eckersbacher Studententheater "est" (im Zwickauer Stadtteil Eckersbach lag die Hochschule). Nach ersten Versuchen mit Hans Sachs, Molière u.a. - übrigens echten Publikumserfolgen - war der junge Dozentenregisseur natürlich bei Brecht: "Die Ausnahme und die Regel" ausgekommen, 1930 als "ein kurzes Stück für Schulen" (2) deklariert. Was konnte für künftige Lehrer besser passen! Mit Feuereifer wurde "inszeniert" - denn diskutieren über das, was wir spielten, konnten wir kaum: Wir hatten einen ersten Auftrittstermin zum "Tag des Lehrers"! Nun sprachen die Spieler zwar gelehrig-belehrend den Prolog, auffordernd: "Betrachtet genau das Verhalten dieser Leute:/Findet es befremdend, wenn auch nicht fremd./Unerklärlich, wenn auch gewöhnlich./Unverständlich, wenn auch die Regel./Selbst die kleinste Handlung, scheinbar einfach/Betrachtet mit Mißtrauen! Untersucht, ob es nötig ist/Besonders das Übliche." (3) Gespielt jedoch wurde eben die Geschichte von einem "Ausbeuter" und zwei "Ausgebeuteten" - die "bei uns ein für allemal Vergangenheit" war. Alles unter dem Raster landesüblichen Denkens. Was konnte die "Lehre vom Klassenkampf" wohl anschaulicher illustrieren als unsere Vorführung? Den reichsten Beifall ernteten wir denn auch von Lehrkräften und Studenten des Lehrstuhls "Marxismus/Leninismus". Wir spielten "Die Ausnahme und die Regel" auch in Zwickauer Oberschulen und in "Patenbetrieben" vor. Die Arbeiter dort nahmen die Sache spürbar gelassener auf. Lag das an uns? Waren wir in der Werkhalle schlechter 'disponiert' als in der Schulaula? Wer wußte es? Heute weiß ich es: Das Klischee "Ausbeuter/Ausgebeutete" stand den Leuten aus mancherlei "Lehrjahren/Politschulungen/Zeitungsschauen" lang bis zum Hals. Und ich weiß - nicht erst seit dem Herbst 89 - noch mehr: Wir haben - wie auch immer - die schöne Dialektik dieses Stückes damals geradezu verbaut. Aber der hauptsächlich wirkende dialektische Denker ist ja nun eben der Kaufmann - in Geschäften gelernt ist gelernt! Aber konnte (durfte) ausgerechnet der Ausbeuter ein dialektischer Denker sein?

II

Nun fragt Ihr,

Ob die Lehrstücke als "eine Form gesellschaftlich relevanter theatraler Kommunikation" noch Zukunft haben könnten?

Daß sie immer noch lebendig sind - das steht außer Frage. Allein unsere Debatten in diesem dicken Heft **Korrespondenzen** bringen doch neues Leben in die Lehrstück-Bude! Und nun jedoch kommt mein großes ABER. Der Rahmen gesellschaftlicher Kommunikation scheint mir nun außergewöhnlich eng gespannt: Die einzig gangbare Zukunft der Lehrstücke sehe ich in einer **Art produktiver Exerzitien für denkend Lernende (Zweifelnde?)**, die nun eben Dialektik gemeinsam suchen, entdecken, durchspielen, verwerfen, annehmen, verwerfen, annehmen, verwerfen ... Und da sind wir also wieder einmal "mitten in der Schule", für die ja Brecht einige Lehrstücke als Dialektiktraining unmittelbar

dachte. In gemeinsamer Arbeit mit meinem Schüler Michael Jahn an dessen Dissertation (4) kamen wir an dem Stück "Die Horatier und die Kuriatier" aus dem Suchen und Entdecken von dialektischen Situationen und Lösungen gar nicht heraus, und in unserem Brecht-Seminar mußten wir debattierend bemerken, daß das längst nicht alles war. Warum kam ich eigentlich nicht früher auf dieses wohl produktivste Beispiel, geschrieben 1934 eben als "ein Lehrstück über Dialektik für Kinder" (5)? War es mir von seiner 'Außenseite' her zu "kriegerisch"? - Es bleibt freilich dabei: Gerade dieses Beispiel kann überzeugend beweisen, daß die Lehrstücke nur lebendig sein werden als produktive Exerzitien für denkend Lernende. In unserer Zeit und Welt der Stunde für Stunde, Tag für Tag milliardenfach breiten und immer stärkeren Schlammfluten der Massenmedien mögen das nicht mehr als Tropfen dagegen sein - aber Tropfen sind Leben ...

In alter Verbundenheit

Euer Johannes Goldhahn

Anmerkungen:

(1) BBW, III, Berlin, Weimar und Frankfurt/M. 1988, S. 71.
(2) Bertolt Brecht, Stücke, V, Berlin 1963, S. 231.
(3) BBW, III, S.237.
(4) Michael Jahn: Zum Problem des Einverständnisses in Bertolt Brechts Lehrstücken, Zwickau 1991.
(5) Bertolt Brecht, Stücke, V, S. 277.

Anmerkung der Redaktion: Zusammen mit seinem Beitrag schrieb uns Johannes Goldhahn: "Für Eure zweite Einladung als Autor danke ich Euch sehr, und sie ehrt mich. Was blieb mir nun anderes übrig - ich setzte mich nieder und versuchte. Nun ist es schließlich ein Brief an Dich (Gerd Koch) und Florian Vaßen geworden - und mehr reminiszent als futuristisch." Wenige Tage nach diesem Brief starb Johannes Goldhahn (1928-1994), vormals Ordentlicher Professor für Deutsche Literatur an der Pädagogischen Hochschule "Ernst Scheller" in Zwickau (Sachsen). Wir melden seinen Tod sehr betrübt. Johannes Goldhahn legte 1977 eine wichtige Untersuchung über "Vergnügungen unseres Zeitalters. Bertolt Brecht über Wirkungen künstlerischer Literatur" vor, die auch zukünftig unsere Lehrstück-Arbeit anregen wird. Dank an Johannes Goldhahn!
G.K.

Reiner Steinweg

Zum Verhältnis von "außen" und "innen"

Vorbemerkung: *Der folgende Text ist ein Vorabdruck aus dem Buch "Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt/M. 1994. Die mit Nummern versehenen Texte sind der kritischen Edition der theoretischen Äußerungen von Brecht und seinen MitarbeiterInnen in dem 1976 erschienenen Band des Verfassers: "Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen" entnommen.*

Nachdem ich vier Wochen lang mit Studierenden der Universität São Paulo praktisch mit dem Lehrstück gearbeitet hatte, ergaben sich im Anschluß an eine Vorlesung viele Fragen; unverkennbar, daß mein Versuch, die Begriffe zu klären, eher Verwirrung und Ratlosigkeit ausgelöst hatte. Der folgende Text, ausnahmsweise schriftlich vorformuliert, ist eine Reaktion auf diese Situation. Beim mündlichen Vortrag habe ich das Gemeinte mit einer Reihe von Beispielen illustriert, auf die hier verzichtet werden muß.

Bewußtsein und Haltung

Was zählt, ist die Haltung, nicht die "Meinung" oder "Ansicht" über eine Sache: "Weise am Weisen ist die Haltung" (so die Überschrift der ersten, 1930 im Heft 1 der "Versuche" von Brecht veröffentlichten programmatischen "Geschichte vom Herrn Keuner"). Die körperliche Haltung entscheidet über die (soziale, politische, pädagogische) Wirkung einer geäußerten oder auch in die Tat umgesetzten Absicht. Die dabei eingenommene Haltung (einschließlich Stimmfall, Ton und Blick) determiniert das Verständnis der jeweiligen sozialen Situation. Arbeit mit und an Haltungen ist daher immer in erster Linie Arbeit am (möglichen und wahrscheinlichen) Widerspruch zwischen "außen" und "innen".

Allerdings besteht zwischen dem "Außen" (der körperlichen Haltung und dem "Innen" (den Meinungen, Auffassungen, dem Bewußtsein) ein **dialektisches Verhältnis**:

1. Die körperliche Haltung ist ein wahrerer Ausdruck der inneren Haltung/der Stellung zu sozialen Fragen und in Konflikten als die verbal geäußerte Meinung, auch wenn die Meinung ehrlich ist; das "Äußere" repräsentiert also ein **tieferes** "Innen". Das Kriterium für "wahr" in diesem Satz ist das tatsächliche (und nicht das behauptete) Handeln im Konflikt ("unsere Handlungen kommen von unseren Haltungen", Text Nr.25)
2. Es handelt sich bei den körperlichen Handlungen, die das Zentrum und der Ausgangspunkt des Lehrstückspiels sind, immer um Haltungen gegenüber anderen Menschen, gegenüber Menschengruppen oder einzelnen, die in besonderem Maße durch Merkmale von Gruppen oder Institutionen geprägt sind. Die Frage nach der Bedeutung einer körperlichen Haltung ist also immer eine Frage nach den menschlichen Beziehungen. Gesten wie Haltungen sind belanglos, so lange sie nicht Gesten und Haltungen **in Bezug auf andere** sind. Sie erhalten ihr volles Gewicht, ihre eigene Wahrheit, in aller Regel erst im **Konflikt** bzw. in der Art, wie Konflikte mit anderen Menschen gelöst, "behandelt", "manipuliert", verschoben werden usw. Die Konflikte können allerdings auch latent sein, sie müssen zu dem Zeitpunkt, in dem eine Haltung deutlich wird, Bedeutung gewinnt, noch nicht als solche erkennbar sein. (In der Keunergeschichte "Weise am Weisen ist die Haltung" entsteht der Konflikt zwischen dem Philosophen und Herrn Keuner z.B. **scheinbar** erst durch Herrn Keuners **Reaktion** auf den Philosophen.)

Das "tiefere Innen" ist also die soziale Bedeutung des Körperausdrucks (der Haltung) in einer bestimmten (sozialen) Situation.

3. Körperhaltungen in diesem Sinne haben ihre eigene **Geschichte**. Sie entstehen in konflikthaften Situationen. Der Körper bewahrt die Haltungen oder auch Gesten, die in diesem manifesten oder latenten Konflikt entstanden sind, gewissermaßen als automatisierte (vorbewußt gemachte) oder routinisierte Handlungs- und Bewegungsformen auf. Die einzelne Haltung, die im Konflikt oder manchmal auch durch Imitation (z.B. nachahmende Teilhabe von Kindern an den Konflikten Erwachsener) entstanden ist, ist dauerhafter, "haltbarer" als die meisten Gedanken und Meinungen. Ein Mensch kann Gedanken denken, die überhaupt nicht, noch nicht oder nicht mehr zu seinen Haltungen passen. Oft weiß er das aber nicht. Das "Körpergedächtnis" im Sinne einer vorbewußten Reproduktion von Haltungen und Gesten aus vergangenen Konfliktkonstellationen ist oft genauer als das, was wir gewöhnlich unter Gedächtnis verstehen. Allerdings ist es möglich, über "bewußt" eingenommene, "bestimmte" Haltungen ("bewußt" in einem speziellen, unten unter II. noch zu erläuternden Sinne) oder durch ihre genaue Beobachtung wieder zur Ursprungsszene vorzudringen, sich auch mental zu erinnern. Die Ursprungsituation **kann** in der Kindheit liegen (z.B. eine bestimmte Art zu trauern oder zu lachen, von der Brecht im Text Nr. 159 spricht). Sie kann aber ebensogut an einer viel späteren Stelle des Lebensweges liegen: Haltungen "lernen" wir lebenslang.
4. Die Körperhaltungen haben stets eine **individuelle**, auf einzelne Personen bezogene, und eine **kollektive Seite**: Die einzelnen Personen, die den Konflikt bestimmen oder (bei der Entstehung der Haltungen dominiert haben), repräsentieren immer auch ein größeres Kollektiv: zum Beispiel das der herrschenden oder der beherrschten Klasse bzw. einzelne Fraktionen, Gruppen, Teile dieser Klassen. (Die Gesten haben eine "soziologische Tragfläche", Text Nr.

32). Dabei können einzelne Haltungen, z. B. eine herrschaftliche, andere einem Zwang unterwerfende Haltung und ihnen entsprechende Gesten durchaus von Menschen der entgegengesetzten Klasse übernommen, kopiert werden; z.B. um dadurch soziale Vorteile zu erringen. "Der" Kapitalist und "der" Arbeiter sind folglich Stereotype, die bei der Analyse und Bearbeitung von Haltungen eines Menschen, die er/sie in verschiedenen Situationen einnimmt, wenig nützen.) Daher können verschiedene einzelne Haltungen einander durchaus widersprechen.

5. Durch das "bewußte" Einnehmen von Haltungen kann von "außen" her auf das "Innere" (Bewußtsein) eingewirkt werden. Das ist der Sinn des Satzes aus Text Nr. 145: "Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, da der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden usw. gesellschaftlich beeinflußt werden kann." Von daher erklärt sich auch der Satz in Text 53: "Indem die jungen Leute im Spielen Taten vollbringen, die ihren eigenen Betrachtungen unterworfen sind, werden sie für den Staat erzogen." (Im Text Nr. 30 heißt es zur Erläuterung des Begriffs - "Staat" in der Lehrstücktheorie: "... im neuen klassenlosen Staat, der kein Staat mehr ist...").

Weitere zentrale Sätze von Brecht zur Vertiefung des Verständnisses von "Haltung" und "Geste" im Rahmen der Lehrstücktheorie:

Text Nr.79: "In Form einer ungeheuren **Krankheit** spaltet sich (heute) Denken und Sein in der Person." (Hinzufügung von "heute" durch den Vf.)

D.h. "Meinung", bloß Gedachtes, und "Haltung" fallen auseinander, sind häufig entgegengesetzt. Die Haltung (in diesem Text nach meiner Interpretation identisch mit "Sein") widerlegt/unterminiert das Denken, macht es unter Umständen unglaubwürdig.

Text 88: "Bei dem Einnehmen der richtigen Haltung wird die Wahrheit, d.h. das rechte Erkennen der Zusammenhänge, zu Tage treten."

Text 152: "Der Gestus ist zugleich auf eine neue und aufregende Art am Denken beteiligt, die Wendung des Kopfes auf die Seite, die Handbewegung, Kinnstellung, ein kleines Kauen, das ist nicht nur anläßlich des Denkens, sondern Denken selber."

Text 90: "Nicht das Verhalten kommt aus der Anschauung, sondern umgekehrt. Es soll also die Anschauung aus dem Verhalten kommen."

In diesem Satz steht Verhalten für eine Vielzahl von Haltungen und Gesten, oder für das Handeln, das aus einer oder mehreren Haltungen folgt.

Text 121: "Das Operieren mit bestimmten Gesten / kann deinen Charakter verändern / ändere ihn."

Text 91: "Wäre die Geste nicht Ausdruck seines Inneren, so wird sein Inneres vielleicht mit der Zeit der Ausdruck der Geste. Es wäre ihm (dem Menschen bzw. im Lehrstück dem Spieler, R. St.) zu wünschen."

Text 28b: "Das Zurschautragen von Zufriedenheit schafft Zufriedenheit."

Das ist ein unter psychoanalytischen und manchmal auch ideologiekritischen Gesichtspunkten sicher höchst bedenklicher Satz, der aber für die Lebenspraxis psychisch im wesentlichen gesunder Menschen gleichwohl zutreffen kann.

Text 125: "So wie Stimmungen und Gedankenreihen zu Haltungen und Gesten führen, führen auch Haltungen und Gesten zu Stimmungen und Gedankenreihen. Das Anspannen der Halsmuskeln und Anhalten des Atems wird als Begleiterscheinung des Zorns beobachtet. Durch Anspannen der Halsmuskeln und Anhalten des Atems kann aber auch Zorn hervorgerufen werden. Ein Verlagern des Körpergewichts auf das eine Bein, Zittrighalten der Muskeln, fahriges Drehen des Augapfels usw. kann Furcht erzeugen."

Im Lehrstück kommen wir in der Tat von der Einnahme körperlicher Haltungen zu manchmal sehr tiefen Emotionen, und von ihnen ausgehend, zu Erkenntnissen.

Text 82: "Sein Inneres schrumpfte ein und verschwand, wie ein leeres Blatt entging er allem **außer der Beschreibung**." (Hervorh. R. St.)

Dieser Satz stützt unsere Praxis in den Lehrstückkursen, beobachtetes Verhalten zunächst einmal zu beschreiben.

Text 60: "Also erkennen die Menschen an gewissen Merkmalen die wahrhaftigsten Bilder ihres Lebens, an den Zusammenstellungen von Figuren in bestimmten Haltungen, welche die wahrhaftigen Interessen der Menschen dieser Zeit zeigen."

Manchmal spitzen wir in den Kursen die Wahrnehmung in der Gruppe von einer Szene, einer sozialen Situation, zu einem stummen Bild zu, zu dem die Spieler von den Beobachtern gestellt werden, in das die Beobachter aber auch sich selber hineinstellen können.

Man könnte also Lehrstückarbeit auf die Formel bringen: "Von außen (von der Haltung) nach innen arbeiten."

Bernhard Gaul/ Reiner Steinweg

Eine Brief-Kontroverse über den Gewaltbegriff, das Zeitmaß und die Stellung des Spielleiters

Die folgende kontroverse Diskussion in Briefform entstand im Rahmen des Seminars "Konzepte der Theaterpädagogik", das Reiner Steinweg im Wintersemester 1990/91 am Theaterwissen-

schaftlichen Seminar der Universität Wien durchgeführt hat.

Bernhard Gaul

Kritik an Reiner Steinweg

bei der aufarbeitung eures buches "Weil wir ohne Waffen sind" (1) ergab sich für mich die schwierigkeit, daß ich einerseits die darin enthaltene "theorie des lernens" mit dem lehrstück (vor allem s.51-67) als ansatz zur beschreibung meiner eigenen erfahrungen mit dem lehrstückversuchen (2) extrem brauchbar finde, ebenso einige beschreibungen aus den konkreten versuchen, daß ich aber das, was in der abstrakten theorie über die anwendbarkeit des lehrstücks spekuliert wurde, in den konkreten dann nur für sehr beschränkt den sinn halte, weniger als ich weiß, überhaupt möglich ist. zunächst mag das daran liegen, daß ich an pragmatischen gegebenheiten liegen: es ist unter den heutigen gesellschaftlichen bedingungen nur mit mühe und not möglich, lehrstückseminare in größerem umfang zu organisieren, einfach weil kaum jemand die zeit und die möglichen finanziellen mittel hat, sich länger darauf einzulassen. es gibt aber auch bereits in eurer herangehensweise an das lehrstück einschränkungen, die zu den texten brechts in widerspruch stehen, von denen ich behaupte, daß sie durch eine intensivere praktische auseinandersetzung aufbrechen müßten. das bedeutet, daß die einschränkung der seminare nicht nur pragmatisch bedingt ist, sondern auch schutzfunktion für die pädagogen hat.

im folgenden versuche ich zuerst die behaupteten widersprüche herauszuarbeiten, um dann in einem zweiten kapitel aufzuzeigen, warum sie in euren versuchen nicht zu konflikten führen.

1. widersprüche in der herangehensweise ans lehrstück

die zusammenfassung eurer versuche im aufsatz "alltag, gewalt, sinnlichkeit. theaterspielen als instrument außerschulischer friedenserziehung" leitet ihr wie folgt ein:

"Gewaltträchtige gesellschaftliche Verhältnisse können angesichts der Komplexität moderner Gesellschaften mit Aussicht auf dauerhaften Erfolg nur gewaltfrei ohne physische und psychische Verletzung oder Bedrohung von Personen verändert werden [...]." (3)

dieser anspruch kann nicht von den texten brechts abgeleitet werden, er wird auch nicht weiter begründet. die kategorische ablehnung von gewalt ist ihrem wesen nach dogmatisch. der umgang mit gewalt ist damit grundsätzlich festgeschrieben und wird nicht mehr als eine in jeder neuen situation neu zu entscheidende frage behandelt. damit setzt sich die theaterpädagogik von vornherein einen engen rahmen im umgang mit dem lehrstück.

mir geht es dabei vor allem um den widerspruch in der herangehensweise: einerseits geht es darum, mit dem lehrstück verfestigte, selbstverständliche verhaltensregeln erkennbar und damit veränderbar zu machen, andererseits werden von vornherein grenzen gesetzt, wie weit das gehen darf.

es handelt sich dabei um eine herangehensweise auf zwei unterschiedlichen ebenen, die sich z.b. auch in der einschätzung gesellschaftlicher zusammenhänge widerspiegelt.

so sind zwar die versuche darauf ausgerichtet, daß die lernenden ihre alltagsbedingungen als nicht selbstverständlich, sondern als durch gesellschaftliche strukturen bedingt erkennen, auf eine umfassendere politische ebene wird diese sichtweise aber nicht mehr angewandt. da ist z.b. vom "[...] Vertrauen in das Funktionieren demokratischer Rgelungsmechanismen und in die Integrität der Politiker bzw. in die Unabhängigkeit der Politik von wirtschaftlichen Sonderinteressen [...]" (4) die rede, und im zusammenhang mit den ereignissen um die startbahn west heißt es:

"Wie radikal das Vertrauen in die Gerechtigkeit demokratischer Regelungsmechanismen durch Einzelfälle oder/und sich summierende Einzelfälle von politischer Willkür, Machtmißbrauch, Korruption usw. zerstört und in welchem Ausmaß partiell erfahrene politische Ohnmacht generalisiert wird und dann möglicherweise in Gewalt umschlägt, hängt davon ab, wie weit solche *politischen* Erfahrungen mit "privaten" bzw. Alltagserfahrungen übereinstimmen. Ihre zerstörerische Kraft gewinnen sie durch die Summierung und durch ihre Projektion von der einen auf die andere Ebene." (5)

die trennung der gesellschaftlichen wirklichkeit in eine alltags- und eine politische ebene ist auf keinen fall zulässig. wo setzt man da die grenze? es geht doch bei beiden um ähnliche strukturen und wertmuster. die trennung der ebenen würde voraussetzen, daß die politiker ihre entscheidungen nicht vor einem verfestigten alltagbewußsein als hintergrund treffen würden, daß sie quasi aus dem alltag ausgenommen wären. und umgekehrt, daß der alltag nicht politisch oder zumindest von den großen politischen entscheidungen weit entfernt wäre. ich halte es beinahe für eine banalität, darauf hinzuweisen, daß die "demokratischen regelungsmechanismen" und letztendlich alle gesetzlichen regelungen eng mit den undemokratischen besitzverhältnissen in unserer gesellschaft zusammenhängen, und daß der alltag und das alltagsverhalten weitgehend durch diese besitzverhältnisse bestimmt sind. warum wohl ist es so wenigen leuten möglich, sich länger mit dem lehrstück oder überhaupt mit etwas länger zu befassen, was sie interessiert? weil sie unfähig sind oder weil sie die notwendigen lebensmittel und die zeit dazu nicht haben? ... den zusammenhang zwischen scheinbar alltäglichem und politischem verhalten aufgezeigt zu haben, ist für mich immer noch eine der größten leistungen des marxismus. und da setzt auch brecht an.

wenn man das verständnis seiner nächsten umgebung verändert und damit auch das von sich selbst, muß das, wenn man konsequent weiterdenkt, auch das verständnis des staates verändern und schließlich anlaß dazu geben, diesen selbst zu verändern. gerade die "zerstörerische kraft", die durch die projektion von der alltagsebene auf die ebene des staates entsteht, halte ich für einen der wesentlichen momente des lehrstücks, und ich glaube auch, daß das von brecht so angelegt ist.

wenn das von brecht aber so angelegt ist, stellt sich die frage, warum ihr so lange mit dem lehrstück arbeiten konntet, ohne daß euer selbstverständnis, das diesem verständnis zuwiderläuft, zerstört wurde. ich sehe eure herangehensweise so: auch ihr habt ein stark verfestigstes alltagbewußtsein, zu dessen festem bestandteil die dogmatische ablehnung von gewaltanwendung oder auch nur gewaltakzeptanz zählt: trotzdem ist euer verständnis vom alltag gegenüber dem eurer schüler stark erweitert. ihr arbeitet also daran, das bewußtsein eurer schüler dem euren anzunähern (das, was ihr in diesem zusammenhang leistet, halte ich auch für sehr gute arbeit), allerdings darf dieser prozeß einen bestimmten punkt nicht überschreiten, euer alltagsbewußtsein steht nicht zur debatte. um das zu gewährleisten, gibt es einige mechanismen in eurer praktischen arbeit, um die es im folgenden geht.

2. mechanismen der praxis der theaterpädagogik

ich sehe mehrere gründe, warum in eurer auseinandersetzung mit dem lehrstück die widersprüche zwischen eurer politischen haltung und der brechts nicht zu akuten konflikten führen, ja scheinbar kaum wahrgenommen werden (zumindest werden sie nirgends thematisiert). in erster linie handelt es sich dabei um einen bestimmten umgang mit material, darum, wie ihr in euren versuchen den umgang mit autorität, mit dem text, mit zeit, ... organisiert. in den beschriebenen versuchen stehen die pädagogen stets außerhalb des lernprozesses. sie beobachten, greifen ein, ziehen schlußfolgerungen, aber stets von außerhalb des textes. die pädagogen wählen die texte aus, mit denen gearbeitet wird, sie zerstückeln und entschärfen sie zum teil (6), sie kennen die zusammenhänge, denen sie entnommen sind, ... sie setzen sich den texten brechts nicht so aus, wie sie ihre schüler den eigenen fassungen aussetzen.

es wird nie an ein lehrstück als ganzes, an den gesamten komplex der widersprüche herangegangen, sondern es werden einzelne szenen herausgegriffen, von denen man sich einen lernerfolg in einer bestimmten richtung erwartet. die erschließung des gesamten textes eines stückes erfolgt, indem man sich szene für szene erarbeitet und sie dann aneinanderfügt, wozu es aber aus pragmatischen gründen (zeitmangel) nie wirklich kommt. diese herangehensweise - vom teil zum ganzen, schritt für schritt - erleichert es, aus den fugen geratene, auseinandertriftende ordnungsvorstellungen zusammenzuhalten.

zu den maßnahmen, die es den pädagogen ermöglichen, ihr selbstverständnis zu bewahren, zählt auch die uminterpretation der texte. wolfgang heidefuß schreibt zum "badener lehrtück":

"Es handelt sich bei dieser Szene wie bei den Lehrstücken insgesamt nicht um die Darstellung (oder eine Anweisung zur Einübung) der Zerstörung von Individualität. Zwar könnte der Szenenverlauf für sich genommen aufgrund der letzten Passage zunächst so verstanden werden: Chor: "Jetzt weiß er: niemand stirbt, wenn er stirbt. Jetzt hat er seine kleinste Größe erreicht." (7)

ich weiß nicht genau, was wolfgang heidefuß unter individualität versteht, aber ich denke, daß es im lehrstück tatsächlich um die kompromißlose zertrümmerung von unter bürgerlichen bedingungen entwickelten identitäten geht, die verhaltensweisen verhindern, wie sie für eine erst zu schaffende (sozialistische) gesellschaft, in der der einzelne sich nicht mehr als isoliert begreift, sondern als in einem kollektiven zusammenhang stehend, nötig sind. (8) brecht: "individuum nur unsterblich möglich / stirbt es, so hat es höchste eisenbahn sich zu entindividu-[alisieren]" (9), und: "in den wachsenden kollektiven erfolgt die zertrümmerung der person." (10)

im zitierten textausschnitt erklärt wolfgang heidefuß zwei dinge hinweg, die für mich zentrale themen des lehrstücks sind. das eine ist die anerkennung des sterbens als materielle gegebenheit - nicht aus selbstzweck, sondern weil damit andere handlugsweisen **im leben** verbunden sind -, der die christliche beruhigung entgegengehalten wird, daß der tot ja nicht tatsächlich eintritt. das zweite ist, daß heidefuß den bürgerlichen mythos von der integrität des individuums aufrechterhält, die gerade im "badener lehrstück" zur disposition steht. die interpretation von heidefuß verstehe ich als ein mittel zur aufrecherhaltung bestehender denkformen und damit auch von realen verhältnissen, die ernst jünger beschrieben hat als "[...] unermüdliche Feilarbeit [...], die die harte und notwendige Prägung des Wortes so lange abzutrageben weiß, bis eine allgemein verbindliche Moralität zum Durchschein kommt [...]".(11)

du hast im anschluß an mein referat darauf hingewiesen, daß es katastrophal wäre, in der lehrstückpraxis die brechtschen texte zu interpretieren, und daß in euren versuchen deshalb auch interpretationen strikt vermieden werden. dennoch halte ich die zitierte textstelle von wolfgang heidefuß für interpretierend. der widerspruch erklärt sich für mich wieder aus einer doppelschichtigen herangehensweise an die lehrstücke, diesmal im verhältnis von **theorie und praxis**, das du so definiert hast: "Es handelt sich immer um die Theorie der Praxis

bzw. genauer: um den Versuch, Praxis theoretisch zu erschließen und zu begründen." (12) dabei bleibt ausgespart, daß theoriebildung ja nicht im luftleeren raum stattfindet, sondern ganz wesentlich von (alltags-)praktischen bedingungen abhängt. die praxis der theorie wird nicht mitreflektiert, sie wird von der alltags-, der "privaten" praxis ebenso getrennt wie die politische.

das führt zu einer arbeitshaltung, bei der man sich zwar für die dauer des spiels darauf einläßt, grenzen der wahrnehmung und des selbstverständnisses zu verschieben, bei der man sich aber in der reflexion der erfahrungen in den bereich alter selbstverständlichkeiten zurückbegibt.vielleicht ist das eine notwendige schutzfunktion, ohne die man unter den gegebenen gesellschaftlichen bedingungen überhaupt nicht beginnen würde, mit dem lehrstück wenigstens ein stück weit zu experimentieren. allerdings wird sie sich nicht auf dauer durchhalten lassen.

die aufrechterhaltung alter ordnungsvorstellungen ist in unserer gesellschaft wesentlich mit dem umgang mit zeit verknüpft. die zerstückelung und fragmentarisierung der lebenszusammenhänge verhindern einerseits, daß erfahrungen, die diese ordnungsmuster in frage stellen, überhaupt gemacht werden, und gewährleisten anderseits, daß gemachte erfahrungen kaum zum tragen kommen. die träger der erfahrungen sind gezwungen, sie möglichst schnell zu verdrängen, wenn sie nicht aus den rhythmus der produktion geworfen werden wollen, in den sie sich eingliedern müssen, wenn sie überleben wollen. schließlich muß man essen und ein dach über dem kopf haben. verfremdung der alltagbedingungen kann daher schon ein scheinbar ganz einfach veränderter umgang mit zeit sein.

der umgang mit zeit in euren seminaren ist einerseits dadurch gekennzeichnet, daß die versuche relativ kurz sind, und zwar schon von der anlage her. das entschärft die sprengkraft der brechtschen texte gewaltig. die notwendigkeit, neue umgangsformen zu entwickeln verschärft sich radikal, wenn man eine zeitintensivere zusammenarbeit auch nur plant. das heißt aber auch, daß die wiedereingliederung in den alltag umso schwieriger ist, je länger man sich dem lehrstück aussetzt. je tiefergehender die erfahrungen sind, umso unausweichlicher wird die notwendigkeit, die alltagsbedingungen zu verändern...

eure versuche sind aber auch gekennzeichnet durch eine relativ lockere handhabung von zeiteinteilungen, die leicht verschiebungen zuläßt und auseinandersetzungen (z.b. die diskussion in unserem seminar) nicht pragmatisch beendet, sondern möglichst versucht, sie auszudiskutieren. dabei ermöglicht gerade der pragmatische abbruch die erfahrung eines defizits an aufklärung von widersprüchen bewußt zu machen. er ermöglicht damit, dialektisches denken zu lernen. außerdem wirkt die strenge regelung der zeit auch als kontrollinstanz gegenüber dem eigenen selbstverständnis, der bereitschaft, bedrohliche erfahrungen zu verdrängen.

wien, herbst 1990

Anmerkungen:

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

(2) Fatzermaterial. Maske und Kothurn, Jg. 34 (1988), H. 1-4.

(3) Reiner Steinweg/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch: Alltag, Gewalt, Sinnlichkeit. Theaterspielen als Instrument außerschulischer Friedenserziehung, in: Reiner Steinweg (Hg.): Faszination Gewalt. Politische Strategie und Alltagserfahrung. Frankfurt/M. 1983, S. 161.

(4) Reiner Steinweg u.a.: Weil wir ohne Waffen sind. Frankfurt/M. 1986, S. 230.

(5) Ebenda.

(6) Vgl. hierzu u.a. ebenda, S. 151-156.

(7) Ebenda, S. 132.

(8) anmerkung: im anschluß an mein referat hast du darauf hingewiesen, die zitierte textstelle richte sich gegen eine bestimmte kommunistische kritik, die brecht die zerstörung des individuums vorwirft. auch aus meiner sicht ist die kritik ungerechtfertigt, allerdings bedarf nicht das lehrstück einer relativierung, sondern die kümmerliche vorstellung der kritiker vom individuum einer korrektur.

(9) Reiner Steinweg (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt/M. 1976, S. 58.

(10) Ebenda.

(11) Ernst Jünger: Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt. Stuttgart 1982, S. 22.

(12) Reiner Steinweg: Brief an die Teilnehmer des Seminars "Theorien zur Theaterpädagogik". Linz 07.11.1990.

Literatur:

Fatzermaterial. Maske und Kothurn, Jg.34, 1988, H. 1-4.

Jünger, Ernst: Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt. Stuttgart 1982.

Steinweg, Reiner (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen. Frankfurt/M. 1976.

Ders.: Brief an die Teilnehmer des Seminars "Theorien zur Theaterpädagogik". Linz 07.12.1990.

Ders./Heidefuß, Wolfgang/Petsch, Peter: Alltag, Gewalt, Sinnlichkeit. Theaterspielen als Instrument außerschulischer Friedenserziehung, in: Steinweg, Reiner (Hg.): Faszination der Gewalt. Politische Strategie und Alltagserfahrung, Frankfurt/M. 1983, S. 161-208.

Dies.: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt/M. 1986.

Anschrift des Verfassers:
Felberstr. 58/17, A-1150 Wien

Reiner Steinweg

Antwort an Bernhard Gaul

Zur Differenz Theorie - Praxis:

Ich stimme zu: Die theoretisch vorab formulierten (und nachträglich nicht retuschierten Erwartungen und Annahmen) sind in den Versuchen, die in "Weil wir ohne Waffen sind" bzw. in "Alltag, Gewalt, Sinnlichkeit" beschrieben sind, nur beschränkt eingelöst. Darüber läßt das Nachwort zu "Weil wir ohne Waffen sind" auch keinen Zweifel.
Die beschriebenen Versuche stellen **Lernschritte** dar in einer Situation, in der es zunächst einmal galt, sich überhaupt über die **realen** Möglichkeiten einer Umsetzung der Brechtschen Theorie in **unserer** politischen und sozialen Situation, unter den gegebenen "pragmatischen Bedingungen" schlau zu machen: Zeitrahmen der Jugendlichen, Motivation, sich auf so etwas überhaupt einzulassen, Zustimmung der Eltern zu länger dauernden Zeiteinheiten, Motivation, "bei der Sache zu bleiben", Vorerfahrungen - u.a. der abschreckende "Brechteffekt", d.h. die Abneigung, die die Schule - meistens - gegen Brecht erzeugt etc.. Zu diesen Bedingungen gehörte ferner, daß wir selbst zu Beginn dieses Forschungsprojekts nur sehr wenig Lehrstück-**Spiel**erfahrungen hatten, Erfahrungen, die überdies sehr heterogen waren, und daß eine Finanzierung eines solchen **systematischen** Projekts für mich nur im Rahmen von Friedensforschung möglich war, also der Akzent von vornherein notwendigerweise auf das Verhältnis zur Gewalt gelegt bzw. die Aufmerksamkeit darauf konzentriert werden mußte. (Letzteres halte ich nicht für schlecht, sondern aus dem Blickwinkel meiner sonstigen Arbeit geradezu für ideal; gleichwohl ist es gegenüber der Breite dessen, was mit dem Lehrstück möglich ist, zugegebenermaßen eine Einschränkung; wer nicht dieses Erkenntnisinteresse hat, sondern ein anderes, wird sicher auch auf andere Ergrebnisse/Varianten etc. kommen; das scheint mir erstens selbstverständlich und zweitens gut zu sein.)

Kritik:

a.) Nicht übertragbar auf die Situation der **Entwicklung** einer Lehrstück-Spielmethode sind Erfahrungen, die vor dem Hintergrund schon entwickelter und erprobter Formen/Konzepte/Methoden gemacht wurden. Wenn ich heute (gelegentlich) mit Jugendlichen spiele, verlaufen solche Seminare teilweise anders als die damals beschriebenen. Du beziehst Dich nicht auf die Kapitel des Buches "Weil wir ohne...", in denen die spielpädagogischen **Konsequenzen** aus den beschriebenen und teilweise explizit als gescheitert ausgewiesenen Versuchen mit den Jugendlichen beschrieben werden (S. 287-386).

b.) Nicht oder nur sehr bedingt übertragbar sind Erfahrungen, die in Spielversuchen mit **Erwachsenen** (Studenten, Lehrer, Schauspieler usw.) gemacht werden, auf die Arbeitssituation mit 15-17-jährigen.(Dennoch wird man auch in den "Modellen", die das Ergebnis der beschriebenen Versuche sind, Differenzen zwischen Theorie und Praxis bemerken, - möglicherweise andere.)

Im Buch "Assoziales Theater" sind auch ganz andere Ansätze als die von Heidefuß, Petsch und mir entwickelten beschrieben. Es würde mich interessieren, auf welche davon Du Deine Kritik ebenfalls beziehen würdest und auf welche nicht. Manche Widersprüche zwischen diesen Ansätzen sind in der dort auszugsweise wiedergegebenen "Diskussion der Autoren" beschrieben; schade, daß Du Dich darauf nicht beziehst.

1. Zur These von der "Schutzfunktion für die Pädagogen"

Ich finde diese These prinzipiell interessant, weil man auf solche Widersprüche und Blindstellen in der Regel nur von außen gestoßen werden kann. Ich folge Deiner Gliederung.

Widersprüche in der Herangehensweise

Die zitierte Eingangsthese wird in der Tat nicht näher begründet. Das schien uns in dem dort gegebenen Rahmen nicht nötig: Der Band, in dem der Aufsatz steht, ist erstens Bestandteil (Band 17) der Reihe "Friedensanalysen", hat also einen bestimmten wissenschaftlichen Kontext, den man nicht in jedem Aufsatz nochmal herunterbeten muß; zweitens werden in diesem Band an anderer Stelle ausführlich und m.E. hinreichend die verhängnisvollen, spiralförmig sich steigernden Folgen des Griffs nach der Gewalt analysiert (u.a. von Münkler in Bezug auf die **subjektiven** Folgewirkungen).
Gleichwohl zugegeben: so wie der Satz da steht, und unter Absehung von diesem Kontext, kann er als "dogmatisch" gelesen werden. Nur ist die (von Dir hier nicht explizit formulierte) Antithese: "Gewaltträchtige gesellschaftliche Verhältnisse können nur mit Gewalt weniger gewaltträchtig gemacht werden", eine These, die ein Jahrhundert lang von großen Teilen der Arbeiterbewegung vertreten wurde, genauso dogmatisch, nicht begründet, und, wie sich im Verlauf der russischen Revolution und ihrem endgültigen Scheitern 70 Jahre danach zeigen läßt, falsch. Dies nachzuweisen erfordert ebenso wie unsere von Dir als dogmatisch zitierte These einen größeren Rahmen. Es gibt hinlänglich Literatur zur Frage der Gewalt, auf die dann Bezug zu nehmen wäre.
Richtig ist, daß die These (es ist kein "Anspruch") nicht von den Texten Brechts "abgeleitet" werden kann. Als ich mich im Jahre 1964 entschieden habe, mich intensiv auf Brecht einzulassen, war mein Hauptmotiv: mich jemandem stellen, der in so expliziter Weise den Einsatz von Gewalt befürwortet

wie Brecht, und zwar in so überzeugender, eindringlicher Weise, wie ich es bis dahin sonst nicht kannte (Marx hatte ich zu diesem Zeitpunkt nur relativ wenig gelesen). Brecht versus Gandhi. Ich wollte für mich herausfinden, was für mich bei intensiver Beschäftigung am Ende gültig sein würde.

Das erste Ergebnis war, daß Brechts Haltung zur Gewalt selbst in sich höchst widersprüchlich ist, - wie man u.a. an der Keunergeschichte "Maßnahmen gegen die Gewalt", an Brechts Reaktion auf den Abwurf der Atombombe und an seinen dramatischen Antikriegsappellen nach 1945 sehen kann. Gerade wegen dieser Widersprüchlichkeit (und seinem persönlichen Ausweichen vor der Gewalt) bleibt er für mich der Dichter, der am stärksten zur **eigenen** Auseinandersetzung mit der Frage der Gewalt herausfordert.

Ein zweites Ergebnis war, daß der Ausgang dieser eigenen Auseinandersetzung mit der Gewaltfrage durch Brechts Texte und seine persönlichen Meinungen in unterschiedlichsten Lebensphasen nicht **vorgegeben** sein kann, wenn er zugleich Handlungsmodelle wie das Lehrstück entwirft, die so entschieden die **Selbständigkeit** des Denkens herausfordern und stimulieren. Der alte Vorwurf, daß die berühmten "offenen Schlüsse" seiner (späteren) Bühnenstücke nur scheinbar offen sind, weil in Wirklichkeit ja doch klar sei, was der Zuschauer denken **soll**, ist zumindest anhand der theoretischen Schriften Brechts nicht zu belegen. Das Gegenteil trifft zu, wie ich in meiner Vorlesung in São Paulo zu zeigen versuche. Und es trifft in jedem Fall auf die Lehrstückpraxis zu, wenn man die Lehrstücktexte entsprechend Brechts Grundintention verwendet - oder Du müßtest nachweisen, daß ich diese Grundintention 1972 falsch beschrieben habe.

Kritik:

Du verwechselst unsere in dem zitierten Eingangssatz zusammengefaßte **Ausgangsposition** (die also Ergebnis jahrelanger Überlegungen und Erfahrungen sowohl im wissenschaftlichen als auch im praktischen Kontext ist) mit der "Herangehensweise" bzw. unserer Arbeitsmethode. Der Rahmen für den Umgang mit dem Lehrstück wird durch diese Position **nicht** eingeschränkt: Den Seminarteilnehmern wird nämlich dieser Satz nicht vorgegeben; täten wir das, so würden wir uns in der Tat in absolutem Widerspruch zu unseren pädagogischen Prämissen befinden, deren wichtigste sicher die ist, daß nur die Erkenntnisse, zu denen die Teilnehmer aufgrund ihrer **eigenen** Erfahrungen im Lehrstückprozeß kommen, von Bedeutung und über den Seminarzusammenhang hinaus "haltbar" sind. Der Vorteil der Lehrstückmethode liegt gerade darin, daß Gewalt im Kontext persönlicher Erfahrungen rückhaltlos untersucht werden kann. Gewalt kommt in jedem Lehrstückseminar in den vielfältigsten Formen vor, und Gewaltstrategien dürfen selbstverständlich ohne Einschränkung und moralisch-dogmatischen Zeigefinger seitens der Pädagogen ausprobiert werden. Das findet auch fast immer statt, dafür sorgt schon die jahrhundertealte Gewaltsozialisation, die wir alle mit uns herumschleppen. Als Pädagoge, der für sich selbst zu zitiertem Grund-Satz gekommen ist, kann ich mich in solchen Seminaren zurücklehnen, muß den Teilnehmern nichts aufschwätzen und keine "Grenzen setzen, wie weit ich gehen darf", weil der Prozeß des Ausprobierens in der Regel ganz von selbst deutlich macht, wie wenig weit Gewaltstrategien tragen. Die Seminare in Sao Paulo waren Musterbeispiel dafür.

Solche Seminare werden in aller Regel zu Seminaren konkreter Gewaltkritik, in die sich die Teilnehmer nicht selten selbst einschließen, - und die Leiter auch (bzw. an erster Stelle!). Die Seminare sind meistens - je nach Kontext - absichtlich nicht überschrieben mit "Gewaltlosigkeit", sondern mit "Macht, Ohnmacht, Gewalt".

Die gleiche Verwechslung liegt bei dem Zitat auf S. (++) oben zugrunde: Auch dieser Satz gibt eine Position der Pädagogen (Autoren) des Aufsatzes wieder, aber nicht das Verfahren im Lehrstückprozeß selber. Der Satz, daß Alltagsbedingungen durch gesellschaftliche Strukturen bedingt sind, gilt selbstverständlich auch für die politische Ebene, und die Trennung, die Du zu Recht kritisierst, wird in dem von Dir angeführten Zitat gerade bestritten. Daß es diese Trennung als absolute weder praktisch noch theoretisch gibt, ist die These. Allerdings gibt es die Trennung im Alltagsbewußtsein der meisten Menschen. "Die Politiker" z.B. werden als meilenweit von der eigenen Alltagswelt entfernt wahrgenommen. S. (++) oben sprichst Du im übrigen selbst von einer "umfassenderen politischen Ebene". Gibt es die nun oder gibt es sie nicht? Meine eigene Position: Es handelt sich um unterschiedliche Erlebnisbereiche, aber sie sind mittels des psychologischen Mechanismus der Projektion, der Übertragung, miteinander verbunden; und in den Lehrstückseminaren wird diese Verbindung darüber hinaus **explizit** hergestellt durch das Verfahren der verbalisierten Assoziation, das ein ständiges Pendeln zwischen der politischen und der persönlichen Ebene hervorbringt. **Wenn** ich als Seminarleiter eine inhaltliche Vorgabe mache, dann die: "Das Politische ist persönlich, und das Persönliche ist politisch." (Weil wir ohne Waffen sind, S. 322)

Undemokratische Besitzverhältnisse: Ja und nein. Grundsätzlich halte ich die Marxsche Analyse und Kritik in diesem Punkt nach wie vor für richtig. Nur fehlen zwischen der grundsätzlich-theoretischen Kritik und der praktischen Umsetzung einige Verbindungsglieder. Warum z.B. beschäftigen sich auch Menschen, die genug Zeit und Geld haben, dank der ungerechten

Besitzverhältnisse, nicht mit dem Lehrstück? Warum ist Besitz an sich nach wie vor die entscheidende Arbeitsmotivation für die Mehrzahl der Menschen? Warum wirkt Kollektiveigentum auch 70 Jahre nach der Abschaffung des Privateigentums in so verheerendem Ausmaß demotivierend? Das aus der marxistischen Theorie abgeleitete Modell anderer menschlicher Beziehungen ist weltweit und in jeder Spielart gescheitert, und meine These ist, daß die Verknüpfung der - richtigen - Kritik der Produktionsverhältnisse mit der Gewalt wesentlich dafür mitverantwortlich ist.

Den Staat verändern: Ja, er braucht viel Veränderung und soll letztlich aufhören. Bloß in welche Richtung müssen sich die konkreten Veränderungsschritte bewegen, wenn nicht unversehens, wie gehabt mit ca. 50 Millionen Ermordeten in der SU (Schätzung von Heiner Müller in einem Gespräch mit mir, Dezember 1988), das Gegenteil von dem herauskommen soll, was beabsichtigt ist?

S. (++): "Ihr arbeitet also daran, das bewußtsein eurer schüler dem euren anzunähern." Das könnte eine Definition von "schwarzer Pädagogik" sein. Meine Absicht ist eine andere: das kritische und selbstkritische, **selbstreflexive** und Differenzierungs-Potential der Lehrstückspieler stärken, unterstützen, zur Entfaltung bringen; dazu Anlässe, Gelegenheiten liefern.

2. Mechanismen der Praxis der Theaterpädagogik

"... stehen die pädagogen stets außerhalb des lernprozesses." Das mag **teilweise** für die in den ersten Kapiteln von "Weil wir ..." beschriebenen Versuche zutreffen. Es trifft auf keinen Fall zu für das Modell, das ich aufgrund dieser ersten Versuche entwickelt und beschrieben habe (vgl. das Kapitel "Der Spielleiter als Mitspieler", S. 372ff.). Mein Maßstab dafür, ob ich ein Seminar für gelungen halte oder nicht, ist, überspitzt formuliert (natürlich gibt es auch noch andere Kriterien), ob **ich selbst** im gemeinsamen Lernprozeß zu einer neuen Einsicht gekommen bin. Daß ich diesen Maßstab inzwischen so setze, hängt mit der Methode zusammen: Offensichtlich überträgt sich auf die Teilnehmergruppe, ob und in welchem Ausmaß der Spielleiter sich selbst den Erkenntnisprozessen radikal stellt, öffnet, "Persönliches" (und natürlich auch "Politisches", in der erwähnten Wechselbeziehung) zuläßt, artikuliert: Fragen, Zweifel, Unsicherheiten, Erfahrungen...

Zerstückelung des Textes: Inwiefern ist die auf S. 151-156 wiedergegebene Szene "Der Stein" "zerstückelt" und "entschärft"? Was fehlt? Daß hier nur eine Szene und nicht der ganze Text der "Maßnahme" abgedruckt ist, kann ja doch nicht gemeint sein. Die Alternative ist in der Tat: Am **ganzen** Text arbeiten und dann aber notgedrungen aus Mangel an Zeit auf Verbalisierung vorangehender sozialer/politischer Erfahrungen, auf die Festellung von Bedeutungen und Differenzen, auf das bewußte Einnehmen, Beobachten, Beschreiben von Haltungen und die Erörterung der jeweiligen unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen verzichten **oder** mit einzelnen Szenen (gelegentlich mit zwei Szenen gleichzeitig) arbeiten.

In einem der Langzeitkurse mit den Jugendlichen (Peter Petsch beschreibt das) haben wir auf diese Weise im Verlaufe eines Jahres sehr wohl alle Szenen eines Lehrstücks, des "Badener Lehrstücks", nach und nach erarbeitet. Aber wenn ich nur eine Woche habe oder gar nur ein Wochenende, geht das nicht. Oder ich müßte mich aufs laute Lesen beschränken, und das halte ich für eine starke Verkürzung eines Ansatzes, der dezidiert den Umgang mit Körperhaltungen in den Mittelpunkt stellt (und das ist nicht nur: gehen und vorlesen!).

Uminterpretation der Lehrstücktexte (S. (++)): Mißlich an dem Zitat ist zugegebenermaßen der ideologisch belastete Begriff "Individuum". Da haben wir in der Eile der Endredaktion nicht aufgepaßt. Das Zitat stellt aber ein Kurzreferat einer ausführlichen Analyse des "Badener Lehrstücks" (in beiden Fassungen) dar, die ich 1973 veröffentlicht habe unter dem Titel: "Das Badener Lehrstück vom Einverständnis. Mystik, Religionsersatz oder Parodie?" (siehe Literaturverzeichnis in "Weil wir...", S. 446). Ich bitte, das zu lesen und dann diesen Teil der Kritik noch einmal zu formulieren. Die zitierte Stelle wie auch jener Aufsatz und viele Passagen in dem "Physikbuch" ("Das Lehrstück...") sind als Polemik gegen die hölzernen, die Lehrstücke in Bausch und Bogen abqualifizierenden frühen Lehrstückinterpretationen von Ernst Schumacher, Kurella und anderen Verwaltern der reinen Lehre geschrieben. Dieser Kontext ist zu berücksichtigen, wenn man sich mit diesen Thesen auseinandersetzt.
Im übrigen legt der Begriff "Uminterpretation" nahe, daß der Autor weiß, welches die "richtige" Interpretation ist. Woher? Welche Selbstgewißheiten sind hier am Werk? Die Annahme, es gebe **eine** kontext- und umstandsfreie "richtige" Interpretation widerspricht aber nun allem, was die Wissenschaft von der Interpretation literarischer Texte und das Verhältnis von Text und Interpretierendem herausgefunden hat. Sicher ist Interpretation nicht beliebig und läßt sich im Sinn von Annäherungen als falsch kritisieren; die Interpretation ist aber von den **Fragen**, die der Interpretierende an das Werk stellt, nicht zu trennen. Interpretation ist Antwort.

Daß der Tatsache des **Sterbenmüssens** von Heidefuß eine "christliche Beruhigung" entgegengehalten wird, ist eine höchst merkwürdige Lesart. Das würde ich doch gern zitiert sehen. Im **Spiel** - und es handelt sich um

Die Heterogenität der Theorie

Gew
den
sein
pell
Ger
lichl
Aus
er f
stär
ders
hera
Ein
Aus
ders
durc
pers
unte
nich
er z
das
ents
des
stim
die
sein
sche
Wirk
Zus
zum
chei
bele
ich i
zu z
jede
zu,
ents
tion
nach
Gru
bes

Spielvorlagen - tritt der Tod in der Tat nicht tatsächlich ein, oder sollte das nach Deiner Meinung anders sein? Und wieder (S. (++)): Verwechslung von Auswertungsebene und Verfahren im Lehrstückprozeß. Natürlich ist diese Stelle über die Funktion der Sterbemetapher "interpretierend" - aber die Interpretation erfolgt doch nicht im Lehrstückkurs!

Theorie und Praxis: In der Tat, da kann ich nur zustimmen, erfolgt Theoriebildung (ebensowenig wie Interpretation) im "luftleeren Raum", sondern ist **unter anderem** von Alltagsbedingungen und -erfahrungen abhängig. Um aber diesen Zusammenhang herstellen zu können, müßte der Analytiker sich auf die Alltagsbedingungen und -erfahrungen des Autors beziehen. Das kann man in der Regel nur posthum, falls genügend Quellen vorliegen, und auch dann ist das Ergebnis einer solchen Rekonstruktion sehr abhängig vom gewählten Untersuchungsansatz (psychoanalytisch, soziologisch,...). Vielleicht verstehe ich Deinen Satz nicht richtig.
Ich verstehe ihn sicher nicht. Inwiefern spart die Aussage, daß Theorie sich in aller Regel auf die Grundlegung einer Praxis bezieht - selbst wenn das nicht explizit gemacht wird, was ja leider häufig der Fall ist - aus, daß solche Versuche mit der Lebenswelt dessen zu tun haben, der sie unternimmt? Wenn es explizit gemacht wird, doch gerade nicht! Oder? Ich wüßte gern, was Du von meinem Versuch in der "Vorlesung" hälst, die früher (1964-1972 in der Tat am grünen Tisch formulierte) Lehrstücktheorie unter dem Gesichtspunkt der inzwischen entwickelten Praxis einer Revision zu unterziehen, Revision im Sinne von "revidere".

Ziel der Lehrstückübung ist es, die Grenzen **über den Endpunkt des Spiels** hinaus zu erweitern, über die alten Selbstverständlichkeiten hinaus. Bisher hast Du mich nicht überzeugt, das wir (Pädagogen) das vermeiden, wie Du behauptest. Insofern ist Deine Ausgangsthese von der "Schutzfunktion" (s. oben) für mich nicht belegt.

Zeit: Abbrüche können nach meiner Erfahrung **gelegentlich** sicher die Aufklärungsfunktion haben, die Du ihnen zuschreibst. Als Prinzip verwendet, würde ich jedoch schlimme Folgen erwarten, weil man damit die Kommunikation zerstört. Es gibt aber keinen Erkenntnisfortschritt und schon gar keine kollektiv in Angriff genommene Veränderung der Gesellschaft ohne intensive und tragfähige Kommunikation.

Gerd Koch

"Is denn das a Sünd, wenn der Mensch a Acteur is?" (Nestroy)

Mein Freund und Kollege Arnold Windeler (früher Münster, jetzt Wuppertal) ist langjähriger Lehrstück-Spieler (nach Bertolt Brechts Vorschlägen) und zum Glück Soziologe dazu. Er brachte in unsere theaterpädagogische Diskussion die soziologische Kategorie des Akteurshinein und half zumindest mir, eine Verbindung von (unmittelbarer) Erlebnishaftigkeit und (gesellschaftlicher) Vermitteltheit im theaterpädagogisch grundierten Spiel auszudrücken (1). Interessant: Wieder einmal haben Theaterleute und Gesellschaftsforscher ein gemeinsames Codewort: War es lange Zeit der Begriff der Rolle, so ist es jetzt der des Akteurs/der Akteurin.

Geschichte, gesellschaftliche Muster und Eigensinn

Vor 13 Jahren erschie ein Ver-Wunderbuch mit dem Titel "Geschichte und Eigensinn". Autoren waren Alexander Kluge und Oskar Negt (2). Dieses Buch rekurrierte in Titel und Perspektive kritisch auf Georg Lukács' Aufsatzsammlung "Geschichte und Klasssenbewußtsein" aus dem Jahre 1923. Dem Negt/Klugschen Ansatz eignete ein Ins-Recht-Setzen des eigensinnigen Individuums. Klassenbewußtsein als historisches Strukturbewußsein in universalistischer Perspektive war Lukács' Untersuchungsgegenstand. Bei Negt und Kluge ging es um erstaunliche Bewußtseins-Bildungen im widersprüchlichen historisch-gesellschaftlichen Kontext - und vornehmlich um das Respektieren des Eigenrechts, z.B. reklamiert Alexander Kluge heute noch, wie er als 13jähriger am 8. April 1945 den Luftangriff auf seine Heimatstadt Halberstadt erlebte als" einen Eindruck davon, wie es mit den Menschen in diesem Jahrhundert gemeint ist. Die 20 Minuten Luftschlacht, der anschließende Feuersturm, der die alte Stadt vernichtete, ist sozusagen mein 1918". Hier gewinnt Alexander Kluge - im Selbst-Verständnis - *sein* eigensinniges Maß für das 20. Jahrhundert: ein kindliches, jugendliches Grunderlebnis, eine Konturierung seiner Sozialisation, und man darf fortsetzen: seines beruflichen Schaffens als Rechtsanwalt, Filmemacher, TV-Produzent und Autor von Texten, die etwa unter dem Titel "Lebensläufe" (1962) oder "Schlachtbeschreibung" (1964) erschienen sind (3). Mit diesem Erlebnis nimmt er wahr, gestaltet er, protestiert er, denkt er. Vielleicht ganz so, wie es in einem Bonmot des Theaterdirektors Max Reinhardt 1930 hieß: Ein Schauspieler trägt sein Leben lang seine Kindheit in der Hosentasche mit sich herum ... und gestaltet daraus.

Der Stückeschreiber und Gesellschaftsbeobachter Bertolt Brecht erstellte neben seinen sogenannten großen Bühnenstücken kleine Spiel-Vorlagen, die "Lehrstücke" - für die er anläßlich einer Übersetzung ins Englische das Wort "learning play" wählte. Und learning play klingt nach "learning by doing" und ist auch so gemeint. "Learning is knowledge by experience" - erklärt das Oxford Dictionary. Lehrstücke werden treffender als Lernstücke, Übungsstücke, Abarbeitungsstücke bezeichnet. Dies zu sagen ist deshalb so wichtig, weil der politische und journalistische Gebrauch des Wortes Lehrstück von der Brechtschen Bedeutung zumeist sehr abweicht: Im politischen Tagesgeschäft findet sich etwa diese Verwendung: 'Das Scheitern des Kanzlers ist ein Lehrstück für die Krise des Kabinetts.' Hier also wurde dem Kanzler etwa eine Lehre erteilt. Dieses Lehre-Erteilen entspricht nicht dem Brechtschen Ansatz der Lehrstücke. Brecht wollte mit diesem Stücktypus Modell-Situationen gesellschaftlicher Muster vor-formulieren, die des aktiven, spielerisch und doch ernsthaft, dialektisch Handelnden notwendig, konstitutionell bedürfen. Seine Spiel-Stücke sollten zur Disposition stehen (und stellen), sollten gar - wie er mutig und sich vielleicht selbst korrigierend sagte - "zerschmissen" werden, und zwar eben von jenen eigensinnigen Subjekten, die heute leben, ihre Sorgen und Bedürfnisse haben, die an "Selbstverständigung" (so Brecht in seinen 'Gebrauchsanweisungen' zur Lehrstückarbeit) und Selbsttätigkeit sowie Selbst-Aufklärung im sinnlich-kognitiven Medium des Theater-Spiels interessiert sind.

"Gesellschaftliche Muster und Eigensinn": Das wäre eine Formel, die diesen Arbeitsansatz von Brecht beschreibt. Die gesellschaftlichen Muster und/oder Modell-Situationen in Brechts Lehrstücken thematisieren etwa solche Problemfelder: Herrschaft und Knechtschaft, Hilfe und Hilfeverweigerung, Umgang mit Naturresourcen, Fortschritt der Technik, Wertewandel, Einverstanden-Sein/Nicht-Einverstanden-Sei n, revolutionäre Umwälzung und subjektive Befindlichkeit, Täter und Opfer, Asozialität, Gewalt, Lebensklugheiten, Verfestigungen von Verhaltensweisen, Rassismus, Armut, Arbeitslosigkeit, Rechtsprechung, Brauchtum und Mythos, kulturelle Muster usw.

Gesellschaftliche Muster sind für Brecht typisierte Verhaltensweisen, Regelmäßigkeiten, traditionelle Überlieferungen, juristische Normierungen, politische Maßverhältnisse, Gewohnheiten - haben also Strukturen von gewisser Festigkeit, Dauer und regelmäßiger Wiederholung. Solche Dimensionen skizziert Brecht in kurzen kontroversen Szenen mit starkem Aufforderungscharakter und unerwarteten Konsequenzen. Stückvorlagen dieser Konstruktion bedürfen einer gewissen zweiten, sie verändernden Geburt durch die mit ihnen Spielenden. Es handelt sich also nicht um Identifikationsstücke, sondern um Spielvorlagen, die nach dem Spiel anders ausschauen. Ernst Bloch wies darauf hin, daß Brecht wohl der einzige Autor gewesen sei, dessen Stücke selber lernen sollten.

Ich greife die Beziehungsgröße/die Wechselseitigkeit/die Relationa-

lität von Eigensinn und gesellschaftlicher Muster auf für die theaterpädagogische Arbeit, und das deshalb, weil ich darin ein experimentelles, versuchsweises Handeln mit offenem Horizont aufgehoben sehe - also keine Teleologie, sondern ein Horizont-Erreichen *mit* der Perspektive neuer Horizonte, evtl. auch ein Zurückschauen und -gehen in bereits Verlassenes, vermeintlich Hinterlassenes, aber nicht Abgegoltenes, nur Berührtes - gewissermaßen eine "Suchbewegung" (wie Alexander Mitscherlich jedwede Pädagogik meinte nennen zu sollen).

Geschichtsphilosophisch deutete die Genfer Philosophin und Karl-Jaspers-Schülerin Jeanne Hersch auf den Salzburger Humanismusgesprächen 1988 das Gemeinte an, wenn sie sagte, daß das tendenzmächtige Erbe der Französischen Revolution *auch* für die Existenz des je einzelnen lebenden Menschen zu retten sei, nämlich die Entkräftung der heriditären (immer schon zwingend daseienden) Institutionen und Muster einer statischen Gesellschaft zugunsten der Experimente neuer und jeweils historisch und lebensgeschichtlich zu befragender gesellschaftlich-geselliger, verantwortbarer Einrichtungen und menschlicher Handlungen.

Soziologisch gesprochen: Es geht um das zu klärende und zu bearbeitende "Verhältnis von Sozialstruktur und individueller Gestaltung sozialer Rollen und Situationen". Rollentheorie und (symbolischer) Interaktionismus haben dieses widersprüchliche Feld reflektiert. "Während Rollentheoretiker die Seite struktureller Determinierung, der Kontinuität von sozialen Phänomenen verstärken, heben symbolische Interaktionisten die kreativen, gestaltbaren Möglichkeiten von Interaktionen hervor und stützen damit Erklärungen sozialen (und lebensgeschichtlichen, Anm. gk) Wandels." (4)

'Stärkung des gesellschaftlichen Akteur-Status'

Ich habe typisierend gesellschaftliche Muster dem Eigensinn gegenübergestellt. Um nun Handlungsorientierung zu gewinnen, muß ich eine dritte Größe - ebenfalls wieder typisierend - in dieses Modell einführen. Ich wähle dazu den Begriff des Akteurs. Der Akteur vermittelt gewissermaßen Eigensinn mit gesellschaftlichem Muster, gesellschaftliches Muster mit Eigensinn. Dort, wo Eigensinn und gesellschaftliches Muster Schnittmengen ergeben, wäre der Akteur zu finden.

Ein so verstandenes Akteurkonzept muß Unwägbarkeiten, Irritationen, Konflikte, Unsicherheiten, Variationen, offene Horizonte usw. als das Normale betrachten. In ihm steckt zusätzlich ein appellativer Charakter: Nämlich immer wieder neu nachzusehen und nachzudenken (wie Brecht auch kritisch gegen sich sagt).

"Es ist offensichtlich", schreibt der englische Soziologe Anthony Giddens (5), "daß sich Laien im täglichen Leben beständig in der einen oder anderen Weise auf Vorstellungen von Handeln beziehen oder sie benutzen - obwohl zu sehen ist, daß sie wahrscheinlich in bestimmten Fällen und Zusammenhängen (z.B. vor Gericht) in der Lage oder daran interessiert sind, Erklärungen, warum und wie sie etwas tun, in abstrakter Form zu geben. Normalerweise entscheiden die Handelnden über die 'Verantwortlichkeit' für Handlungsfolgen nach von anderen angebotenen Erklärungen/Rechtfertigungen/Entschuldigungen, steuern ihr eigenes Verhalten danach und gründen ihre Reaktionen darauf." (S. 86) Giddens moralisiert nicht, sondern nimmt nach genauer Beobachtung Handlungkonzepte erst 'mal 'so hin'. Es ist das sog."Gewohnheitsverhalten" (S. 91), um das es hier geht. "Das meiste des Handlungs-stroms, der das Alltagsverhalten konstituiert, ist in diesem Sinne vor-reflektiert." (S. 91) Damit eine Handlung einem Subjekt dienlich ist, "muß der Handelnde nicht in der Lage sein, das Wissen zu formulieren, das er als abstrakte Vorstellung anwendet; und dieses Wissen muß auch nicht im wissenschaftlichen Sinn richtig sein." (S. 92) "Die eigentliche Bezugseinheit für eine Handlungsanalyse (ich möchte pädagogisch hinzufügen: für das Handeln überhaupt, Anm. gk) muß die *Person* sein, das *handelnde Selbst*." (S. 88) Ein optimistischer Satz eines Soziologen! Und ein Satz, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bildungsprozessen gut ansteht, z.B. um aus dem Status des Kindes und Jugendlichen ein Eigenrecht zur Handlungsdimensionierung abzuleiten und um Projektionen der Erwachsenenwelt so eindeutig nicht auf die Handlungslogiken von Kindern und Jugendlichen wirken zu lassen. Denn: Die Welt der sog. Erwachsenen ist ja schon da, durch empirisch vorhandene Erwachsene, durch deren Vergegenständlichung in Normen, Gesetzen, Strukturen usw. Ein offenes Handels- und Akteurskonzept legt Wert auf den Vorgang der Suchbewegung von Kindern und Jugendlichen. Und zugleich gilt auch für das Erwachsenenhandeln dasselbe: Sie sind auch für sich kompetente Akteure und es "werden", wie Giddens ausführt, "tatsächlich, wie jeder zugesteht, viele Dinge, die Menschen tun, durch ihr Handeln zustandegebracht, ohne daß sie es absichtlich tun ... Handeln ist der beständige Fluß 'durchlebter Erfahrung', seine Klassifizierung und Aufspaltung in einzelne 'Teile' ist das Ergebnis eines reflexiven Prozesses, in dem der Handelnde oder ein anderer seine Aufmerksamkeit auf *einen* (Herv. gk) Aspekt richtet." (S. 89) Gesellschaftliches Leben wird durch die einzelnen Akteure produziert, "genau in dem Sinn, daß sie die Bezugsrahmen, durch die sie ihre Erfahrungen organisieren, aktiv konstituieren und rekonstruieren" (S. 95), was ja auch ein aktives Verwerfen bedeuten kann.

Einem systematischen Kulturpessimismus setzt Giddens einen

pragmatischen, kulturoptimistischen Ansatz entgegen, dem ich folge. Mit Giddens können wir bei unseren im Alltag praktizierten Formen des Handelns ansetzen, unsere widersprüchlichen Erfahrungen in und mit unserem Handeln ernstnehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe herausarbeiten, um eventuell anschließend zu fragen und zu erkunden, ob sich unsere Sichtweiten über Handlungsmöglichkeiten und -zwänge auch allgemeiner halten lassen. Das Akteurskonzept ist also auch ein selbstreflexives Kommunikationsmodell. Es will nicht klassifizieren, sondern Aufmerksamkeitsrichtungen entwickeln. Es will näher herausarbeiten und kann durchaus universalistische Interessen haben, möchte diese aber koordinieren mit jeweils individuellen Bedürfnisstrukturen und Erwartungen. Das Akteurs-Konzept 'vermittelt' zwischen gesellschaftlichem Muster und (patikularem) Eigensinn und damit - scheint es mir - gibt es eine Folie zum Arbeitsansatz mit Lehrstücken als Selbstverständigungsmöglichkeit.

Um dieses nun tun zu können, ist "angewandtes Wissen" (S. 98) zu nutzen. "... nur in seltenen Fällen hat eine Person ein ganz klares 'Ziel' im Kopf ... Der zweckgerichtete Anteil des Alltagshandelns besteht in einer *beständigen, erfolgreichen Steuerung des eigenen Verhaltens durch den Handelnden*; er ist ein Merkmal einer *zwanglosen* Beherrschung des Verlaufs von Alltagserreignissen." (S. 99) Kausalitäten entstehen hier in pragmatischen Vollzügen; ihre Logik ist nicht die eines formalen Systems, sondern besitzt eine "Aktorskausalität" (wie Giddens Richard Taylor anführt) bzw. eine "Ereigniskausalität" (S. 102). Akteurskausalität läßt sich verbinden mit der Selbst-Erkenntnis-Fähigkeit, über die ein Subjekt verfügt. Ereigniskausalität entsteht aus der "Kenntnis der sozialen und der materiellen Welt(en), die seine Umwelt darstellen". (S. 102) Wissen steuerndes Handeln wird in diesem Akteurs-Konzept als ein dem Handelnden zugängliches, vorhandenes Wissen verstanden. Es ist "mutual knowledge", nicht unbedingt gemeinsames Wissen, wohl aber (All-)Gemeinwissen; es ist "tacit knowledge": unbewußtes, vorbewußtes, versuchsweises Wissen - gleichwohl Wissen, was antreibt und den Akteur, die Akteurin stützt und integraler Bestandteil des Selbst ist. Es kann auch in der Form des thematischen Bewußtseins auftreten: Um ein Interesse, Bedürfnis, Thema gruppieren sich verschiedene Wissensformen. So können bewertende Stellungnahmen, Analyseversuche, Planungsperspektiven, Beschreibungen usw. in einem ('unreinen') Verhältnis zu- und miteinander stehen - dem Bewältigen einer Aufgabe, eines Themas durchaus dienlich ... Wichtig ist, die Alltagszugänglichkeit von Wissen innerhalb des Akteurkonzepts wertzuschätzen, will man nahe an der Realität wirklich handelnder Subjekte bleiben.

Das Akteurs-Konzept des kompetent Handelnden, wie wir es in einer reflexiven Soziologie, einer Handlungsphilosophie oder auch im Interaktionismus finden, steht manchmal quer zu grundlegenden, systematischen gesellschaftskritischen Annahmen, die ebenfalls aus soziologischer Beobachtung stammen, und etwa so lauten können wie in Theodor W. Adornos "Minima Moralia": "Die Signatur des Zeitalters ist es, daß kein Mensch, ohne alle Ausnahme, sein Leben in einem einigermaßen durchsichtigen Sinn ... mehr selbst bestimmen kann. Im Prinzip sind alle, noch die Mächtigsten Objekte ... Es gibt kein richtiges Leben im falschen." (6) Ich halte für wichtig, solche Sätze auch in ein Konzept vom kompetenten, evtl. partikularistisch tätigen Akteur einzulassen - zuerst generell als Korrektiv gegen zuviel Überschwank, gegen das anything goes / gegen die Beliebigkeit. Ich empfehle aber genaues Lesen: Die Sätze, das zeigt Adornos Ausführung, rekurrieren auf die authentische Erfahrung des "Zivilisationsbruches" des deutschen Faschismus und totalitärer Verstaatlichungen von Gesellschaft und Individuum; sie sind in ihrer Entstehung verpflichtet; dieser Zusammenhang wäre zu rekonstruieren. Dann denke ich an ein weiteres: Adorno spricht von der "Signatur", von *typischen* Zeichen, von Chiffren, gewissermaßen vom Geschäftszeichen der Epoche. Da möchte ich ihm zustimmen - und zugleich auf die Fragen des Dennoch-Handelns eingehen. Die Verweigerung ist eine philosophische Größe, das Erwerben von 'schmutzigen Händen' beim Handeln im falschen Leben ist die existentialistische Variante der Antwort. Ein Akteurs-Konzept wird mit diesen Erwägungen rechnen müssen und sie in die Reflexion über stattgehabtes oder geplantes Handeln einbeziehen. Mir scheint wichtig, daß solche Grundfragen in das Alltagswissen einfließen.

Es ist keine Sünde, wenn der Mensch ein gesellschaftlicher Akteur ist!

Wenn man als Theaterpädagoge sich einem gesellschaftlich reflektierten Akteurs-Konzept verpflichtet fühlt, dann sollte man ('frau') nicht nur spiel- und theaterpädagogisch versiert sein, sondern auch von manchen anderen Dingen einiges wissen. Brecht meinte, der Komponist Hanns Eisler sei deshalb ein so guter Musiker, weil er von außermusikalischen Dingen viel verstanden habe ... Theater- und Spielpädagogen sollten auch 'über ihren Tellerrand' schauen, sich als Kulturarbeiter/Kulturpädagogen verstehen und/oder mit anderen Disziplinen kooperieren. Die Umfänglichkeit des Unternehmens, des Kommunikationsmodells Theater legt es nahe, und die Subjekte im spielerisch-theatralen Prozeß sind Träger umfangreicher Sozialisation (die spiel- und theaterpädagogisch allein nicht aufgeht ...). (7)

Anmerkungen:

(1) Vgl. Arnold Windeler: Akteur und Muster - soziologische Notizen zur politischen Theaterarbeit, in: Korrespndenzen (1992), H. 11-13, S. 30ff. Ders.: Bertolt Brechts Lehrstücke - ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben, in: Gerd Koch (Hg.): Experiment: Politische Kultur. Frankfurt/M. 1985, S. 199ff. Ders./Bernd Ruping (Lehrstückkolletiv Münster): Von der "Maßnahme" zu neuen Spielmustern, in: Gerd Koch/Reiner Steinweg/Florian Vaßen (Hg.): Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1984, S. 223ff. Erweiternd siehe Hannah Arendt: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München 1981 und André Gorz: Und jetzt wohin? Berlin 1991, S. 100ff., S. 115ff. und S. 130ff.

(2) Oskar Negt/Alexander Kluge: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/M. 1981; Neuauflage in 3 Bänden Frankfurt/M. 1993. Über Lektüre-Erlebnisse mit diesem Buche vgl. Gerd Koch: Lesegruppen und politische Kultur, in: Ders.. Experiment: Politische Kultur, S. 155ff.

(3) Zu des Autor Kluges Selbstverständnis siehe seine Rede: Der Autor: Dompteur oder Gärtner? in: Wochenpost, Nr. 51, S. 30f. Über theaterpädagogische Spielversuche mit Klugeschen Texten in der Lehrstücktradition berichtet Alke Bauer: "Wer hat Angst vor Manfred Schmidt". Versuche über widerständige Theater-Spielereien, in: Bernd Ruping/Florian Vaßen/Gerd Koch (Hg.): Widerwort und Widerspiel. Lingen, Hannover 1991, S. 273ff.

(4) Agnes Dietzen: Soziales Geschlecht. Opladen 1993, S. 34, Fußnote 29.

(5) Anthony Giddens: Interpretative Sziologie. Frankfurt/M., New York 1984. Alle Seitenangaben im Text aus diesem Buche.

(6) Theodor W. Adorno: Minima Moralia. Frankfurt/M. 1984, S. 39f. (=Anfangs- und Schlußsatz).

(7) Ich habe mir hier so etwas wie ein "Credo" geschrieben, eine Arbeitsanweisung. Ob ich mich immer danach richte/richten kann?!

Anschrift des Verfassers:
Sieglindestr. 5, 12159 Berlin

Florian Vaßen

Die Vertreibung des "Glücksgotts"

Brechts asoziale Lehrstück-Muster und Freuds "Unbehagen in der Kultur" - der Versuch eines Vergleichs

Zum "Wahnsinn des Jarhunderts", wie der Titel eines der problematischsten literaturwissenschaftlichen Publikationen der letzten Jahre lautet, gehört - dem Autor zufolge - neben Benn und Becher, Heidegger, Bloch und dem "verhängnisvolle(n) Nietzsche" (1), Jünger und "de(m) preisgekrönte(n) Terrorist(en)" (2) Heiner Müller, Walser und Enzensberger - es ist keine Überraschung - natürlich auch **Bertolt Brecht**, insbesondere mit seinen **Lehrstücken**. Der "Anführer" mit "Charisma", wie Brecht in dieser Abrechnung genannt wird, wird gleich doppelt gescholten: Wegen des "übersteigerten Individualismus", der Aggressivität und des Egoismus seines Baal und wegen des "übersteigerten Kollektivismus der späteren 'Lehrstücke'"; denn als "Wegbereiter stalinistischen Denkens" haben sie "das Prinzip des Stalinismus" "gewisserweise hoffähig gemacht", indem sie "Blutopfer" und "Kadavergehorsam" verlangten. In abenteuerlicher Verkürzung werden dabei die Lehrstücke zu "Lobpreisungen des Terrors als Mittel der Politik" im allgemeinen und das Gedicht "Lob der Partei" zur "Lobeshymne des KGB bzw. der Stasi" im besonderen; und Bertolt Brecht - er ist der "Helfershelfer eines verbrecherischen Systems". Die "Erklärungen", die Zimmermann bietet, sind geradezu von **erschlagender** Originalität und Stringenz; immerhin erfährt man: "Brechts Charakter war seinem Talent nicht gewachsen" oder der blutrünstige Stalinismus gab ihm als "neue Religion" "Halt und Sicherheit"oder indem Brecht die "Ästhetik politisierte", machte er sie "zur Magd der Ideologie". (3)

Zimmermanns unqualifizierte "Pöbeleien" entsprechen durchaus einer Tendenz des "Zeitgeistes" im Sinne einer Vernichtung von all dem, was mit Sozialismus und Utopie zu tun hat. Aber sei es nun politische Abrechnung, Modeerscheinung oder Schielen auf den Markt, Zimmermanns Text trifft nicht, weil er keine Substanz hat, er ist dumm und perfide. Aus diesem Grund lohnt sich auch eine direkte Erwiderung nicht, wohl aber ein **neuerlicher** Blick auf den sog. "Individualismus" und "Kollektivismus" in Brechts Lehrstücken und Lehrstücktheorie.

Aus einer veränderten Perspektive wird, ausgehend von der Analyse von Brechts Schaustück "Baal", in den **Lehrstück-Fragmenten** "Der böse Baal der asoziale" und "Der Untergang des Egoisten Fatzer" sowie in dem **Fragment** "Die Reisen des Glücksgotts" nicht nur Brechts ästhetisches "Scheitern" mit diesen Texten und damit auch die politisch-pädagogische Problematik dieser Veruche deutlich; in deren zentralem Widerspruch von **Asozialität** und **Moral** tritt uns auch eine der wichtigsten gesellschaftlichen und ästhetischen Problemstellungen des 20. Jahrhunderts entgegen: "der unversöhnliche Antagonismus zwischen den Triebforderungen und den von der Zivilisation auferlegten Einschränkungen", wie Freud es nennt. (4) Mit dieser Akzentuierung mag das gängige, bisweilen recht eindimensionale Brecht-Bild noch widersprüchlicher werden, zumal Brecht keine "Lösung" anbietet bzw. findet. So wird in diesen Texten, den

Gegenentwürfen, Subtexten und Fragmenten ein Brecht sichtbar, der sich vor dem "verdeckten" Hintergrund seiner Nietzsche-Rezeption (5) literarisch damit auseinandersetzt, was Freud vor allem in seiner Schrift "Unbehagen in der Kultur" psychoanalytisch untersucht.

Asoziale Haltung und kollektive Moral - Baal, Fatzer und Glücksgott

Die Figur des Baal - böse und genußsüchtig

Eine der wichtigsten Differenzen bei Brecht ist die zwischen asozialen Haltungen und kollektiver Moral. Ausgehend von der für Brecht besonders wichtigen Baal-Figur manifestiert sich das Asoziale in Brechts Texten - in sehr unterschiedlicher Form - vor allem als **Sinnlichkeit und Schrecken.**
In "Baal", jenem vitalistischen Gegenentwurf zu Hanns Johsts "vergeistigtem" Drama "Der Einsame", unternimmt der junge Brecht den ersten umfassenden Versuch, auf Moral im traditionellen Sinn zu verzichten. Der eigene Nutzen, aber auch Schaden, das egoistische Genießen und die materiellen Bedürfnisse des Individuums, das Sich- und Andere-Ausleben werden zum dominierenden Kriterium für Baals Leben.
Baal, meines Wissens Brechts einzige dramatische Dichter-Figur, versucht sich mit Hilfe eindeutiger Provokationen von der Gesellschaft zu lösen und sinkt in ihr doch nur immer tiefer: von einer Soireé über Bar, Kabarett und Nachtcafé bis ins Gefängnis und - auf einer zweiten plebejisch-bäuerlichen Ebene - von der Branntweinschenke der Fuhrleute über die Spitalschänke der Todkranken bis zum Sterbelager in der Blockhütte der Holzfäller. Beim geniehaften "Gebären" (B 96) seines Dramas scheitert der Dichter Baal, erfolgreich ist er dagegen beim alltagsbezogenen und situationsabhängigen Schreiben von Gedichten und Liedern.
Am besten jedoch gelingt Baal das von ihm in der Realität inszenierte "Schauspiel" der Stiere und Bauern (Sz. 17), dieses "sinnlose", allein wegen des lustvollen "Anblick(s)" organisierte "Fest" (B 129f). Baal genießt hier mit ästhetisch-visueller Distanz, er konsumiert auf Kosten anderer. Auch beim Fressen, Saufen und Huren geht Baal zwar ufs Ganze, aber er gibt sich nie ganz hin; selbst bei intensivster Sinnlichkeit hält er Distanz und kann so überleben: "Und das große Weib Welt, das sich lachend gibt/ dem, der sich zermalmen läßt von ihren Knien/ gab ihm rasende Ekstase, die er liebt,/ aber Baal starb nicht - er sah nur hin." (B 81), heißt es im "Choral vom großen Baal". In diesem Sinne versucht er auch sein ausbeuterisches, zerstörerisches

Abb. 1: Caspar Neher: "Baal"

sexuelles Verhalten gegenüber Frauen zu erklären: "Ich bezahle sie: indem ich ihnen die Hälfte meines Genusses zum Opfer bringe. Ich muß sie überwältigen, aber danach wollen sie nicht mehr gehen, und da nehmen sie sich dann auch die andere Hälfte meines Genusses: Ich muß sie abtöten." (B 20) Um im Genuß autonom zu bleiben und nicht selbst "ausgelebt" zu werden, muß er Abstand halten und sich sogar isolieren; sein "Allein"-Sein versteht er als "Vorsprung" (B 119), er lebt von der "Feindschaft" (B 118), denn Liebeserfüllung ist für ihn nicht möglich. Noch seine Abwärtsbewegung vollzieht er mit "Genuß" (B 119) und gegen den Tod will er sich "bis aufs Messer" wehren (B 119), aber er weiß auch, daß er das Sich-Selber-Ausleben und das Andere-Leute-Ausleben teuer bezahlt (B 119). Ganz anders ein Verhältnis zur Natur; in ihr will er ganz aufgehen: "..., manchmal träumte ich von einem See, der ist tief und dunkel, und zwischen die Fische lege ich mich und schaue den Himmel an. Tag und Nacht, bis ich verfault bin." (B 99) Baals Sehnsucht nach Geborgenheit, passivem Sich-Treiben-Lassen und Verschmelzung, eine Sehnsucht, die er bei den Menschen aus Angst vor Schwäche und Abhängigkeit verdrängt, findet jedoch auch hier keine Erfüllung, denn als Mensch mit seiner gesellschaftlich bestimmten zweiten Natur kann ihm dieses Einssein mit der ersten Natur im Leben nicht gelingen, sondern paradoxerweise erst im Tod.

Baals Haltung oszilliert zwischen triebhafter Leiblichkeit und distanziertem Blick, seine Verschmelzungsphantasien, sein Überschreiten gesellschaftlich gezogener Grenzen bis zum Exzeß (Alkohol, Frauen, Kunst) stoßen immer wieder an visuelle Abgrenzungen als Selbstvergewisserung. Diese virile Panzerung, der Kontakt auf Distanz (Maurice Blanchot) ist für Baal im Leben lebensnotwendig und kann erst im Tod aufgebrochen werden. So hat er teil am Ausgegrenzten und grenzt sich doch zugleich immer wieder selbst vom Ausgegrenzten ab. Mit seinem kalten Blick entspricht Baal trotz seiner provokativen antibourgeoisen Haltung dem gesellschaftlichen Abstraktionsprozeß, der die Nahsinne einschränkt oder verkümmern läßt und die Fernsinne, besonders das Auge, als Partialsinn bevorzugt.

Als Immoralist konstruiert sich Baal die Welt nach seinem Entwurf; letztlich führt er eine *ästhetische* Existenz als Dichter und Mensch. Das Unmittelbare, Transistorische, Kontingente, aber auch Distanzierte ersetzt die absolute Wahrheit, Ästhetik tritt an die Stelle der Moral. Und doch bleibt seine "Lebenskunst" (DbBa 111), wie Brecht es nennt, als egoistische, grausame, boshafte Steigerung des Lebens negativ gebunden an Gesellschaftlichkeit und damit - eine Aporie. Für den großen Genießer wird der Genuß zusehends schwierig (DbBa 107), eine Konstellation, die in dem Maße noch widersprüchlicher wird, als sich in Brechts späteren Texten die Differenz von Asozialität und Sozialität noch verstärkt.

Die Figur des Baal steht für eine Tendenz in Brechts Textproduktion, die seit der Hinwendung zum Marxismus zwar gebrochen und teilweise verdeckt, doch immer lebendig blieb. Nicht nur die beiden Lehrstück-Fragmente "Der böse Baal der asoziale" und "Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer" sowie der Glücksgott, auch Kragler und seine privaten "Wünsche", der den "Fleischesfreuden" zugewandte und zugleich denkend genießende Galilei, der tugendfeindliche Koch Pfeifenpieter in der "Mutter Courage", Puntila mit seinem "natürlichen Charme", wie Brecht es nennt, der egoistische, karrieresüchtige Yang Sun im "Guten Menschen von Sezuan", die Gäste des Wirtshauses "Zum Kelch", diese bescheidene Stätte des Glücksverlangens im "Schweyk", besonders schließlich der genußfähige, weise und zugleich "asoziale" Azdak im "Kaukasischen Kreidekreis" setzen die asoziale Haltung in Brechts Theatertexten mit unterschiedlicher Deutlichkeit fort.

Der böse Baal der asoziale und der "vollkommene Staat"

In dem Lehrstück oder genauer in den Lehrstücken vom "Bösen Baal dem asozialen", entstanden 1929/30, versuchte Brecht Baals Asozialität für den politisch-pädagogischen Lernprozeß der Lehrstück-SpielerInnen nutzbar zu machen. Die heute bekannten fragmentarischen Textpassagen greifen dabei zum einen die Baal-Thematik des Schaustücks wieder auf: Auch in dem Lehrstück-Text provoziert der Dichter Baal, von einem Kaufmann eingeladen, um seine Lieder vorzusingen, einen Skandal; auch hier verfallen ihm die Frauen und er will Einswerden mit der Natur.

Der Konflikt des individuellen Verwerters Baal mit den gesellschaftlichen Verwertern gewinnt allerdings eine grundsätzliche Dimension: "baal durch die offene und wilde art seines ich-süchtigen wesens macht sie sich zu erbitterten feinden. seine art ist eine geistige und also höherstehende da sie in der Form dem inhalt entspricht indem das auftreten des bösen baal des asozialen so gewaltätig ist wie seine filosofie" (DbBa 89), heißt es in einem Kommentartext. Baals innere und äußere Haltung ist identisch (vgl. GW 12/ 375), anders als die gesellschaftlichen "Verwerter" verdeckt er seine Interessen nicht hinter Gemeinschafts- und Mitleidsideologie, d.h. sein Verhalten ist "präideologisch" (HM 135), wie es Heiner Müller im Kontext von "Fatzer" formuliert.

Zum anderen jedoch verweist Baals Gewalttätigkeit und Rücksichtslosigkeit auf einen neuen, Lehrstück spezifischen Ansatz: Wie im "Badener Lehrstück vom Einverständnis" wird auch im "Bösen Baal dem asozialen" jegliches Mitleid und jede Hilfe verweigert. "das schöne tier das grausame" (DbBa 85), wie der

"Rechte Chor" ihn nennt, begegnet der "grausamen Wirklichkeit" "grausamer", denn "Hilfe und Gewalt geben ein Ganzes/ Und das Ganze muß verändert werden", wie es im "Badener Lehrstück" heißt (GW 2/ 599). So erfriert Josef, weil er schwach und "feige" ist und bei Baal mit der Anrede "bruder" (DbBa 85) Mitleid erregen will; so wird dem Jungen auch der zweite Groschen weggenommen - der "gewöhnliche ausgang aller appelle der Schwachen." (DbBa 88)

Als Gegenspieler zu Baal wird schon hier die Figur des Keuner eingeführt, die wie die gleichnamige Figur in "Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer" eine positive Haltung zum "mechanischen" einnimmt - "da hört man vom mechanischen. da ist furcht vor dem mechanischen. in der furcht kündigt sich das kommende an. der denkende ist nicht gegen das mechanische. der denkende vergißt auch nicht das mechanische." (DbBa 80) Die eigentliche Gegenposition aber bilden die Arbeiter. Entsprechend Brechts veränderter politischer Haltung Ende der zwanziger Jahre schrieb er eine Baal-Szene mit zwei Arbeitern, in der es wie bei der Einladung durch den bürgerlichen Kaufmann im "Baal" ebenfalls um Essen und Kunst geht. Anders als der Kaufmann lassen sich die Arbeiter von Baal jedoch nicht bevormunden. Nüchtern ziehen sie warmes Essen dem Gesang von Baal vor, essen statt zu applaudieren und lassen sich auch von seiner daraus resultierenden Enttäuschung und Zerstörungswut nicht provozieren. Die materiellen Interessen der Arbeiter sind stärker als Baals ästhetische und asoziale Haltung; Brecht läßt den der Bourgeoisie überlegenen Baal nun in der Auseinandersetzung mit dem Proletariat unterliegen. Schon 1926 hatte Brecht betont, daß er mit dem "Typ Baal (...) umsonst die Gegnerschaft der Bourgeoisie 'jener' Zeit" gesucht habe. "Den wirklichen Gegner kann ich mir nur im Proletarier erhoffen. Ohne *diese* von mir gefühlte Gegnerschaft hätte dieser Typ von mir nicht gestaltet werden können." (DbBa 104)

Besonders interessant für Brechts Sicht des ""bösen Baal des asozialen" ist schließlich ein Gedicht, in dem Brecht sich selbst als "Feind" des bösen Baal des asozialen tituliert, dessen kritische "Stimme" gleichwohl durch Brechts "bericht (...) hindurchdringt" und ihn bezichtigt, daß Brecht ihn jetzt, wo Baal seiner Gesetze spotte, schlechter behandle, als vorher im Konflikt mit den Ausbeutern. Brecht verteidigt sich mit dem Hinweis: "darum ist er der asoziale geheißen/ daß an ihn billige forderungen stellend/ der vollkommene Staat wie ein ausbeuter dastünde." (DbBa 90); der Sozialismus also als Ausbeuter des Ausbeuters der Ausbeuter. Aber Brecht konzidiert - und zeigt darin eine gewisse Bewunderung und Achtung, daß Baals Größe gerade in seinem

Abb.2 Caspar Neher: "Baal"

Widerspruch, seiner Widerständigkeit liege.
Sieht Brecht in Baal, jenem unsozialisierbaren "Typus", dessen "Produktionsweise ganz unverwertbar ist" (DbBA 105), 1929 noch einen produktiven Widersacher, so stellt er die Haltung der Asozialität als Lehrstück-"Dokument" 10 Jahre später angesichts von Faschismus und bevorstehendem Krieg grundsätzlich in Frage: "Heute begriff ich endlich, warum es mir nie gelungen ist, die kleinen Lehrstücke von den Abenteuern des 'Bösen Baal des asozialen' herzustellen. Die assozialen Leute spielen keine Rolle. Es sind einfach die Besitzer von Produktionsmittel (...) Es ist geradezu das Evangelium des Feindes der Menschheit, daß es assoziale Triebe gibt, assoziale Persönlichkeiten usw." (DbBa 109) "Der böse Baal der asoziale" bleibt Fragment.

Der Egoist Johann Fatzer - ein virtueller Revolutionär

Zu ihrer extremsten Ausformung treibt Brecht seine Moralkritik bzw. das Primat der asozialen materiellen Bedürfnisse in dem Lehrstückfragment "Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer". Mit fast 550 Blättern im Brecht-Archiv ist es Brechts umfangreichstes und wichtigstes Dramen-Fragment, bestehend aus Entwürfen, Skizzen, Szenenübersichten und vielen einzelnen Szenen und Szenenfolgen, dem "Dokument", wie Brecht es nennt, und Theorie- und Erzähl-Texten als "Kommentar". Eingebettet in den historischen Rahmen der Weltkriegsthematik geht es Brecht vor allem um das Verhältnis von Individuum, Kollektiv und Masse. Unter der Führung des "Individualisten" (BBA 827/ 10) Johann Fatzer desertiert eine Gruppe von vier Soldaten und wartet in ihrem Versteck vergeblich auf die Beendigung des Krieges durch die revolutionären Massen. Der Initiator (Vgl. BBA 821/ 08) Fatzer, voller Sinnlichkeit und produktiver Unruhe, formuliert die entscheidenden Gedanken und schmiedet Pläne (BBA 111/ 17), verhindert aber durch seinen Egoismus deren pragmatische Realisierung, denn: Fatzer ist, wie er selbst sagt, "geboren mit hang zum nehmen" (BBA 110/ 49), "er tut nur das wozu er lust hat" (BBA 111/ 02). Auch pocht er auf sein unberechenbares Freiheitsbedürfnis und seine individuellen Interessen und lehnt jegliche Solidarität mit der Gruppe, jedes Verantwortungsgefühl und Pflichtbewußtsein ab.
Im Gegensatz zu den drei anderen, insbesondere zu Koch/Keuner, hat er Angst vor dem Massenmenschen und dem Mechanischen, er ist "gegen ihre mechanische art" (BBA 110/ 47), gegen ihre "ungesunde lust/ wie räder zu sein" (BBA 111/ 02). Diese Haltung, die sich gegen die moderne Technisierung und Militarisierung richtet - "und so wird/ mißbraucht die neu/ kunst und lust am gleichtakt." (BBA 820/ 48), - wendet sich später gegen die

Abb. 3: Plakat zu "Untergang des Egoisten Fatzer"

anderen Mitglieder der Gruppe mit ihren "visagen wie hornige hufe" (BBA 111/ 02), ebenso wie Fatzers Haltung des Verrats zunächst die Desertion der Gruppe initiiert, diese aber im folgenden zerstört. Nach der Desertion als erste "Abweichung" begeht Fatzer noch vier weitere, die jeweils in der Gruppe diskutiert und mit Kommentaren versehen werden. Der "'geist'" des Massenmenschen kommt für Fatzer aus der "zukunft", "seine art ist mechanisch/ einzig durch bewegung zeigt er sich/ jedes glied auswechselbar selbst die person/ mittelpunktlos" (BBA 111/ 19). Was Fatzer hier als Angst-"Vision" (BBA 111/ 29, vgl. BBA 111/ 02) formuliert, erhält bei Brecht selbst einen positiven Aspekt. Er gibt die Vorstellung eines homogenen Subjekts auf und sieht es stattdessen in eine Vielzahl von Subjektpositionen auseinanderfallen. "*Das Individuum* erscheint uns immer mehr als ein widerspruchsvoller Komplex in stetiger Entwicklung, ähnlich einer Masse. Es mag nach außen hin als Einheit auftreten und ist darum doch eine mehr oder minder kampfdurchtobte Vielheit, ..." (GW 20/ 62). Zwar spricht auch Brecht in einem Kapitelaufriß des "Fatzer" von "lähmenden gesichte(n)", denn "das kommen großer veränderungen im geist der menschheit kündigt sich durch furcht an"; Veränderungen, die sich auf "die großen städte", das "mechanische(n)" und den "nutzen der kollektiven moral" beziehen, aber "das schwimmen gegen den strom ist torheit; (...) es gehört weisheit dazu die richtung des stroms zu erkennen." (BBA 112/ 5)

Wie bei Baal kann bei Fatzer auch von einem ästhetischen Entwurf der Selbstverwirklichung gesprochen werden, von Immoralität und Produktivität, die nicht nur die gesellschaftlichen Verhältnisse negieren, sondern auch Rationalität, Vernunft - "etwas unvernunft bitte." (110/ 55) lautet Fatzers Forderung - und Nützlichkeitsdenken - "auch habe ich starke unlust einzig zu tun/ von vielen taten die welche mir nützlich ..." (110/ 47). Freies Atmen, Spazierengehen und öffentlich sein Gesicht zeigen, diese Haltungen Fatzers gehen über das eingeengte, ängstlich sich verbergende Kollektiv weit hinaus, aber sie gefährden es auch zugleich. Fatzer ist nicht aus dem Panzer gekrochen und hat sich und die Gruppe nicht aus militärischer Technologie und Repression befreit, um nun - gefangen im Haus und im Kollektiv - einen "privaten" Panzer zu akzeptieren. Fatzers Ausbruch wendet sich auch gegen jeglichen Körper-Panzer und internalisierten Moral-Panzer.

Fatzer will leben und nicht überleben, was aber auch heißt, sich in Gefahr zu begeben und dem Tod nicht auszuweichen. Seine "Lebenskunst" ist wie die Baals gewalttätig, bedrohlich und potentiell tödlich. Krieg und Kampf, Freitod, Mord und Tod sind deshalb in diesem wie in vielen anderen Lehrstücktexten allgegenwärtig, poetisch konzentriert in der Metapher des Fleisches: Es geht um Desertion und damit um die Rettung des eigenen Körpers und Lebens, es geht um "Fressen" als Grundlage des Überlebens, es geht um gewalttätige körperliche Auseinandersetzungen, u.a. nicht zufällig um eine Prügelei mit Fleischern, es geht um Fleischeslust und sexuelle Gewalt, es geht um das gegenseitige Sich-Zerfleischen in der Gruppe (BBA 109/ 85A), es geht um Fatzers physische Vernichtung, um seinen Tod. Sein Resümee angesichts dieser Welt des Schlachtens: "und von jetzt ab und eine gewisse zeit über/ wird es keinen sieger mehr geben/ auf eurer welt sondern nurmehr besiegte./" (BBA 821/ 27)

Das "furchtzentrum" des Textes, wie Brecht es selbst nennt, sind aber nicht der Tod und das Einverständnis wie in den anderen Lehrstücken, sondern das Private, speziell - den Baal weitertreibend - der "Sexus" (BBA 821/ 39); Brecht spricht in einer Notizbucheintragung von 1930 sogar von einem "sexstück" (BBA 816/ 17). In dem Textfragment "FATZER UND DAS MÄDCHEN" (BBA 821/ 13-20) werden das mit Baal vergleichbare "schöne tier fatzer" (BBA 821/ 25) und eine völlig von ihm abhängige junge Frau vorgeführt. Während diese eigenartig isoliert im ganzen Text-Corpus stehende Szene nicht über die Haltung Baals hinausgeht, bildet Fatzers Verführung (in anderen Texten Vergewaltigung) von Kaumanns Frau (BBA 109/ 77, BBA 823/ 24) den Ausgangspunkt für eine neuartige Auseinandersetzung um "sexuellen individualismus" (BBA 821/ 33) und sexuellen Kollektivismus. In Baalscher Manier hat Fatzer die Frau zwar "über ehe er sie noch richtig hat" (BBA 112/ 03), aber indem er die Gruppe "ins private" verwickelt (BBA 827/ 11), droht er sie zu zerstören. Frau Kaumann wird von den vier Männern für frei vom "besitzrecht" (BBA 111/ 05) erklärt, sie erwägen sogar, ihre Sexualität zu vergesellschaften, d.h. sie soll mit ihrer Sexualität Arbeiter anlocken, nehmen diese Überlegungen aber wieder zurück, da sie die Gruppe noch stärker gefährden würden. Nicht einmal um "Einverständnis" aber wird die Frau gefragt, von Selbstbestimmung ganz zu schweigen. Brecht zeigt zwar eine eigenständige weibliche Sexualität, sprich die sexuellen Bedürfnisse der von ihren Männern durch den Krieg getrennten Frauen - "heute habe ich beschlossen mein fleisch zu befriedigen." (BBA 822/ 32) -, und er reflektiert im "geschlechtskapitel" (BBA 111/ 01, BBA 112/ 64) als Fatzerkommentar das "LEHREN DER GESCHLECHTLICHEN LIEBE". Gegen traditionelle Liebesauffassungen äußert Brecht Gedanken wie "das moment der erreichbarkeit bestimmt die intensität des sexualwunsches" oder "eifersucht (ist) eine furcht vor sachbeschädigung" (BBA 112/ 36). Sinnlichkeit in Form eines Sexualaktes wird z.B. vom rechten Chor "empört" kommentiert, vom linken "einfach unaufhaltsam" geschildert (BBA 111/ 42), so daß so ihre Intensität, Unberechenbarkeit und Bedrohlichkeit erfahren und als möglicherweise auch gesell-

schaftlich produktiv erkannt wird. In keinem anderen Lehrstück hat Brecht sich derart auf Sexualität konzentriert wie im "Fatzer". Aber so wie die Lehrstücke "Männerstücke" sind, so richtet sich hier ein männlicher Blick auf (weibliche) Sexualität, und - Brecht ist dabei extrem unsicher, was sich an diesem auffallend unfertigen, in sich widersprüchlichen und oft unklaren Szenenfragmenten ablesen läßt.

Fatzers Gegenspieler Keuner wird im Gegensatz zu dem müdem und erschöpften Kaumann, dem stummen "Fresser", und Büsching, der sich passiv verhält, aber gefährlich und aggressiv wie ein "Schweyk in härterem Material" (BBA 111/ 16) mit "humor" (BBA 821/ 26) ist, in den späteren Textschichten des "Fatzer"-Fragments ein ebenbürtiger Gegner. Während Keuner "kollektive Moral" fordert, die "revolutionierung" (BBA 821/ 33) der ganzen Gesellschaft anstrebt (BBA 433/ 40) und deshalb darauf besteht, daß "der plan uns helfen, (...) der ganzen welt helfen muß", hält Fatzer ihm entgegen, daß er nicht einmal für sich sorgen könne und doch der ganzen Welt helfen wolle: "euer finger mit dem ihr/ auf das unrecht der welt zeigt ist/ schon faul: ein schwarzer finger/ und euer klagender arm/ fällt schon aus dem gelenk/ der schulter/" (BBA 109/ 58). Die Gruppe, im Glauben an Solidarität, hofft zwar, daß Fatzers individuelle Produktivität und sein materieller Egoismus groß genug sind, um die Gruppe miteinzuschließen - "für uns 4 ist er ich-süchtig! ..." (BBA 821/ 09). Aber Fatzers "lust" reicht nur bis zum Verbrechen (BBA 820/ 12), und seine "Verzweiflung" führt ihn, wie es im Kommentar heißt, zu den "anarchistische(n) Folgerungen: es ist alles gleich." (BBA 109/ 45). Wie der böse Baal der asoziale ist schließlich Fatzer "gegen den sozialismus" (BBA 823/ 30). Am Schluß halten die "Moralischen (...) Gericht ab über den Aussätzigen." (BBA 112/ 18)

Brecht nimmt hier die Radikalität seines Entwurfs wieder zurück. In den frühen Fassungen ist der asoziale Fatzer auch der "virtuelle Revolutionär", wie Benjamin es analog zu Marx nennt, der die Revolution aus "ihrem schlichtweg anderen, dem Kapitalismus hervorgehen" läßt und das "Böse" durchaus als gesellschaftliche Triebkraft, als Basis des Neuen sieht. Brecht wendet sich hier nicht nur gegen die alte bürgerliche Moral, er wehrt sich auch gegen Gesinnung als revolutionäre Triebkraft, gegen kollektive Opferbereitschaft und proletarischen Heldenmut. Doch Brechts Versuch, "den Revolutionär", so Benjamin, "aus dem schlechten, selbstischen Typus ganz ohne Ethos von selber hervorgehen (zu) lassen" (WB 665), wird von Brecht in dem Maße zurückgenommen, in dem er sich dem proletarischen Kollektiv zuwendet. In den späteren Überarbeitungen des Textes wird Fatzer mit einer Moral konfrontiert: der des Kommunismus (BBA 112/ 18) - ein politischer Konflikt, der für Brecht ästhetisch nicht lösbar war; auch dieser Text bleibt Fragment.

"Die Reisen des Glücksgotts" - vom Scheitern des Glücksverlangens

Auch Brechts später Versuch, die Baal/Fatzer-Problematik wieder aufzugreifen und in der Figur des Glücksgotts das unsterbliche Glücksverlagen der Menschen als Ausgangspunkt für revolutionäre Gesellschaftsveränderungen zu verwenden, bleibt unvollendet. Wie der kanaanäische Fruchtbarkeitsgott Baal ist auch der Glücksgott ein "Schutzgott der Pflüger und Säer" (GW 10/ 894), wie die Baal-Figur des jungen Brecht stellt er Lebensgenuß gegen Jenseitsgläubigkeit und ge- und mißbraucht Wein und Weib für seine Lust. Der mythologische Gott der Stiere aber ist jetzt noch tiefer gesunken - bis in die "Schweineställe" (GW 10/ 891), wie es im siebten Lied heißt. "Ich bin der Gott der Niedrigkeit/ Der Gaumen und der Hoden/ Denn das Glück liegt nun einmal, tut mir leid/ Ziemlich niedrig am Boden." (GW 10/ 892). Dieser Tiefpunkt ist nicht nur der Ort des verdächtigen und verschämten "Gelächter(s)" (GW 10/ 892), sondern auch das "äschileischen Schrei(s)" (GW 10/ 893), der die Sterbenden vielleicht, wie der Glücksgott vorsichtig formuliert, zu Künstlern werden läßt. Ist also das richtige Sterben ein Teil der "Lebenskunst"? Lachen und Schreien als nicht rational steuerbare, potentiell sogar subversive menschliche Äußerungen verweisen auf ein widerständiges Element, auf die Revolte. Anstelle des stummen Sterbens findet bei Brecht hier eine körperliche Explosion statt. In einer Art ästhetisch-tragischem Schöpfungsakt wird die Katastrophe überwunden. Am Anfang aber war nicht das Wort, also ein logisch-diskursives Sprechen, sondern der Schrei.

Die Revolte der Niedrigkeit, der Sinnlichkeit und des Schreckens richtet sich gleichermaßen gegen "Herren" und "Sklaven", Unterwürfigkeit wird ebenso wenig geduldet wie Herrschaft, die Bewegung des Schiffes, die "Ausfahrt" ist für den Glücksgott genauso wichtig wie die Ruhe und Sicherheit des Hafens, d.i. das Ziel (GW 10/ 893). Auf seinen Reisen tritt der Glücksgott nicht nur als "Ketzer", d.h. im religiösen Kontext auf, sondern die weiteren Charakterisierungen als "Agitator, Schmutzaufwirbler, Hetzer" (GW 10/ 894), agierend in der Illegalität, transportieren den Kampf um das Glück (GW 17/ 947f) auf die politische Ebene. Seine "Jünger (...) lehren (...), die Bauern müßten Boden bekommen, die Arbeiter die Fabriken übernehmen, die Arbeiter- und Bauernkinder die Schulen erobern." (GW 17/ 947f). Zugleich erweitert sich die Asozialität und individuelle Gewalttätigkeit Baals zu einer gesellschaftlichen: "hinter ihm her (bildet sich) eine furche von exzessen und totschlag." (Aj 314), formuliert Brecht 1941 in seinem Arbeitsjournal.

Sinnlichkeit und Fruchtbarkeit, "niedere" materielle Bedürfnisse und Interessen, gedacht als

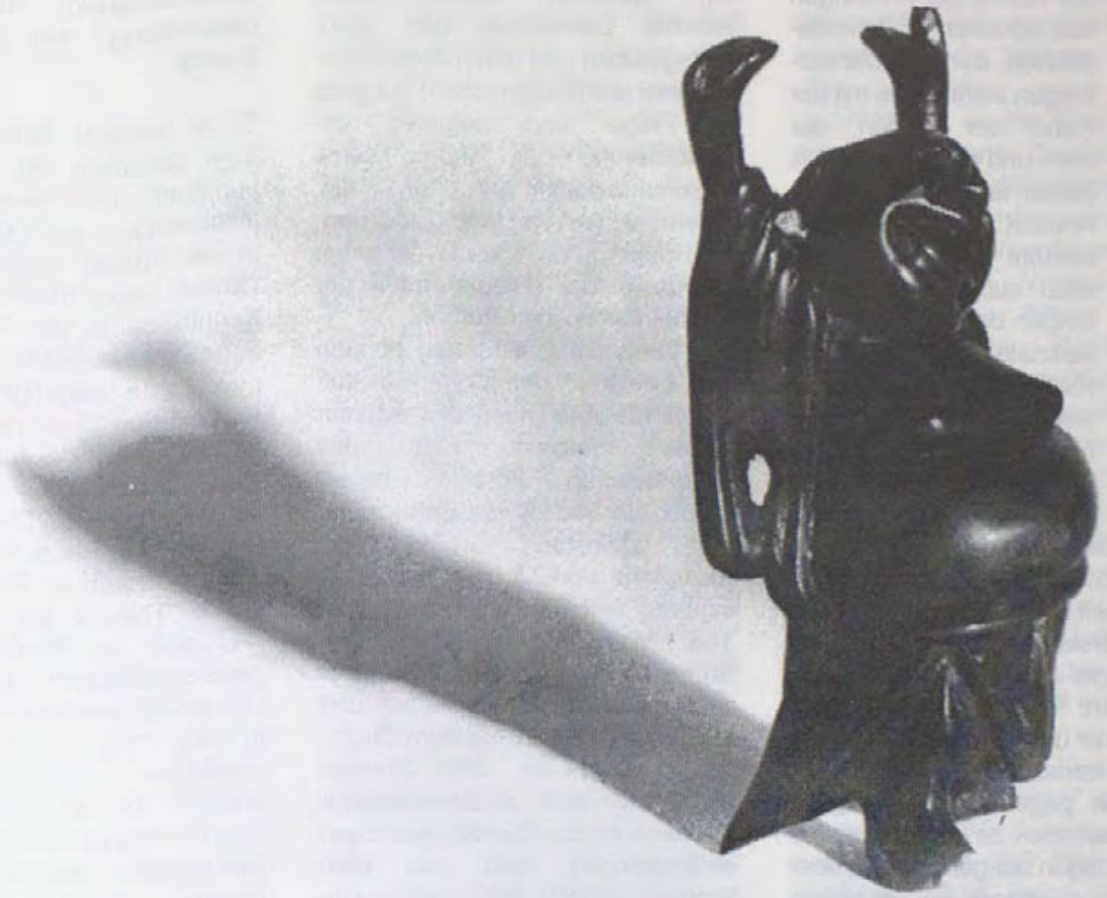


Abb. 4: "Chinesischer Glücksgott"

revolutionärer Impuls, stoßen jedoch hart gegen den kollektiven Zwangscharakter gesellschaftlicher Umwälzungen, gegen revolutionäre Disziplin und Opferbereitschaft. Denn anders als der Glücksgott, der lachend, tanzend und schmatzend die Tötungsmaschinerie übersteht und dessen abgehauener Kopf immer wieder anwächst, bleibt das Glücksverlangen der Menschen an die Unversehrtheit des eigenen Körpers, an das individuelle Leben gebunden Die Differenz von individuellem Glücksverlangen und gesellschaftlicher Notwendigkeit ist so nicht auflösbar, und Brecht vermag diese Differenz auch nicht auszuhalten, um sie so eventuell produktiv zu machen; er gibt zum drittenmal auf, wie die Fragment-Form des "Glücksgotts" belegt.

Heiner Müller hat deutlich in seinem Kommentar und seiner ebenfalls Fragment gebliebenen Bearbeitung der "Reisen des Glücksgotts" die Grenzen des Brechtschen Entwurfs gezeigt: Die "stehende" Figur des Gottes (GG 7) ist "aus dem zertrümmerten heilen Weltmodell der Parabel" (GG 8) vertrieben und das angeblich unzerstörbare menschliche Glücksverlangen ist - anders als Brecht es sah - in dem "Duell von Industrie und Zukunft" (GG 8), d.h. in der grundsätzlichen Infragestellung der menschlichen Gattung, substantiell gefährdet. Müllers Glücksgott unterliegt "Zerreißproben", die Brechts Version fast als Euphemismus erscheinen lassen. Er wird zum "Spielball" der Menschen, deren Glücksverlangen so zerstört und pervertiert ist, daß sich ihr Begehren gegen die eigenen Bedürfnisse wendet. Am Schluß weint Müllers Glücksgott, denn allein die Toten sind fröhlich (GG 18).

Distanz und entfremdeter Initiationsritus

Eine zentrale Ursache für Brechts literarisches "Scheitern" mit Baal, Fatzer und dem Glücksgott ist sein "ambivalentes" Verhältnis zu Sinnlichkeit und Subjektivität. In den "Nachträgen zum 'Kleinen Organon'" z.B. stellt Brecht der Leninschen Behauptung, die Darstellung der Welt auf dem Theater könne nicht ohne Kenntnis der Dialektik befriedigend ausfallen,

zwar vorsichtig, als Frage formuliert, den Einwand entgegen: "Und was mit der Kunst, die Wirkungen aus schiefen, fragmentarischen, dunklen Darstellungen zieht? Was mit der Kunst der Wilden, der Irren und der Kinder?" Mit seiner letztlich negativen Antwort, "aber für uns besteht der Verdacht, allzu subjektive Darstellungen der Welt erzielten asoziale Wirkungen." (GW 16/ 707), wehrt er jedoch die nicht funktionale, nicht rational verwertbare ästhetische Produktion von "Außenseitern" und die darin aufgehobenen "Produktivkräfte" Phantasie, Sinnlichkeit, Traum, Unbewußtes etc. ab. Brecht kritisiert auch explizit den Mangel an Sinnlichkeit bei den Deutschen: "mehr oder weniger ist materie für uns deutsche dreck. in unserer literatur ist überall dieses mißtrauen gegen die lebendigkeit des körperlichen zu spüren. unsere helden pflegen der geselligkeit, aber essen nicht; unsere frauen haben gefühle, aber keinen hintern, dafür reden unsere greise, als hätten sie noch alle zähne." (Aj 119). Aber gerade im Exil, in "Hollywood, (dem) Weimar der deutschen antifaschistischen Emigration" (HM 134), scheint, wie Müller betont, "die Sinnlichkeit mehr Behauptung als Erfahrung." (GG 7). Brecht hält als Autor **Distanz**, er schreibt "Rollentexte", so daß seine Person, seine eigene Sinnlichkeit und Subjektivität, nur gelegentlich und zumeist indirekt in seinen Texten zur Sprache kommen. Er versucht nicht nur "in der dritten Person (zu) leben" (GW 12/ 548), sondern auch "in der dritten Person" zu schreiben, doch dieses "weitmaschig(e)" "Netz" erfaßt nicht "die Mikrostruktur der neuen Probleme" (HM 134).

Lust und Gewalt bzw. Lust an Gewalt sowie der Tod werden in der Regel auch von Brecht wie allgemein in der marxistischen Theorie und Arbeiterbewegung mit Hilfe des Geschichtsprozesses rationalisiert bzw. in die Unsterblichkeit des Kollektivs integriert. Aber es gibt bei Brecht auch das Andere. Im Gegensatz zu dem primär "aufklärerisch-rationalen" epischen Theater stellen Brechts Lehrstücke den Identitätsglauben und den Individuationsprozeß des (bürgerlichen) Subjekts in Frage und negieren die Tabuisierung des Todes, seine Exkommunikation aus dem Leben, indem nach Art von **Initiationsriten**, die Hauptfiguren, wie z.B. der junge Genosse, der Flieger oder der Knabe, symbolisch sterben.

Die LehrstückspielerInnen können im Erleiden des symbolischen Todes die Aneignung des eigenen Todes erlernen. Statt des "äschileischen Schreis" betont Brecht hier jedoch die Entwicklung zur "kleinsten Größe", die Akzeptanz von "Armut" sowie die explizite verbale Zustimmung zum Tod. "Wenn der Denkende den Sturm überwand, so überwand er ihn, weil er den Sturm kannte und einverstanden war mit dem Sturm. Also, wenn ihr das Sterben überwinden wollt, so überwindet ihr es, wenn ihr das Sterben kennt und einverstanden seid mit dem Sterben." (GW 2/ 602), heißt es im Kommentarteil des "Badener Lehrstücks von Einverständnis". Das "Einverständnis" mit dem Tod, diese Bewältigung des Schreckens und der "Todesfurcht", jene "Nährmutter der Religionen" "als Folge bestimmter gesellschaftlicher Zustände" (GW 20/ 155), kann als Überwindung seiner Desozialisierung und damit als Negation eines Lebens verstanden werden, das den Tod als soziales und individuelles Phänomen verdrängt und dadurch zur eigentlichen "Kultur des Todes" wird. Und dennoch - Brechts Ambivalenz wird auch hier deutlich: Nicht nur daß er später am "Badener Lehrstück" die Überbetonung des Todesgedankens kritisiert, sondern letztlich diente diese Haltung doch der Legitimation individueller Opfer an Leben und Körper für das Allgemeine. Die Überwindung des Todes in Form des symbolischen Todes und der Wiedergeburt im Kollektiv bleibt deshalb, solange sie auf entfremdeter Politik fundiert ist und auf diese wiederum verweist, nur Postulat.

Glücksstreben" und "Kulturbestrebung" bei Freud - und Brecht

Es ist bekannt, daß Brecht Freud zwar geschätzt hat, sich aber nur punktuell mit seinen Schriften, insbesondere mit "Das Unbehagen in der Kultur" auseinandersetzte. Obwohl also Brecht nur geringe Kenntnisse in der Psychoanalyse hatte, interessierten ihn durchaus psychische Vorgänge, vor allem im Kontext von Moral und Sexualität; es war Freud, der für ihn "eine Art Relativitätstheorie der Moral aufgestellt" hat (GW 14/ 1501). Brechts spezifische Kritik (und auch Spott) galt weniger Freud selbst und seiner Theorie als vielmehr der "Funktion" der Psychoanalyse "im gesellschaftlichen Zusammenhang und d(em) Verhalten ihrer Vertreter" in den USA. (6) Auch über die politischen und theoretischen Gründe für die Ablehnung der Psychoanalyse durch den Marxisten Brecht sowie über die persönlichen Gründe seiner Abwehr der Psychoanalyse und die daraus folgenden Konsequenzen für seine Gesellschaftsanalyse und Literaturproduktion wissen wir inzwischen recht gut Bescheid. (7)

All dies soll hier nicht weiter erörtert werden. Stattdessen richtet sich das Interesse auf die Tatsache, daß Brecht in deutlicher Parallele zu Freud den grundlegenden Widerspruch von Asozialität und Sozietät offensichtlich genauer als andere zeitgenössische Schriftsteller und Schriftstellerinnen gesehen hat und versucht hat, sie literarisch zu verarbeiten und in der ästhetischen Gestaltung das Glücksverlangen der Menschen und ihre Bedürfnisse als Ausgangspunkt bzw. Basis gesellschaftlicher Veränderungen zu nutzen. Brechts theoretische und literarische Auseinandersetzung mit diesem Problem mündet bekanntlich in einer Aporie, was sich auch an der ungewollten fragmentarischen Form der Texte zeigt, eine Aporie, die er immer wieder, z.B. in der "Maßnahme" und der "Mutter",

versucht quasi gewaltsam zugunsten der Gesellschaft, des Kollektivs und des Sozialismus aufzulösen. Gleichwohl liegt hier meines Erachtens insofern die zentrale Fragestellung der Lehrstücke, als sie sowohl die Gewaltfrage als auch die Individuationsproblematik, sprich Brechts Suche nach dem neuen Individuum, beinhaltet.

Brecht wie Freud sind beunruhigt, welch hohen Preis "Kultur", Zivilisation, eben die Gesellschaft vom einzelnen fordert. Für beide ist - um in Freuds Kategorien zu sprechen - "Zweck und Absicht (des) Lebens" das menschliche "(S)treben nach Glück", d.h. die "Abwesenheit von Schmerz und Unlust" und das "Erleben starker Lust". So droht z.B. bei den beiden Brecht-Figuren Baal und Fatzer - so wie es Freud beschreibt - dem "Programm des Lustprinzips, das den Lebenszweck setzt", "Leiden vom eigenen Körper her, (...), von der Außenwelt, (...), und endlich aus den Beziehungen zu anderen Menschen." (SA 9/ 208f), d.h. sie sehen sich mit körperlicher Schwäche und Tod, mit Gewalt, Ausgrenzung und Konflikten in ihren Beziehungen (in den Beziehungen zu Frauen sowie zu den Freunden Johannes und Ekart, bzw. Keuner, Kaumann und Büsching) konfrontiert. Extensiv betreiben sie deshalb eine "Leidvermeidung", die laut Freud im allgemeinen die "Lustgewinnung in den Hintergund drängt", indem sie sich um eine "uneingeschränkte Befriedigung aller Bedürfnisse" bemühen, sich aber auch bisweilen als "Schutz" "von den anderen" fernhalten, um so "Ruhe" zu finden. Ferner beeinflußt Baal seinen "eigenen Organismus" mit Hilfe des "Rauschmittels" Alkohol (SA 9/ 209) und als Künstler versucht er in der "Freude (...) am Schaffen, an der Verkörperung seiner Phantasiegebilde" seine Triebe zu sublimieren; dabei wird in seinem Scheitern seine "Leiblichkeit" extrem "erschütter(t)" (SA 9/ 211f). (8) Eine "Lösung", die Freud erwähnt, lehnen Baal und Fatzer jedoch grundsätzlich ab: die Arbeit "mit allen am Glück aller." (SA 9/ 209). Stattdessen betonen sie - wie oben erwähnt - ihr Freiheitsbedürfnis und kümmern sich nicht um Pflichtbewußtsein und Verantwortungsgefühl; sie konsumieren, verwerten, verbrauchen genießend - sogar Menschen, aber sie produzieren nicht. "Keine andere Technik der Lebensführung bindet den Einzelnen so fest an die Realität als die Betonung der Arbeit, die ihn wenigstens in ein Stück der Realität, in die menschliche Gemeinschaft sicher einfügt." (SA 9/ 212) - eben deshalb bleiben beide im Gegensatz zu ihrem Gegenspieler Keuner Außenseiter.

Die wichtigste und komplexeste "Methode", "das Glück zu gewinnen" erwähnt Freud erst am Schluß seiner Aufzählung - die Liebe; "..., die geschlechtliche Liebe, hat uns die stärkste Erfahrung einer überwältigenden Lustempfindung vermittelt und so das Vorbild für unser Glücksstreben gegeben." Ergänzt durch ein "Lebensglück (...) im Genusse der Schönheit", d.h. eine "ästhetische Einstellung zum Lebensziel" (vgl. etwa die Stier-Szene im "Baal"; B, 128ff), spielt sie - wie besonders auch am "furchtzentrum" des "Fatzer" sichtbar wurde - auch für Baal und Fatzer eine entscheidende Rolle. Wenn Freud am Schluß seines ersten Kapitels in Bezug auf die "religiöse(n) Bedürfnisse" (SA 9/ 204), den Ausgangspunkt seiner Argumentation, von "bedingungslose(r) Unterwerfung", "gewaltsame(r) Fixierung eines psychischen Infantilismus (9) und Einbeziehung in einen Massenwahn" spricht (SA 9/ 216), dann ist auch dieses - bei Fatzer gesellschaftlich gewendet - in Form der Negation zentrales Thema in Brechts Lehrstück-Fragmenten.

Freud und - zumindest in diesen Texten - auch Brecht, erkennen, "das Programm, welches uns das Lustprinzip aufdrängt, glücklich zu werden, ist nicht zu erfüllen, doch darf man - nein, kann man - die Bemühungen, es irgendwie der Erfüllung näherzubringen, nicht aufgeben." (SA 9/ 214f) Weniger daß Brecht im Laufe seiner politisch-ästhetischen Entwicklung den zweiten Satz zunehmend in den Hintergrund zu drängen versucht, als vielmehr seine primär soziologisch, an der Klassengesellschaft orientierte Begründung für diese Nicht-Erfüllbarkeit unterscheiden ihn allerdings grundlegend von Freuds Argumentation.

Im weiteren Verlauf seiner Untersuchung betont Freud besonders den Konflikt von "Freiheitsdrang" und "Kultur", jene "soziale(n) Leidensquelle", und konstatiert "eine tiefe, lang bestehende Unzufriedenheit mit dem jeweiligen Kulturzustand", weil die von den Menschen "selbst geschaffenen Einrichtungen nicht" ausreichend " Schutz und Wohltat" geben und auch die "Unterwerfung der Naturkräfte, (...), das Maß von Lustbefriedigung" nicht erhöht habe (SA 9/ 217ff). Immerhin versucht der Mensch mit der Kultur seine "sozialen Beziehungen" zu regeln, um so die "Willkür des Einzelnen" zu verhindern, so daß "der physisch Stärkere" nicht mehr "im Sinne seiner Interessen und Triebregungen entscheiden" kann. "Diese Ersetzung der Macht des Einzelnen durch die Macht der Gemeinschaft ist der entscheidende kulturelle Schritt." (SA 9/ 225) Brechts Baal und Fatzer sind nicht gewillt diese "Einschränkungen" angesichts der bürgerlichen wie der neuen Massengesellschaft zu akzeptieren; sie bestehen auf der "Macht des Einzelnen", verweigern dieses "Triebopfer" und revoltieren gegen "ein von der Kultur erzwungenes Triebschicksal" (SA 9/ 226f).

Für die von Freud durchaus mit Distanz und Befremden zitierte "Idealforderung der Kulturgesellschaft", die da "lautet:' Du sollst den Nächsten lieben wie dich selbst'" haben Brechts Lehrstück-Figuren - ich möchte fast sagen mit Recht - nur Hohn und Spott übrig und nehmen eine Haltung der radikalen Negation **dieser** Liebe ein. Sie verweigern jegliche Hilfe, sei es nun gegenüber dem frierenden Josef und dem weinenden Knaben (DbBa 84ff und 82) oder gegenüber der desertierten Gruppe, denn sie

erkennen nicht nur die doppelte Moral der Gesellschaft und ihre stabilisiernde Ideologie des Mitleids, sondern ihre "filosofie" ist ebenso "gewaltätig" wie ihr "auftreten" (DbBA 89). Sie verheimlichen nicht, ja sie zeigen offen, daß der Mensch, wie Freud es formuliert "zu seinen Triebbegabungen auch einen mächtigen Anteil von Aggressionsneigungen rechnen darf." (SA 9/ 240), und sie bemühen sich in keiner Weise um deren Reduzierung und Eindämmung.

Freud spricht in seiner Untersuchung von einem "besonderen, selbständigen Agressionstrieb", vom "Todestrieb" bzw. vom "Destruktionstrieb" (SA 9/ 245ff) und sieht den "Sinn der Kulturentwicklung" im "Kampf zwischen Eros und Tod, Lebenstrieb und Destruktionstrieb" (SA 9/ 249). Um letzteren "zu hemmen, unschädlich zu machen, vielleicht auszuschalten" "bedient" "sich die Kultur" des "Schuldbewußtsein(s)" (SA 9/ 250), sei es als "Angst vor Autorität", sei es als "Angst vor dem Über-Ich" (SA 97/ 253). Baal und Fatzer jedoch kennen keinen "Triebverzicht infolge der Angst vor der Aggression der *äußeren* Autorität und - was noch erstaunlicher ist - so gut wie keinen "Triebverzicht infolge der Angst vor " " der *inneren* Autorität". (SA 9/ 254). Sie bezahlen zwar für ihr widerständiges "asoziales" bzw "egoistisches" Verhalten und zwar letzlich mit ihrem Leben, aber sie kennen nicht das "Unbehagen", das dadurch entsteht, "daß (...)das durch die Kultur erzeugte Schuldbewußtsein nicht als solches erkannt wird,..." Letztlich also stehen sie außerhalb des sogenannten "Kulturfortschritts", dessen "Preis" die "Glückseinbuße durch die Erhöhung des Schuldgefühls" ist (SA 9/ 261 und 260) - diesen Preis jedenfalls zahlen sie nicht.

Die beiden "Strebungen", die "des Strebens nach Glück, das wir gewöhnlich 'egoistisch' nennen, und des Strebens nach Vereinigung mit den anderen in der Gemeinschaft", diese "Prozesse der individuellen und der Kulturentwicklung" bemüht sich Freud, obwohl sie sich "einander feindlich begegnen und sich gegenseitig den Boden bestreiten" (SA 9/ 265f), zusammenzufügen, wenn nicht zu versöhnen. Aber auch er sieht die Aporie dieses Versuchs - "Wie gewaltig muß das Kulturhindernis der Aggression sein, wenn die Abwehr derselben ebenso unglücklich machen kann wie die Aggression selbst!" (SA 9/ 268) und konstatiert fast resignativ: "Durch all ihre Mühen hat diese Kulturbestrebung bisher nicht sehr viel erreicht." (SA 9/ 241) - auch Freud hat kein "Rezept", auch er kennt keine schnelle "Lösung" dieses gesellschaftlichen Problems. (10) Angesichts einer "Naturbeherrschung", die es den Menschen erlaubt, "einander bis auf den letzten Mann auszurotten", richten sich seine Hoffnungen recht vage auf den "Kampf" des "ewige(n) Eros" gegen den menschlichen Todestrieb. "Aber wer kann den Erfolg und Ausgang voraussehen?" (SA 9/ 270) lautet der 1931 hinzugefügte Schlußsatz.

Visiert Freud eine Untersuchung der "Pathologie der kulturellen Gemeinschaften" an (SA 9/ 269), so Brecht - bei aller psychologischen Hellsichtigkeit - primär eine Klassenanalyse, und wo Freud wohl nach dem Instrumentarium einer Therapie für die Gesellschaft sucht, orientiert sich Brecht eher an Politischer Ökonomie und Revolutionstheorie. Dieser zu Beginn dieses Vergleichs schon erwähnte Unterschied darf nicht verwischt werden. Gleichwohl stößt Brecht - sicherlich auf einer anderen Grundlage und weitgehend unabhängig von Freud - auf dieselben Probleme, auf denselben für ihn unlösbaren Widerspruch von individuellem Glücksstreben, Genuß und Sinnlichkeit einerseits und gesellschaftlicher Gleichheit, Brüderlichkeit und Gerechtigkeit andererseits. Es kommt schließlich zu jener "Materialschlacht Brecht gegen Brecht" (HM 135), wie Heiner Müller es nennt, die den Glücksgott, geschwächt von Brechts "Allianz mit dem Rationalismus" (HM 134), bedroht von Askese und kollektiver Moral - gegen Brechts eigentliche Intention - vertrieb. Seine Lehrstück-Figuren Baal und Fatzer, aber auch ihre Widersacher zerbrechen daran ebenso wie die Texte als Ganzes. Beides jedoch bietet trotz dieses "Scheiterns" Lehrstückspielern und -spielerinnen die Möglichkeit, sich in die "Trümmer" hineinzuwagen und im

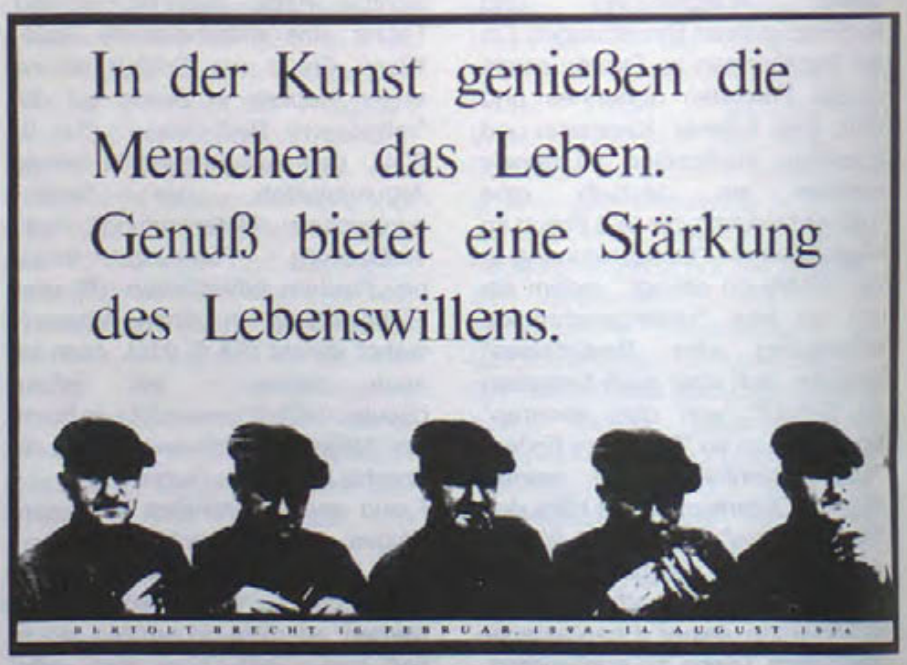


Abb. 5: Plakat zu "In der Kunst genießen die Menschen...

Spiel über Körperhaltung und Reflexion zwar kein "neues Individuum" zu werden, daß diese Widersprüche aufzulösen vermag, und auch nicht Dialektik so zu lernen, daß damit alle Probleme "lösbar" würden, wohl aber äußere und verinnerlichte Asozialität und Sozietät als gesellschaftliche "Muster" an sich und anderen wahrzunehmen und kennenzulernen, im Spiel zu erfahren und zu untersuchen, sie zu zeigen und "auszustellen" und damit zumindest partiell öffentlich zu machen; das heißt aber, zu lernen damit umzugehen - die "Lücken" im Text und die "Brüche" im Spiel lassen Platz für uns.

Verzeichnis der Siglen:

Aj - Bertolt Brecht: Arbeitsjournal, hrsg. v. Werner Hecht, Berlin 1970.
B - Bertolt Brecht: Baal. Drei Fassungen, hrsg. v. Dieter Schmidt, Frankfurt/M. 1976.
BBA - Bertolt Brecht Archiv.
DbBa - Bertolt Brecht: Baal. Der böse Baal der asoziale. Texte, Varianten, Materialien, hrsg. v. Dieter Schmidt, Frankfurt/M. 1968.
GG - Heiner Müller: Glücksgott, in: H.M.: Theater-Arbeit, Berlin 1975, S. 7-18.
GW - Bertolt Brecht: Gesammelte Werke ein 20 Bänden, Frankfurt/M. 1967.
HM - Heiner Müller: Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat, in: Theater 1989. Jahrbuch von "Theater heute", S. 134f.
SA- Sigmund Freud: Studienausgabe, Frankfurt/M. 1974.

WB - Walter Benjamin: Bert Brecht, in: W.B.: Gesammelte Schriften, Bd. II.2, hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/M. 1977, S. 660-667.

Anmerkungen:

(1) Hans Dieter Zimmermann: Der Wahnsinn des Jahrhunderts. Die Verantwortung der Schriftsteller in der Politik. Stuttgart/Berlin/Köln 1992, S. 11.
(2) Ebenda, S. 86.
(3) Ebenda, S. 70-81; dieser "polemische Essay" ist nicht polemisch und er ist auch kein "Beitrag zur öffentlichen Diskussion", sondern er ist eine Denunziation, wie vor allem an den widerlichen Anmerkungen zu Steinweg und Klaus-Detlef Müller zu sehen ist. Ebenda, S. 11, vgl. S. 81ff.
(4) Editorische Notiz zu Sigmund Freud: Das Unbehagen in der Kultur, in: SA 9/ 193.
(5) Vgl. Reinhold Grimm: Brecht und Nietzsche oder Geständnisse eines Dichters. Fünf Essays und ein Bruchstück. Frankfurt/M. 1979; Hans-Thies Lehmann/ Helmut Lethen: Verworfenes Denken. Zu Reinhold Grimms Essay "Brecht und Nietzsche oder Geständnisse eines Dichters", in: Brecht-Jahrbuch 1980, hrsg. v. Reinhold Grimm und Jost Hermand, Frankfurt/M. 1981, S. 149-171; zu Brechts eigenartiger Verbindung von Nietzsche und Freud vgl. Reinhold Grimm: Notizen zu Brecht, Freud und Nietzsche, in: Brecht-Jahrbuch 1973, hrsg. v. John Fuegi u.a., Frankfurt/M. 1975, S. 34-52.
(6) Vgl. Carl Pietzcker: Brechts Verhältnis zur Psychoanalyse, in: Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 17 (1983), S. 275-317; hier S. 293.
(7) "Der Marxist Brecht wandte sich zu recht gegen die psychologisierende Tendenz der Psychoanalyse, d.h. gegen ihre Tendenz, Gesellschaftliches allein aus der Psyche des einzelnen zu erklären. Er verfiel seinerseits dem Soziologisieren, d.h. dem Versuch, menschliches Verhalten allein aus gesellschaftlichen Vorgängen und Zuständen zu erklären, die dem Bewußtsein zugänglich sind, und unbewußte Vorgänge nicht zu beachten." Ebenda, S. 288f.
(8) "..., aber dieses Herz will nicht singen aus mir, und die Brust verschleimt. Ich bin zur Qual geboren, und ich habe keine Ruhe. Blut füllt mir die Augen, und meine Hände zittern wie Laub. Ich will etwas gebären. (...) Verdammt das Herz! Jetzt sind es erst 3 Nächte und 2 Akte und schon?" (B, 96f.).
(9) Brechts Baal-Figur kennt allerdings diese Auflösung der "Ichgrenzen", diese "Unbegrenztheit und (...) Verbundenheit mit dem All", dieses "'ozeanische' Gefühl", das Freud als Regression in "eine frühe Phase des Ichgefühls" versteht (SA 9/ 199ff). Einerseits hängt dieses sicherlich mit der Baal-Mythologie und den naturreligiösen Tendenzen der Baal-Figur zusammen (vgl. Axel Schnell: "Virtuelle Revolutionäre" und "Verkommene Götter". Brechts "Baal" und die Menschwerdung des Widersachers. Bielefeld 1993); andererseits macht Pietzcker einleuchtend klar, daß Brecht - wie übrigens auch Baal - "Verschmelzungswünsche(n) und Abhängigkeitsängste(n)" hat und sich durch Distanzierung davor "schützt". Carl Pietzcker: a.a.O., S. 30; vgl. auch den Abschnitt "Distanz und entfremdeter Initiationsritus".
(10) Er sieht die "Lösung" jedenfalls nicht im Kommunismus und der "Abschaffung des Privateigentums", da auch dann nicht "alle Bedürfnisse befriedigt" werden könnten; der Mensch ist nach Freud nicht "eindeutig gut" und erst durch "die Einrichtung des Privateigentums (...) verdorben" worden, sondern "die menschliche Natur" ist geprägt von "Agressionslust" (SA 9/ 241f).

Anschrift des Verfassers:
Immengarten 5, 30177 Hannover

Silvia Losacco / Reiner Steinweg

Psychodrama und Lehrstück

Zu Beginn jedes Abschnitts werden die Gemeinsamkeiten zwischen dem Psychodrama Morenos und dem Lehrstück Brechts sowie der von R. Steinweg entwickelten Lehrstückpraxis (die hier zur Vereinfachung nicht unterschieden werden), dargestellt, dann die Unterschiede.

1. Hintergrund und Grundannahmen

Brecht wie Moreno gehen davon aus, daß das Individuum als solches eine Fiktion ist, d.h. daß es allein durch seine Beziehungen existiert. Brecht wie Moreno betonen die Bedeutung der Imitation in der Kindheit. Beide gehen davon aus, daß die Kinder erst imitieren und dann verstehen. Für Moreno ist wie für Brecht die soziale Bedingtheit des Individuums eine Denkvoraussetzung.

Psychodrama	*Lehrstück*
- versteht sich in einem religiösen Kontext. In einem sehr weiten Sinne geht es um die Herstellung einer Beziehung zur Religion. Das menschlische Dasein umfaßt Moreno zufolge unvermeidlich religiöse Bedürfnisse, die befriedigt werden müssen. (Der religiöse und kosmische Bezug, der für Moreno selbstverständlich war, wird von modernen Psychodramatikern mit psychoanalytischem Hintergrund häufig ausgeklammert.)	- kritisiert die sozialen Implikationen religiöser Institutionen und Vorgänge, dabei werden jedoch religiöse Elemente (Gesten, Rituale etc.) benutzt; Religionskritik als notwendiger Bestandteil der "Ideologiezertrümmerung".
- kosmische Triade: Spontaneität, Kreativität, Aktion. Im psychodramatschen Prozeß soll eine individuelle Beziehung mit dieser kosmischen Triade hergestellt werden.	- kein kosmischer Bezug , Beschränkung auf die sozialen Beziehungen.
- beschäftigt sich mit den Gesetzen der Gruppe, insbesondere Anziehung und Zurückweisung (die kosmischen Prinzipien von Sonne, Erde und Mond).	- bewertet das Kollektiv hoch, verfügt aber allenfalls ansatzweise über eine Theorie kollektiven Handelns oder von Gruppen. Das Lehrstück als Untersuchung von Handlungsmöglichkeiten in Gruppen etabliert keine "Gesetze", sondern arbeitet Handlungsmöglichkeiten bzw. notwendige Haltungsänderungen für die Teilnehmer als Einzelpersonen in Bezug auf soziale Kontexte (auch, aber nicht nur für Gruppen) heraus. Brecht betont, daß das Individuum unter den Bedingungen des 20. Jahrhunderts von den diversen kollektiven Kräften (den verschiedenen Großkollektiven) sehr viel stärker gestoßen und gezerrt als getragen wird.
- beruht auf einer Theorie der menschlichen Entwicklung (Theorie der drei psychischen Universen.)	- beruht nicht auf der Basis einer *allgemeinen* Theorie der menschlichen Entwicklung.
- operiert auf der Basis einer expliziten Rollentheorie (Rolle als Vielfalt von Formen, Verhalten und Funktionen).	- verfügt nicht über eine eigene Rollentheorie, wohl aber über eine Theorie der Bedeutung von (Körper-) Haltungen.
- Moreno spricht von Imitaion in Bezug auf die sozialen Funktionen (Vater, Mutter, Professor, Arzt etc.) als "ganzheitlichen" rollenspezifischen Merkmalen.	- Brecht spricht von Imitation *einzelner* Haltungen, nicht von Personen insgesamt (es gibt jedoch keine elaborierte Theorie der Imitation in seinen Schriften).

Gemeint ist die Imitation körperlicher Haltungen, von denen ausgehend das Gefühl

2. Ziele

Psychodrama *und* Lehrstück wollen

-die Fähigkeit von Gruppen und einzelnen entwickeln, in der sozialen Realität angemessen und wirkungsvol zu handeln,
-Erfahrungen ermöglichen und Formen anbieten, in denen man ganzheitliche Erfahrungen machen kann (Körper und Seele, Körper und Denken),
-soziale Transformationen begünstigen. Beide erstreben eine Veränderung der sozialen Realität,-als Mitte für letzteres die Fähigkeit zur Empathie verbessern.

Psychodrama	*Lehrstück*
- will Pathologien behandeln/heilen.	-versucht nicht, krankhafte psychische Zustände zu heilen; nicht die Persönlichkeitsstruktur insgesamt, wohl aber einzelne persönliche Haltungen sollen verändert werden
	- schafft stattdessen Gelegenheiten, neue soziale Erfahrungen zu machen (Erfahrung im Sinne Hegels als begriffenes, erkenntnismäßig durchdrungenes Erlebnis); die Teilnehmer werden vom Verfahren dazu geführt, im Erkenntnisprozeß Stellung zu beziehen (individuell, nicht einheitlich als Gruppe).
- setzt folglich eine individuellen, auf das eigene persönliche Dasein und Sosein bezogenen Leidensdruck voraus.	- Die Teilnehmer leiden an der Gesellschaft und an ihrer Ohnmacht, verändernd auf die Gesellschaft einzuwirken; ein individueller Leidensdruck wird nicht vorausgesetzt.
- will soziale Konflikte in der Form persönlicher Konflikte behandeln.-	-will dazu beitragen, persönliche Konflikte im Hinblick auf ihre sozialen und politischen Implikationen und Dimensionen zu betrachten.
- will die Spontaneität im Kontext des persönlichen Lebens jedes Teilnehmersbefreien.	- will die soziale Wahrnehmung schärfen und die eigenen Urteile über das alltäglich Wahrgenommene relativieren, indem sie zu anderen Wahrnehmungen in Bezug gesetzt, mit ihnen konfrontiert werden; nutzt dazu und zur Intensivierung der Reflexion die Spontaneität.

3. "Gegenstände" (Objekte des psychologischen bzw. pädagogischen Handelns)

Psychodrama	*Lehrstück*
- behandelt allgemeine, universelle Empfindungen und Gefühle, die seit Beginn des Menschseins auftreten, vor allem Angst, Eifersucht, Haß, Aggressivität, Sympathie, Antipathie.	- bearbeitet, vermittelt über das Einnehmen bestimmter Haltungen *bestimmte*, spezifische Gefühle, die in der einen oder anderen Weise mit der Geschichte oder dem aktuellen Zustand der *Gesellschaft* verbunden sind.

Zwei Beispiele für die Bedeutung der Gefühle im Lehrstück:

1. Im dritten Lehrstückkurs in São Paulo mit der Szene "Am reißenden Fluß" aus "Die Ausnahme und die Regel" entstand eine Szene, in der die Auseinandersetzung zwischen "Kuli" und "Kaufmann" von einem Fernsehstar anfeuernd begleitet wurde, der einem berühmten brasilianischen Fernsehstar nachempfunden war. Dabei forderte er die Beobachter, die auf diese Weise zum Publikum degradiert wurden, immer wieder zum Applaus für einen der beiden Kontrahenten auf. Dieser Beifall stand in herbem Kontrast zur Traurigkeit der Szene. Sie rief ein Gefühl des Schreckens hervor: "So ist es in Wirklichkeit, *diese* Rolle spielen die Medien in Brasilien, sie nützen das Elend für ihre Zwecke aus."Daraus ergab sich ein Gefühl der Empörung.

2. In einem anderen Kurs in São Paulo rief eine sehr dominierende Geste im Spiel der "Maßnahme" in R. die Erinnerung an eine bestimmte Tante seiner Kindheit wach und damit zugleich das Gefühl des Hasses. In diesem Augenblick war aber diese Tante für ihn nicht nur ein schreckliches Familienmitglied wie andere auch; der Haß bezog sich vielmehr auf den Nationalsozialismus, den sie in ihren Alltagshaltungen repräsentierte (sie war Leiterin einer NS-Frauengruppe gewesen); die im Spiel beobachtete Haltung rief also das Gefühl des Hasses auf eine soziale Haltung hervor, die für eine bestimmte historische Epoche charakteristisch war.

- bearbeitet die Widersprüche zwischen Denken und Fühlen innerhalb des einzelnen Individuums.

- bearbeitet die Widersprüche zwischen den Meinungen (Denken, Bewußtsein) und körperlich manifesten Haltungen.

- sucht die Ursprünge der Konflikte in der persönlichen Geschichte des einzelnen auf und versucht, sie dort zu lösen.

- greift Konflikte aus der Geschichte der Teilnehmer nur punktuell auf und untersucht sie auf Typisches, zu Verallgemeinerndes.

4. Schritte und Mittel

Psychodrama und Lehrstpück verwenden die Einfühlung.

Erlebte Konflikte werden im Spiel wiederholt, sie werden "re-experimentiert".

Psychodrama

- sucht die Gruppe durch individuelle Untersuchungen in eine "therapeutische Gemeinschaft" zu verwandeln.

- benutzt die Katharsis im Sinne der Auflösung von zurückgehaltenen Gefühlen und Gedanken. Wichtig ist, daß die Person sich von diesen Gefühlen befreien will.

Lehrstück

- transformiert die Gruppe in eine Erkenntnisgemeinschaft (Gruppe zur Erforschung der sozialen Wirklichkeit).

- arbeitet nicht mit der Karthasis (kann sich gelegentlich ereignen, aber wird nicht angestrebt). Die Gefühle werden als Impulse genutzt, um stärker in die Gesellschaft eingreifen zu können. Die Gefühle sollen

werden, sondern soziales Handeln ermöglichen.

- Einfühlung in eine Person.

- Einfühlung in einzelne Haltungen (*körperliche* Einfühlung), nicht in die Person insgesamt; Versuch, die Fähigkeit zu sozialem Handeln aus der Darstellung der *sozialen* Haltungen zu entwickeln.

- Empathie für ein konkretes Individuum in der Gruppe (der therapeutischen Gemeinschaft).

- Empathie für politische Gegner.

- Der Mechanismus der Übertragung im psychoanalytischen Sinn (z.B. des Bildes vom eigenen Vater auf den Psychotherapeuten bzw. Psychodramaleiter wird benutzt.

- Unbewußte Übertragungen im psychoanalytischen Sinn werden nicht als Instrument benutzt; bewußte Übertragung der Brechtsszene auf Alltagskonflikte und umgekehrt.

- Die Spontaneität ist total, ohne Begrenzung.

- Spontaneität begrenzt durch den Text und die Zielsetzung an Haltungen und sozialen Wahrnehmungen zu arbeiten.

- Rollenspiel ("roll-play") und Rollen-Erfindung ("Roll-creating") sind zentrale Arbeitsinstrumente.

- In der Phase der "fixierten Versionen" existieren Aspekte von "roll-play" und "roll-creating", aber unter dem Aspekt der Untersuchung, welche Haltungen im sinne einer gewählten Strategie und eines bestimmten Zieles in sozialen Konflikten wirksam sind.

- arbeitet primär mit der Person, aber in ihren sozialen Funktionen (Rollen), die sie berühren. Versteht sich sozial, indem der Grundsatz zugrundegelegt wird, daß das Individuum allein in der Relation "Ich-Du" existiert.

- arbeitet primär mit sozialen Funktionen (über die Figuren des Textes wie z.B. "Kaufmann", "Kuli", "Armer"), aber immer im Hinblick auf die Berührungen, die die Personen (die Teilnehmer) im Alltag mit diesen Funktionen haben (sei es, daß sie sie selbst ausüben oder daß sie mit ihnen konfrontiert sind); es wird

5. Instrumente

Für Psychodrama und Lehrstück gilt:

- Der Spielleiter deutet nicht (Deutung im psychoanalytischen Sinne).

- Rollenwechsel wird als Instrument zur Ermöglichung eines

- Perspektivenwechsels, d.h. (für die Stärkung der Empathie) eingesetzt.

- Psychodrama-Leiter und Lehrstückspieler fragen die

- Beobachter, was die Szene in ihnen ausgelöst hat.

Psychodrama

- "Ich" und andere psychische Instanzen werden im Spiel vergegenständlicht (von anderen teilnehmenden Personen dargestellt).

Lehrstück

- Im allgemeinen werden die psychischen "Instanzen" der Person wie "Ich", "Über-Ich", "Es" im Spiel nicht repräsentiert, weil es nicht möglich ist, mit diesen Instanzen in der Phase der fixierten Versionen zu arbeiten (es geht um das Verhalten gegenüber - oder mit - politischen Gegnern bzw. Konfliktpartnern), weil die Repräsentation dieser Instanzen nur eine symbolische sein könnte und weil der Ansatz des Lehrstücks bei den körperlich, d.h. sinnlich wahrnehmbaren Haltungen liegt. (Gelegentlich erfinden sich die Teilnehmer die Stimme des "Gewissens", um die Innenperspektive einer Figur darzustellen.)

- "Sharing" (Teilen der Gefühle des Protagonisten einer Szene) durch die Teilnehmer.	- kein systematisches Sharing; Mitgefühl im Sinne von: "Das kenne ich auch!" wird sporadisch in den feedback-Runden geäußert, aber nicht abgefragt.
- Benutztung von "Hilfs-Ich", "Doppel" und "Spiegel".	- Keine Verwendung des "Hilfs-Ich"; der "Spiegel" wird gelegentlich verwendet (Spiegel einzelner Haltungen, die im Spiel sichtbar geworden sind, aber nicht der Person).
-Der Spielleiter nimmt selbst nicht teil (wird in einzelnen psychodramatischen Schulen unterschiedlich gehandhabt).	- Der Spielleiter spielt selbst und teilt seine Eindrücke, Empfindungen, Assoziationen, Erinnerungen uneingeschränkt mit.
- Rollentausch: Sehr häufig, auch mitten in der Szene.	- Rollentausch in jeder neuen Szene (in den "fixierten Versionen" nur bei den "variablen" Rollen); kein Rollenwechsel bei laufender Szene.
Der Spielleiter kann (muß aber nicht) das emotionale "sharing" mit dem Protagonisten am Ende der szenischen Darstellung einleiten (Bekundungen der Anteilnahme am Schicksal des Protagonisten, Teilen seiner Gefühle).	- Der Spielleiter teilt in der feedback-Runde seine eigenen persönlichen Erfahrungen mit.

Anmerkung:

Sivia Losacco ist Psychodramistin in Sao Paulo. Sie hat an zwei dreitätgigen Lehrstückkursen sowie an der anschließenden Vorlesung über Brechts Theorie teilgenommen. Die Tafel entstand im Rahmen dieser Vorlesungen. Vorabdruck aus dem Buch des Verfassers: Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt/M. 1994.

Gerd Koch

Differenz & Anerkennung Skizze zu Kommunitarismus & Lehrstück-Pädagogik

Politische Bildungsarbeit mittels Brechtscher Lehrstücke kann m.E. in einen aktuellen, politisch-theoretischen und -praktischen Zusammenhang gestellt werden. Ich meine das politische Konzept des "Kommunitarismus", dem es um "eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften" (so heißt ein Sammelband, der von Axel Honneth herausgegeben wurde) geht und in dem die beiden Pole "Gemeinschaft und Gerechtigkeit" (so der Titel eines Sammelbandes von Micha Brumlik und Hauke Brunkhorst) angesteuert werden, sowie das Problemfeld "Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung" (Charles Taylor) von Differenzen, Abweichendem, Fremdem bearbeitet wird. Anerkennung heißt hier: Wahrnehmung *und* Wahrung des Anderen und Fremden. Mit dem Begriff des Fremden sind nicht nur 'fremde' Ethnien gemeint, sondern auch vom gesellschaftlichen "main stream" abweichende Personengruppen, Verhaltensweisen, Subjekt-Ausprägungen. Es geht um das, was der faschistische Staatstheoretiker Carl Schmitt de-kompositorische Elemente nannte, also das, was 'eigentlich' nicht dazugehörte, was ausgegrenzt, "ausgemerzt" werden sollte, z.B. wem gewisse as(s)oziale Qualitäten zugeschrieben werden konnten. Multikulturalismus meint in diesem Zusammenhang nicht nur das, was heute in der politischen, veröffentlichten Meinung diskutiert wird, nämlich die Asyl- und Migrationsthematik, sondern der Umgang mit dem Fremden, mit dem Abweichenden - um uns herum und in uns als Subjekte, die eigentlich keine "Individuen" (gleich: Unteilbare), sondern Mehrdimensionierte und Widersprüchliche sind: Identität *in* oder *als* Differenz (er)leben können.

Theaterpädagogische Arbeit in politischer Absicht kann in diesem Problemzusammenhang angesiedelt sein. Lehrstückarbeit ist ein Teil einer politischen und sei es auch (nur) simulativen Praxis, die sich den Differenz- und Fremdheitsproblem stellt. Sie ist ein 'Gemeinschaftserleben' (gleich: Spielen für sich selbst) und ein Probehandeln im gesellschaftlichen (Sozialisations-) Feld und für den politischen Handlungsbereich.

Zitieren wir knapp Stichworte von Bertolt Brecht und Reiner Steinweg zu basalen Regeln für die Lehrstück-Pädagogik:

Bertolt Brecht:

"Die große Pädagogik verändert die Rolle des Spielens vollständig. Sie hebt das System Spieler und Zuschauer auf. Sie kennt nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind."

"Zur Überwindung von Schwierigkeiten bilden sich in der Natur Kollektive (Schwalben beim Nach-dem-Süden-Fliegen, Wölfe bei Hungerzügen usw.), negiert: Der Mensch ist nicht vorstellbar ohne menschliche Gesellschaft. (-) (Das Denken des Individuums, das Denken findet anatomisch im Individuum statt, ist ohne die Sprache unmöglich, diese aber entsteht in der Gesellschaft.)"

"In Ländern, die gut verwaltet sind, braucht es keine besondere Gerechtigkeit. Dem Gerechten fehlt dort die Ungerechtigkeit, wie dem Klagenden der Schmerz. In solchen Ländern versteht man dann unter Gerechtigkeit etwas Erfinderisches, ein fruchtbares Vorgehen, das die Interessen Verschiedener gleichrichtet."

"Es gibt Staaten, in denen die Gerechtigkeit zu sehr grühmt wird. In solchen Staaten ist es, wie man vermuten darf, besonders schwer, Gerechtigkeit zu üben."

Reiner Steinweg:

"Diese Bezeichnung [Lehrstück] gilt nur für Stücke, die für die Darstellenden lehrhaft sind. Sie benötigen so kein Publikum."

"Spielen für sich selber, ohne Publikum." "... auf eine kollektive Kunstübung hinzielen."

"Selbstverständigung derjenigen, die sich dabei tätig beteiligen." "Übung."

"Gesamtheit aller Lernvorgänge der unterdrückten Klasse ...: Für sie hatten die neuen Kunstwerke nichts eigentlich Lehrhaftes; sie dienten nur der Selbstverständigung. Diese Selbstverständigung war ein genußvoller Prozeß."

"... das nicht mithelfende Publikum spiele nicht die Rolle eines Empfangenden, sondern eines schlicht Anwesenden."

"Die Beteiligung des Publikums wird als Voraussetzung für das Zustandekommen des Kunstakts genannt ..., Tun sei besser als Fühlen, und der Zuhörer solle selbst mitsingen oder -summen ... bzw. Musik machen und spielen, wenn niemand zuhört."

Gemeinschaft und Gesellschaft sind zwei verschiedene Gesellungsformen, zwei verschiedene soziale Aggregatzustände. Gemeinschaft meint eine häufig traditionale, manchmal gar 'face to face'-Gruppenform (wie Familie, Jugendgruppe, Stamm, clan, gang); Gesellschaft ist das Phänomen der großen, in sich differenzierten, verschiedene Funktionen widersprüchlich vereinenden Zusammenstellung von Gruppen ('Gemeinschaften'), Personen, sozialen Schichten, politisch-ökonomisch fundierten Klassen und auch Ethnien. Gesellschaft trägt in sich Momente von Differenz und Merkmalsungleichheit, während Gemeinschaften eher Merkmalsgleichheiten aufweisen oder gar erzwingen bzw. Abweichungen eliminieren (siehe die Rede von der Volksgemeinschaft).

In der Kommunitarismusdebatte stellt sich nun unter anderem die Frage nach den unterschiedlichen Graden von Gesellschaftlichkeit und Gemeinschaftlichkeit, die 'wir brauchen'. Denn beide Gesellungs- und Kommunikationsweisen haben ja einiges für sich. Es steht das alte Demokratie-Problem, wie kann die Emanzipation des Einzelnen, wie können Individuation und Individualisierung *und* Integration (also große und freie Gesellschaftlichkeit) gelingen?

Zeitsprung

Ich will einen historischen und systematischen Zeitsprung versuchen, um den Bezug zur Lehrstück-Pädagogik herzustellen: Durch Peter Suhrkamp, seinen späteren Verleger, war Brecht mit der Jugendbewegung, auch mit der Reformpädagogik und der Jugendmusikbewegung der 20er/30er Jahre vertraut. Einige Überlegungen zum Lehrstück wurden von Brecht und Suhrkamp zusammen erstellt. In diesem Kontext spielt der Bezug auf das Modell der Hausmusik (statt des abstrakten Konzertbetriebes) als Gemeinschaftserleben eine große Rolle, die m.E. auch auf die Konzeptionierung der Lehrstück-Pädagogik ihren Einfluß hatte. Dazu einige Zeilen zu den Kasseler Musiktagen aus dem Jahre 1937, die sich aber sachlich auf Diskussionen vor 1933 beziehen, so daß der Faschismusvorwurf nicht treffen kann:

"Auf diesen Musiktagen gab keine bloße Virtuosität, sondern die Sänger und Spieler, die wir in diesen Tagen hörten, lenkten die Aufmerksamkeit auf die Werke, die sie vortrugen, hin und anerkannten eine gemeinsame Aufgabe, die über ihnen selbst genauso wie über den Zuhörern stand. Diese Aufgabe ist in erster Hinsicht menschlich und nicht sachlich. Sie ist herausgewachsen aus der Arbeit der Singgemeinden, hat zu ihrer Grundlage das Volkslied und die volkstümliche Musik und will immer den ganzen Menschen ergreifen. Wie es in einer Familie Ältere und Jüngere, Reifere und Unreifere, Begabtere und weniger Begabte gibt und diese doch als Familie eine Einheit sind, so war es hier mit allen Beteiligten. Innerlich waren sie eine große Arbeitsgemeinschaft, in gemeinsamem Dienst an Musik und Volk verbunden."

"Bei Konzerten und Musikfesten jeder Art besteht sonst immer eine gewisse Kluft zwischen den Veranstaltern und Zuhörern, sodaß die Menschen in die zwei Gruppen der eigentlich Tätigen und der nur Aufnehmenden zerfallen. Nun haben auch in Kassel selbstverständlich solche Menschen gespielt und gesungen, die besonders viel können, aber der eigentliche Sinn und die eigentliche Schönheit dieser Tage erwuchs doch aus einer Zusammenarbeit aller derer, die dabei waren."

"Vielleicht ist es mit dadurch gekommen, daß alle Teilnehmer wie

eine große musikalische Familie sich fühlen konnten. Jedenfalls ist diese Tatsache für die ganzen Musiktage als solche bezeichnend."
"... zwar auch gut musiziert wurde, aber doch ganz und garnicht an ein Konzert, sondern an das familiäre Zusammenspiel geübter Musikfreunde erinnerte."
"Im Sinne dieses Grundgedankens liegt die auf den Kasseler Musiktagen ganz besonders gepflegte Verbindung zwischen Kunstübung, Handwerksgeist und Gemeinschaftssinn."
Das gemeinschaftliche Tun wurde hier am ästhetisch-pädagogischen Modell der Hausmusik exemplifiziert.
Charles Taylor, einer der einflußreichen politischen Philosophen eines 'linken' Kommunitarismus, weist uns auf den Philosophen Jean-Jacques Rousseau hin, der Übungen in befriedigender Gesellschaftlichkeit für die moderne Verfassung von Staaten durch Theaterspiel vorschlug. Taylor sieht im diskursiven Modell des Theaterspiels eine gewichtige Möglichkeit, für Demokratien Wesentliches zu erreichen: "Der Kampf um Anerkennung (des Anderen, Fremden, Verschiedenen usw., Anm. gk) kann nur *eine* zufriedenstellende Lösung finden, nämlich indem gegenseitige Anerkennung unter Gleichgestellten zustande kommt." - Nun einige Zeilen, die Taylor dem rousseauischen gesellschaftsbezogenen Theateransatz widmet:
"Rousseau erklärt, das entscheidende Merkmal dieser Veranstaltungen, der Spiele, Feste und Rezitationen, jenes Merkmal, das sie zu Quellen des Patriotismus und der Tugend gemacht habe, sei das Fehlen von Unterscheidung oder Sonderung der verschiedenen Klassen von Bürgern gewesen. Sie fanden unter freiem Himmel statt, und jeder nahm an ihnen teil. Die Menschen waren Zuschauer und zugleich Akteure. Im Gegensatz hierzu stehen die Gottesdienste der neueren Zeit in geschlossenen Kirchen und vor allem das neuzeitliche Theater, das in geschlossenen Sälen, vor denen man Eintritt bezahlen muß, stattfindet und darin besteht, daß eine Gruppe von Berufsdarstellern anderen etwas vormacht. (-) Dieses Motiv steht auch im Mittelpunkt des *Briefes an Herrn D'Alembert*, wo Rousseau noch einmal den Kontrast zwischen dem neuzeitlichen Theater und dem öffentlichen Fest in einer wahren Republik entfaltet. Rousseau macht an dieser Stelle ganz deutlich, daß die Identität von Zuschauer und Darsteller das entscheidende Kennzeichen dieser tugendhaften Zusammenkünfte ist: ... ["Was werden aber schließlich die Gegenstände dieses Schauspiels sein? Was wird es zeigen? Nichts, wenn man will. Mit der Freiheit herrscht überall, wo viele Menschen zusammenkommen, auch die Freude... Oder noch besser: stellt die Zuschauer zur Schau, macht sie selbst zu Darstellern, sorgt dafür, daß ein jeder sich im andern erkennt und liebt, auf daß alle besser miteinander verbunden sind."] Das ausschlaggebende, wenngleich unausgesprochene Argument Rousseaus ist anscheinend dieses: Eine vollkommen ausgewogene Gegenseitigkeit nimmt unserer Abhängigkeit von der Meinung anderer den Stachel und macht sie vereinbar mit Freiheit. Vollkommene Gegenseitigkeit und dazu jene Einmütigkeit im Wollen, durch die sie erst möglich wird, sorgen dafür, daß ich mich, wenn ich der Meinung anderer folge, nicht von mir selbst entferne. Ich 'gehorche mir selbst', auch als Teilnehmer an diesem gemeinsamen Projekt oder als Teil des 'allgemeinen Willens'. Der Wunsch nach Wertschätzung läßt sich hier mit Freiheit und gesellschaftlicher Einmütigkeit vereinbaren, weil die Gesellschaft alles tugendhafte Wollen im gleichen Maße und aus den gleichen (richtigen) Gründen schätzt."
"Mit ... schlechte(r) Abhängigkeit von anderen sind paradoxerweise Trennung und Isolation verbunden, mit der guten hingegen, die Rousseau selbst gar nicht Abhängigkeit nennt, verbinden sich Einmütigkeit in bezug auf ein gemeinsames Projekt und sogar ein 'kollektives Ich'."

Lehrstück-Pädagogik stünde hier im Schnittpunkt von Gemeinschafts- und Gesellschaftsübung. Oder anders gesagt: Lehrstück-Pädagogik bildet Schnittmengen aus Gemeinschaft und Gesellschaft. Der Reiz und die Leistungsfähigkeit der Lehrstück-Pädagogik liegen für mich darin, daß sie mit Mustern der Abweichung, der Ausnahme *arbeitet*: also an der Möglichkeit oder Verhinderung von Gerechtigkeit oder Anerkennung. Dies gilt gewissermaßen als Ziel der Arbeit. Methodisch bzw. nach ihrer Kommunikationsform spielt sich diese Theater-Pädagogik primär in der Form des *gemeinschaftlichen* Tuns ab - bedient das menschliche Hoffen nach Nähe. Zugleich aber sind die spielenden Subjekte sozialisierte Wesen, die ihre *Gesellschaftlichkeit*, auch ihr Leiden an und in der Gesellschaft ins Spiel bringen, angeregt nicht zuletzt durch den Brechtschen Lehrstücktext als Stimulus! Deren Bedürfnisse weisen aber über das Gemeinschaftserleben in der Spielgruppe hinaus (Stichworte: Probehandeln, Simulation, Entscheidungsspiel, Umgang mit gesellschaftlichen Modellsituationen von Herrschaft und Knecht-schaft oder Gewalt).

Nachtrag:
Dieser Text ist für mich ein erster Ansatz, politische Theater-Pädagogik in eine aktuelle polit-philosophische Diskussion zu stellen. Er sollte das Bewußtsein von Theater-PädagogInnen erweitern; er sollte einen Anknüpfungspunkt zeigen: Nicht nur im Rahmen der Theaterpädagogik finden für Theater-PädagogInnen interessante Debatten statt. Wir sollten die Diskussion um Kommunitarismus, die mittlerweile gut dokumentiert ist (siehe die folgenden Literaturangaben) als Theater-PädagogInnen verfolgen, um uns fähig zu machen, an vielen Orten in der Gesellschaft präsent zu sein.

Literatur:
Bade, Klaus J. (Hg.): Deutsche im Ausland. Fremde in Deutschland. München 1992.
Baier, Lothar: Gleichheitszeichen. Streitschriften über Abweichung und Identität. Berlin 1985.
Brecht, Bertolt: Schriften I, in: ders.: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Berlin/ Weimar/ Frankfurt/M. 1992.
Brumlik, Micha/ Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1993, S. 396-401.
Claussen, Detlev: Jargon der Einigkeit. Über die Möglichkeit, den Mißbrauch des Wortes "Identität" scharf einzuschränken, in: Freibeuter (April 1994), S. 57ff.
Honneth, Axel (Hg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/M. 1993.
Loyke, Almut (Hg.): Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt/M. 1992.
Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Frankfurt/M. 1983.
Steinweg, Reiner: Das Lehrstück. Stuttgart 1972, S. 87-89.
Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. 1993, S. 38-41.
Walzer, Michael: Zweifel und Einmischung. Frankfurt/M. 1991.
Ders.: Kritik und Gemeinsinn. Frankfurt/M. 1993.
Zahlmann, Christel (Hg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Eine streitbare (und sehr hilfreiche, mit "Anregungen zum Weiterlesen" versehene, Anm. gk) Einführung. Berlin 1992.
Ohne Verfasser: Kasseler Musiktage 1937, in: Lied und Volk (November 1937), S. 97ff., hier: S. 98.

Susanne Winnecker

"Wer immer es ist, den ihr hier sucht, ich bin es nicht"

Gedankensplitter zur Dramaturgie der Abwesenheit in Bertolt Brechts Lehrstück "Die Maßnahme"

Nähert man sich dem Autor Brecht, steuert man einen Kontinent an, in dem in gewisser Hinsicht das Theater der Moderne sich vollendet hat. In genau dieser Hinsicht schien er abgegrast, für immer verstanden, ein überschrittener Horizont.
In der Tat mag die Zeit seiner pädagogischen Wirkungen der Vergangenheit angehören, ebenso die der politischen, die, jedenfalls in einem engen, womöglich gar tagespolitischen Sinn nicht mehr zu erzielen sein werden. Die Zeit der poetischen Wirkungen hingegen, die, so Walter Benjamin, erst "ganz zuletzt" (1) kommt und einen unüberschreitbaren Horizont darstellt, scheint noch kaum angebrochen, denn der Blick für die literarischen Dimensionen der Sprache Brechts ist weiterhin getrübt. (2)
Den poetischen Wirkungen nun ausgerechnet auf dem Feld der Lehrstücke nachsuchen zu wollen provoziert natürlich geradezu den Einwand, ein spröder sich verweigerndes Textkorpus als den sich rückhaltlos funktionalisierenden der Lehrstück-Texte, in denen sich das dichterische Wort in der Erniedrigung zur didaktischen Metapher scheinbar selbst verleugnet, habe sich wohl kaum ausmachen lassen. Und doch ist immer wieder geahnt worden, daß im scheinbar Primitiven höchste künstlerische Strenge walten muß. Adorno hat die rätselhafte Ambivalenz dieser Texte in einer selbst widersprüchlichen Abrechnung mit Brecht auf eine hellsichtige Formel gebracht:
"In Wahrheit wird der von Brecht gemeinte Primat der Lehre über die reine Form zu deren eigenem Moment. Indem sie suspendiert wird, wendet sie sich wider ihren Scheincharakter. [...] Die heteronom bedingte Berichtigung der Form, die Tilgung des Ornamentalen der Zweckmäßigkeit zuliebe wächst ihrer Autonomie zu. Das ist die Substanz von Brechts Dichterschaft: das Lehrstück als artistisches Prinzip." (3)
Was Adorno Brecht (vermeintlich gegen dessen Intention) (4) zuschreibt, ist selbst eine ausgezeichnete Pointierung der Frage, die die ästhetische Produktion auch im Bewußtsein Brechts an ihn, den "Stückeschreiber" richtete. Brecht äußert, im Gespräch mit Benjamin, "Bedenken einer tieferen Schicht". Sie richten sich
"auf das artistische und spielerische Element der Kunst, vor allem aber auf diejenigen Momente, die sich teilweise und gelegentlich refraktär gegen den Verstand machen. Diese chronischen Bemühungen Brechts, die Kunst dem Verstande gegenüber zu legitimieren, haben ihn immer wieder auf die Parabel verwiesen, in der sich die artistische Meisterschaft dadurch bewährt, daß die Elemente der Kunst am Ende sich in ihr wegheben." (5)
Das ist das Paradox der Brechtschen Produktion: Das Sich-"Wegheben" der fragwürdig gewordenen Elemente der Kunst ist nicht ästhetisch regressiv, nicht Preisgabe der technischen Standards. Nicht das dialektische Sich-Aufheben ist hier angesprochen, sondern Benjamins radikale These bedeutet geradezu eine 'Entkunstung' der Kunst, artistische Meisterschaft das Löschen der Kunst selbst.
Die indirekte Darstellung des jungen Genossen in der "Maßnahme" nun, seine Abwesenheit, verweist jenseits der politischen Thematik, die eine derart komplizierte Darstellung kaum erfordert hätte, auf ein zentrales Thema der Lehrstücke, zumal der "Maßnahme": auf das sich selbst entzogene, sich selbst auslöschende Subjekt. Der verschwundene Leib des jungen Genossen läßt sich sogar, was in diesem Rahmen aber schlechterdings nicht möglich ist, auf der Spur christologischer Motive zuspitzen auf die Frage nach dem

abwesenden Gott. Die Ebene der Selbstreflexion des Textes und die seiner grundlegenden Theatralität erweisen sich als eng verknüpft und stellen sich damit Positionen entgegen, die den Text der "Maßnahme" *nur* als Spielvorlage oder *nur* als Text begreifen wollen. Zugleich erweist sich das (sich) entzogene Subjekt, das stets nur in verschobener stellvertretender Repräsentation erscheint, auch als das Subjekt der Schrift, das im Schreiben ohne Signaturen, in der sich eine Identität des Textes herstellt, aber nicht eine Identität des Autors festzumachen ist, deutlich wird.

Schon im Titel des Stücks "Die Maßnahme" liegt der Verweis auf eine Abwesenheit verborgen, nämlich der auf die Abwesenheit der letztendlichen Wahrheit, deren Möglichkeit, so erstaunlich das klingen mag, der Text bestreitet.

Das Wort "Maßnahme" selbst antizipiert etwas schon Getanes, die eigene Vergangenheit somit: im Schreiben - der Autor Brecht selbst ergreift zunächst eine Maßnahme, indem er schreibt - einer experimentellen Form des Tuns, wird Maß genommen an einer dramatischen Struktur, die sich in der Aufführung, die ihrerseits eine Maßnahme ist, herstellt durch das Inkrafttreten einer Konstellation, die auf das Tun als Wiederholung, im Sinne auch des Zurückholens des Gedachten, sich bewahrheitet. In der Aufführung selbst erst tritt die verborgene Struktur des Handelns zutage, niemals wahr zu sein, sondern stets unter Zeit-Not stattzufinden und erst im nachträglichen Urteil, das ungewiß bleibt, es selbst zu werden. In der Druckvorlage einer Moskauer Ausgabe von 1935/36 heißt es:

"Der Kontrollchor: So war es kein Urteil? Die Vier Agitatoren *sehr laut:* Nein! Eine Maßnahme!" (6)

"Maßnahme" ist ein Wort, das Bedeutung hat nur im Verweis auf das, woran Maß genommen wird, worüber und indem berichtet worden ist. Dieses muß im und durch den Bericht wahrnehmbar gemacht werden. Eine Maßnahme setzt einen unabgeschlossenen Zustand voraus, eine unabgeschlossene Rede, die sich auf eine Zukunft öffnet, in der sie Folgen zeitigen wird. Die Widersprüche sind nicht wahrnehmbar, sie müssen "provoziert und wahrnehmbar gemacht werden" (7). Ohne ein Sich-Einlassen auf die konstruktive Figuration einer Versuchsanordnung, einer Wiederholung, bleiben die der Gesellschaft immanenten Widersprüche unwahrnehmbar; ein Konstatieren dessen, was der Fall ist, muß die Realität, auf die umstandslos abgezielt wird, verkennen. Ein Maß kann sich nicht selber messen. Es muß an anderem gemessen werden, dieses andere entzieht sich dem Koordinaten system der Meßverfahren, ist als solches eine Unbekannte. Kein politisches Maß kann gegeben und keine Maßnahme getroffen werden, die sich nicht vermißt, weil ihr Objekt (hier: der junge Genosse) eben darin sein Wesen hat, ungemessen, unmeßbar, einmalig und körperlich sterblich, leidenschaftlich und im schönsten wie im schlimmsten Sinn unberechenbar zu sein. Erst im Augenblick der Aufhebung des gesetzten Maßes vermag der Gegenstand zu erscheinen - um in seiner Überschreitung mit ihm im gleichen Moment wieder zu verschwinden. Die Intervention einer Maßnahme wäre also einerseits ein Messen, das sich als schreibendes Vermessen durchschaut, ein Ereignis bezeichnet, das seine eigene Vergangenheit antizipiert. Zugleich läßt sich diese ihre Struktur sinnvoll auf das "Verhältnis der aufgeführten Handlung zu derjenigen, die im Aufführen überhaupt gegeben ist", beziehen, die von Walter Benjamin 1931 als "oberste Aufgabe einer epischen Regie" (8) definiert worden ist: die berichtete Maßnahme findet im Bericht erst statt, wird allererst als berichtete zur Maßnahme. Adorno schreibt in der "Ästhetischen Theorie" gegen die Indifferenz reiner Anschauung als Kriterium der Kunstwerke, "welche die traditionelle Ästhetik als ihr Apriori supponiert":

"Was begrifflich ist an den Werken, involviert Urteilszusammenhänge, und zu urteilen ist dem Kunstwerk konträr. Urteile mögen darin vorkommen, aber das Werk urteilt nicht, vielleicht, weil es seit der attischen Tragödie Verhandlung ist." (9)

Theater der Verhandlung ist auch das Theater Brechts und in der "Maßnahme wird es als solches thematisch.

Der junge Genosse, in der "Maßnahme" Objekt der Verhandlung, für den es eine Hierarchie der Schrecknisse nicht zu geben scheint, der - radikal unvernünftig - nicht einfach nur entgegen den Verabredungen, sondern autonom handelt (10), existiert nur als Phantom. Hans Eisler irrt, wenn er fast 30 Jahre später sagt:

"Der stirbt doch gar nicht, der junge Genosse, der steht auf der Bühne [...] der wird doch nicht erschossen oder so etwas." (11)

Der junge Genosse steht überhaupt in keinem Moment auf der Bühne. Auf der Bühne stehen Vier Agitatoren, die den jungen Genossen aus Worten, Blicken und Gesten zusammensetzen, Prothesen eines verschwundenen Körpers modellieren, der den Schlächter umarmt hat (12). Und als Bühnen-Phantom rekurriert der junge Genosse nicht nur nicht auf ein Einverständnis (ausschließlich von den Vier Agitatoren wird es jeweils referiert) und an keiner Stelle im Text kann es in direkter Rede wiedergegeben werden, er symbolisiert im Gegenteil die Lücke im Einverständnis, das dadurch - wie im "Jasager" - selbst zum Problem wird. Das Einverständnis ist die Prämisse unter der die Vier Agitatoren sprechen, der junge Genosse aber wird von ihnen gesprochen als das andere des Einverständnisses.

Ein weiteres Beispiel - Bericht gegen Szene: Einer zuwenig - "Die Auslöschung" (13). In der ersten Fassung dieser zweiten Szene, überschrieben mit "Die Auslöschung", müßten interessanterweise tatsächlich sechs Personen auf der Bühne sein - eine

davon eine Frau -, denn der Leiter des Parteihauses spricht Vier Agitatoren an, und vier antworten ihm. Wenn die fünfte Person tatsächlich auf der Bühne anwesend ist, wo ist dann die sechste? (14) Am Ende der ersten Szene heißt es:

"Die Vier Agitatoren: So war der junge Genosse von der Grenzstation einverstanden mit der Art unsrer Arbeit, und wir traten, *vier Männer* und *eine Frau*, vor den *Leiter des Parteihauses*." (1,10)

Es wird hier nicht, wie in den anderen Fassungen, in denen zumindest der Leiter des Parteihauses als von einem Agitator dargestellt kenntlich gemacht wird, in einer Regieanweisung darüber Auskunft gegeben, wie die eine bzw. im Moment sogar zwei Rollen zuviel auf die anwesenden Agitatoren verteilt werden sollen. In der ersten Szene der ersten Fassung wird Verwirrung darüber hergestellt, daß es sich plötzlich um sechs Personen dreht, die offenbar auch auf der Bühne stehen, von denen jedenfalls einer zuviel spricht. Der Leiter des Parteihauses nämlich spricht offenbar "als er selbst". Wenn man aber davon ausgeht, daß von ihm nur berichtet wird, wie durch die am Anfang etablierte Gerichtssituation plausibel gemacht wurde, und zum Zwecke der Berichterstattung die Vier Agitatoren eingesetzt sind, von denen eine(r) immer wieder der junge Genosse ist (aber ist er auch die Frau?), dessen Tod schließlich von den Vier Agitatoren zu rechtfertigen ist, der in der darauffolgenden Szene aber nichts sagt, sondern dessen Position stumm ist, ergibt sich ein Widerspruch. Das Ganze erhält aber seine Logik zurück durch die Feststellung, daß das Berichtete mit dem szenisch Dargestellten vermischt wird. Was die Anzahl der auf der Bühne befindlichen Personen betrifft, wird rein von der szenischen Darstellung ausgegangen, keineswegs von der zu erzählenden Geschichte. Fünf sprechen, die Vier Agitatoren und der Leiter des Parteihauses, und zwei, der junge Genosse und die Frau zirkulieren als Bezeichnung bzw. als Name, von denen eine(r) nicht einem Körper zugeordnet werden kann. Vom Text wird auch dadurch immer das "einer zu wenig" für die Szene des Lehrstücks erzeugt.

In der ersten Fassung des Textes lautet eine Frage des Leiters des Parteihauses an *Vier* Agitatoren, die in dieser Form in den anderen Fassungen nicht mehr erscheint:

"Seid ihr bereit zum Reden, solange ihr reden könnt, aber zu verschwinden, *bevor einer herschaut* (Hervorhebung - S.W.), also zu verstecken den Lebenden und den Toten?"(1,11)

Durch den Blick erst würde die Identität des Redners die Rede durchdringen. Sich selbst also gilt es zu verstecken als der, der man ist und nicht ist, lebend und tot, lesbar so auch als Subjekt der Schrift, das, nicht real, aber systematisch, tot ist, einer Formulierung Derridas zufolge von testamentarischem Charakter. "So seid ihr bereit zu sterben und zu verstecken den Toten?" (2,41) - also den, der ihr selbst dann gewesen sein werdet, indem ihr eure eigene Identität auslöscht, um, wie ein leeres Blatt, allem zu entgehen, außer der Be-schreibung, heißt es verkürzt von der zweiten Fassung an. In der ersten Fassung spricht der Leiter des Parteihauses noch niemand mit Namen an, aber er wendet sich an drei Personen:

"Der Leiter des Parteihauses: "Dann seid ihr nicht mehr ihr selber, du nicht mehr aus Leningrad, du nicht mehr aus Kasan und du nicht mehr aus Moskau, sondern allesamt ohne Namen und Mutter, leere Blätter, auf welche die Revolution ihre Anweisungen schreibt." (1,11),

und es antworten ihm vier: "Die Vier Agitatoren: Ja." (1,11) Von der zweiten Fassung an spricht der Leiter des Parteihauses drei Personen mit Namen an, und es antworten ihm zwei. Die Situation ist also anders. In einer Regieanweisung, die im Gegensatz zur ersten davor eindeutig als unterdeterminiert bezeichnet werden muß, heißt es nach dem Satz der Agitatoren "Wir wiederholen den Vorgang" (2,40): "Einer der Agitatoren stellt den Leiter des Parteihauses dar." (2,40) Nicht gesagt ist in dieser Regieanweisung, ob der andere Agitator, der nicht auf die Fragen des Leiters des Parteihauses antwortet, die stumme Position des jungen Genossen ist und wer und wo die Frau ist. Der Leiter des Parteihauses spricht zu "den Agitatoren", es antworten ihm zwei der Agitatoren, wobei es richtiger wäre zu sagen, sie bilden sein Echo:

"Der Leiter des Parteihauses: Ihr dürft nicht gesehen werden. Die zwei Agitatoren: Wir werden nicht gesehen. Der Leiter des Parteihauses: Wenn einer verletzt wird, darf er nicht gefunden werden. Die zwei Agitatoren: Er wird nicht gefunden. Der Leiter des Parteihauses: So seid ihr bereit zu sterben und zu verstecken die Toten? Die zwei Agitatoren: Ja." (2,40f)

Der Leiter des Parteihauses spricht mit seiner nächsten Replik drei Personen im Augenblick ihrer Auslöschung mit Namen an. Name, Herkunft und Geschlecht, alle Züge der Individualität, so auch die Geschlechterindividualität werden benannt/benamt nur, um ausgelöscht zu werden, worauf wieder nur zwei der Agitatoren ihm antworten:

"Dann seid ihr nicht mehr ihr selber, du nicht mehr Karl Schmitt aus Berlin, du nicht mehr Anna Kjersk aus Kasan und du nicht mehr Peter Sawitsch aus Moskau, sondern allesamt ohne Namen und Mutter, leere Blätter, auf welche die Revolution ihre Anweisungen schreibt." (2,41)

"Die zwei Agitatoren: Ja." Der Agitator, der den Leiter des Parteihauses darstellt, hat seinen Namen nicht genannt, während er die anderen anspricht.

Es ergibt sich die folgende Situation: Es gibt *fünf* Personen, darunter eine Frau, die von *vieren* dargestellt wird, von denen *drei* mit Namen genannt werden, von denen *zwei* antworten und *einer* schweigt.

Diese Konstellation ergibt sich aus der verblüffenden Tatsache, daß der Bühnentext von denen ausgeht, die

auf der Szene stehen, nicht von den Akteuren des Erzählten. Es wird die szenische Darstellung mit dem Berichteten derart vermengt, daß eine Differenz zwischen sprachlichem und gestischem Signalement offenbar wird, zwischen Darstellung und Dargestelltem, zwischen Modell und Narration, die vom Text erzeugt wird und immerfort darauf verweist, daß einer zu wenig oder sogar einer zu viel da ist, um einer mehr sein zu können.

Der junge Genosse, der nur als Phantom existiert, als Projektionsfläche, der nicht für sich "selbst" sprechen kann, weil er nicht da ist, wird nicht einmal vergegenwärtigt. Jemand, der keinen Namen hat (und "Der junge Genosse" ist kein Name, sondern eine Bezeichnung), wird ein Fremder bleiben, sich und anderen, wird unerkennbar bleiben, letztlich nicht zu identifizieren, und das nicht nur im Sinne einer politischen Strategie der Subversion, sondern auch: nicht einzuverleiben. Er muß *umschrieben* werden, ist verschwunden, und - wenn nicht von ihm *gesprochen* wird - ohne Existenz. Die Thematisierung der Abwesenheit ist in vielfältiger Hinsicht damit permanent und die Frage, von wessen "Tod"/Abwesenheit in diesem Text die Rede geht, offener denn je.

Mit der Lehre von Gewalt, Strafe und Tod ist immer auch das Gewalttätige der Lehre selbst evoziert.

Dieser knappe Einstieg in ein gewaltiges Stück Text soll für den Vorschlag stehen, Brechts Schreibweise als Methode zu untersuchen, die sich einerseits der Kontrolle des Autors entzieht und zur Verselbständigung tendiert, andererseits darauf hinweist (ohne das hier auch nur annähernd etwa auszuschöpfen), daß man selbst in dem vielgerühmten und geschmähten "Schlüsseltext" Brechtschen Schreibens seiner scheinbar - vor allem aufgrund der politischen Rhetorik - so vertrauten "Inhalte", und gerade aufgrund der vielen widersprüchlichen Kommentare und Selbstauslegungen Brechts doch immer auf den Text selbst, seine Lektüre verwiesen bleibt, die aufmerksam werden läßt auf Suspendierungen des Ausgesagten in den Figuren der Äußerung. "Zwischen den Zeilen hausend" werden die poetischen Schichten der Texte sichtbar, die auf die Verschränkung des Sinns der Schrift mit dem Prozeß des Schreibens selbst verweisen

Anmerkungen:

(1) Benjamin spricht über das Zitierbar-machen von Gesten und Haltungen bei Brecht, im Zusammenhang mit dem 'Flug der Lindberghs' und dem 'Egoisten Fatzer': "Was an ihnen (den Gesten, S.W.) zitierbar ist, das ist nicht nur die Haltung, genauso sind es die Worte, die sie begleiten. Auch diese Worte wollen geübt, das heißt erst gemerkt und später verstanden sein. Ihre pädagogische Wirkung haben sie zuerst, ihre politische dann und ihre poetische ganz zuletzt." Walter Benjamin: Versuche über Brecht. Frankfurt/M. 1981, S. 10.

(2) Eine umfassende Arbeit der Verf. zu diesem Thema, eine Monographie zu Brechts Lehrstück "Die Maßnahme", wird voraussichtlich im Frühjahr 1995 erscheinen.

(3) Theodor W. Adorno: Noten zur Literatur. Frankfurt/M. 1981, S. 418f.

(4) "[...] souverän schrieb er (Brecht, S.W.) einmal, wenn er sich nichts vormache, sei ihm schließlich doch das Theater wichtiger als jene Veränderung der Welt, der es ihm dienen soll." Theodor W. Adorno: Noten zur Literatur. Frankfurt/M. 1981, S. 419. Vgl. auch: "Brecht, im Laufe des gestrigen Gesprächs: 'Ich denke oft an ein Tribunal, vor dem ich vernommen werden würde.' 'Wie ist das? Ist es ihnen eigentlich ernst?' Ich müßte dann anerkennen: 'Ganz ernst ist es mir nicht. Ich denke ja auch zu viel an Artistische, an das, was dem Theater zugute kommt, als daß es mir ganz ernst sein könnte.'" Walter Benjamin: Versuche über Brecht. Frankfurt/M. 1981, S. 154.

(5) Walter Benjamin: Versuche über Brecht. Frankfurt/M. 1981, S. 161.

(6) Reiner Steinweg (Hg.): Die Maßnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung von Reiner Steinweg. Frankfurt/M. 1972, S. 100. Ein wenig unverständlich erscheinen die Editionsprinzipien der 'Großen kommentierten Berliner und Frankfurter Ausgabe, hg. von. Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei, Klaus-Detlef Müller. Berlin, Weimar u. Frankfurt/M. 1988', zumindest was die Herausgabe der "Maßnahme" betrifft. Es werden zwei zeitlich sehr dicht beieinanderliegende Texte abgedruckt und die Veröffentlichung wichtiger textlicher Abweichungen, die daneben oder später erstellt worden sind, ohne den Textzusammenhang eruierbar zu machen, in eine für Forschungszwecke unzureichenden Kommentarteil verlegt.

(7) "Wir sprachen von einem 'soziologischen Experiment', wenn durch geeignete Maßnahmen (...) die der Gesellschaft immanenten Widersprüche provoziert und wahrnehmbar gemacht werden." Bertolt Brecht: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Frankfurt/M. 1967. Bd. 18, S. 205.

(8) Walter Benjamin: Versuche über Brecht. Frankfurt/M. 1981, S. 27.

(9) Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie. Frankfurt/M. 1973, S. 152.

(10) Vgl. die drei "Fehler"-Szenen, III "Der Stein", IV "Die Gerechtigkeit/Das kleine und das große Unrecht" und V "Was ist eigentlich ein Mensch".

(11) Reiner Steinweg (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt/M. 1976, S. 206.

(12) Nachdrücklich beugt der Ausfall der Präsenz des Leibes dem Anschein vor, "es sei die Sphäre abzubilden, in der das moralische Wesen des Menschen wahrnehmbar wird. Denn das Moralische ist gebunden an das Leben in seiner drastischen Unmittelbarkeit." Walter Benjamin, Ursprung des deutschen Trauerspiels. Frankfurt/M. 1982, S. 86. In der Kunst dagegen werden Widersprüche, auch solche, an denen Brecht in seinem Leben wohl

gescheitert ist, die er nicht hat integrieren können, zugespitzt und aufs Spiel gesetzt: allegorisch - nicht moralisch, mit Hilfe der Schrift, nicht des "Lebens".

(13) Alle Textzitate im folgenden nach: Reiner Steinweg (Hg.): Bertolt Brecht, Die Maßnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung von Reiner Steinweg. Frankfurt/M. 1972. Die in Frage stehende Szene wird in diesem Zusammenhang auf einen einzigen Aspekt verkürzt untersucht, hält aber selbstverständlich unendlich viel mehr Material bereit, deren Ausbreitung allerdings erheblich mehr Raum einnehmen und daher den vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

(14) Niemand hat das ernstlich beachtet. Paul Binnerts, der einen Inszenierungsversuch mit dem Stück "Die Maßnahme" unternommen hat, sieht hier zwar ein Problem, führt es aber einer scheinbaren Lösung zu, indem er Brecht eine Inkonsequenz bei der Ausmathematisierung des Stückpersonals vorwirft ("Die Rollenverteilung in dieser Szene verursacht eine merkwürdige und unnötige Inkonsequenz...") und legt es dann beiseite, um es in den weiteren Verlauf seiner Überlegungen nicht mehr einzubeziehen. Vgl. Reiner Steinweg (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt/M. 1976, S. 312.

Anschrift der Verfasserin:
Greifstr. 4, 60486 Frankfurt

Inge Gellert

"Wir reden nicht...!" Über die Körperlichkeit von Texten

Welche Bedeutung hat es, wenn ich *sehe* und *höre* oder wenn ich selber etwas *tue*, wie *rede* ich mit jemandem und was und wie *schreibe* ich?
Über die Arbeitsweise des Literaturforums im Brecht-Haus (vormals BrechtZentrumBerlin) befragt und was denn die "Körperlichkeit im Literaturbetrieb" zu bedeuten habe, lehne ich mich genüßlich zurück und beziehe mich auf Brecht.
Was kann es heißen "von Brecht aus, mit ihm weiter" an dieser Jahrtausendwende, nach dem Kollaps des realen Sozialismus, der mit der Antwort der in der DDR erzogenen Generation als Bewegung durch Ungarn gen Westen eingeleitet wurde? Die Körper hatten andere Erfahrungen, als über ihre Köpfe hinweg gepredigt wurde. Gedemütigte suchen verzweifelt weiter. Was bleibt von Brechts ästhetischer Theorie, seinem literarischen Schaffen, seinen theaterpraktischen Ansätzen? Gibt es etwas Uneingelöstes dieses utopischen Versuchs der Dichtung als Kommunikation zwischen Kunstproduzenten und -konsumenten? Welche Möglichkeiten hat episches (später: dialektisches) Theater ohne erhobenen Zeigefinger heute?
Für mich ist Uneingelöstes und noch zu Entdeckendes in der Lehrstückmethode enthalten. Hier ist Denken und Handeln, Text, Bewegung und Symbolik nicht von einander getrennt, es gibt keine Aufteilung in Zur-Schau-Stellende, Agierende und Zuschauer (letzterer ist hier nicht einmal nötig, kann aber nach Brecht "verwertet" werden). Beim Schreiben über solche Arbeit merke ich, was mir Lust und Genuß an Theater bereitet: Es ist die ProvokAktion, das schamlose Gelächter, die Differenzen, das Persönliche, das Sexuelle; es ist (noch) jenseits der Kommerzialisierung und Standardisierung der Medien. Es ist ein besonderer Reiz, in nichtüblicher Umgebung, in fremden Institutionen und Räumen, auf Bahnhöfen oder in "Heiligen Hallen" Theater zu machen, an Orten, die eine andere Öffentlichkeit haben. Das Theater in der Eingrenzung ihrer Häuser, ohne stinkenden Schweiß, hat etwas Kalkulierbares, geradezu Niedliches, ist die Kunstnische, die jeder Staat bereitwillig subventioniert für die kalkulierte Provokation. Heiner Müller sagte, daß die Geschichte den Prozeß von Brechts "Maßnahme" auf die Straße vertagt hat. Auch singen die gelernten Chöre nicht mehr, der Humanismus kommt nur noch als Terrorismus vor und der MolotowCocktail ist das letzte bürgerliche Bildungserlebnis. Für ihn bleiben einsame Texte, Texte, die auf Geschichte warten. Dem möchte ich mich anschließen.
Unmittelbar nach dem Mauerfall hatten wir (die vom BrechtZentrumBerlin) gemeinsam mit interessierten Leuten aus dem ehemaligen Westen und Osten - sowohl sog. Profis als auch sog. Laien - unter Leitung von Josef Szeiler aus Wien den Versuch einer TheaterArbeit nach der Lehrstückmethode unternommen. Wir wählten einen 24-Stunden-Rhythmus von Textarbeit und Körpertraining an wechselnden Orten (Akademie der Künste, Park, Straße usw.) als einen Gegenentwurf zu einem Außen, das durch den Zeitrhythmus der industriellen Produktion geprägt ist (8 Stunden Arbeit, 8 Stunden Freizeit, 8 Stunden Schlaf). Eine in sich konzentrierte Situation erzeugte eine Hermetik, ein Einvernehmen zwischen den Agierenden, die einer Verschwörung glich. Diese hermetische Spielweise konnte nicht einmal beim gemeinsamen S-Bahnfahren, dem Besuch eines Pornokinos, beim Passieren des Mauerstreifens, dem Reagieren auf Passanten und andere Umweltreize durchbrochen oder gar gestört werden. Die Kommunikation war offen, sie war begünstigt und nicht wie eine Störung ausgeschlossen. (1)
Im letzten Jahr probierten wir in der Öffentlichkeit etws ähnliches mit "Orfeo", einem Opern-stoff von Monteverdi. Der Komponist Frank Fiedler schreibt in seiner Spielbeschreibung: "Was war es denn, das uns den Mut gab, andere Arbeit zu suchen? Zuerst die Flucht vor dem Drill, die Kapitulation vor der saturnischen Gewalt des OHNE-FLEISSKEINENPREISS, die befiehlt, sich der Schönheit nur unter Schmerzen zu nähern. Dann das Mißtrauen gegen die Klänge, die die Barbarei verschweigen, der sie sich verdanken: mein Körper wird perfekte Maschine. Dann aber plötzlich die Liebe zu den Klängen, weil sie nichts Äußerliches, Vorgesetztes mehr sind, dem wir uns fügen müßten; sie sind plötzlich *unsere* Stimme. Die Alten sagten: der Klang ist die Seele dessen, was da tönt. So wird der Stimme jene Rauheit, ihre Eigentümlichkeit, zurückerstattet." - Wenn statt Körperbeherrschung die Körpererfahrung unsere Arbeit ist, verwandeln sich auch die Geschichten.
Brecht entwickelte seine Lehrstückmethode zuerst mit Elisabeth Hauptmann und dann mit Margarete Steffin ab Ende der 20er Jahre. Sie mischten sich ein in den Streit der sowjetischen Avandgarde über Möglichkeiten revolutionärer ästhetischer Konzeptionen zur Aufhebung der Trennung von Kunst und Leben. Sergej Tretjakow, Wsewolot Meyerhold und Maria Osten gehörten zum engen Freundeskreis. Für Meyerhold ist die Kardinalfrage für künstlerische Prozesse die Frage nach der Ermüdbarkeit. Von ihrer richtigen Lösung hinge die Zukunft der Kunst ab. Er teilte in seinen Arbeitsprozessen die Zeit exakt ein: Die für Erholung und die für Bewegung. Er sieht hier eine Parallele zu einem erfahrenen Arbeiter, den er bei seiner Arbeit beobachtet. An dessen Bewegungen beschreibt er folgendes: 1. Das Fehlen überflüssiger, unproduktiver Bewegungen. 2. Rhythmik. 3. Das richtige Finden des Schwerpunktes

des Körpers. 4. Ausdauer. "Die auf diesen Grundlagen aufgebauten Bewegungen zeichnen sich durch 'tänzerische Leichtigkeit' aus, der Arbeitsprozeß eines erfahrenen Arbeiters erinnert immer an Tanz, hier erreicht die Arbeit eine Grenze zur Kunst. Der Anblick eines arbeitenden Menschens bereitet auch gewisses Vergnügen. Das trifft in vollem Umfang auch die Arbeit des Schauspielers im Theater der Zukunft. In der Kunst geht es immer um die Organisation von Material." In diesem Ansatz finden Brecht und Steffin ein Zusammentreffen der Ebenen, die in der Kunst üblicherweise voneinander geschieden werden: Text, Körper, Bewegung, Figur, Geste, Ritual, Symbol - alle Momente sind das *Material*.

Nach dem 2. Weltkrieg, mit dem Einrichten seines ersten eigenen Theaters beschäftigt und nach tragfähigen Texten für das epische Theater befragt, nannte Brecht seine Lehrstücke und die Kinderstücke der Margarete Steffin. Sein Verbot zur Aufführung des wohl umstrittensten Stückes, der "Maßnahme" (1930/35), in Form einer üblichen Theateraufführung erneuerte er, da das Lehrstück einen anderen Umgang mit dem Text erfordert als es das traditionelle Vorführtheater bieten könne.

Tretjakow machte Brecht und Margarete Steffin auf das chinesische Theater und die taoistische Philosophie aufmerksam.- Im Taoteking, in der Philosophie des Laotse, fand Brecht sein ästhetisches Konzept der Ganzheitlichkeit von Denken und Handeln, Geist und Körper. Brecht und Steffin waren von der organischen Verbindung von Wort, Geste, Bewegung, Ritual, Zeitlichkeit und Behutsamheit fasziniert. Über Brechts Hinwendung zum Östlichen (nicht nur Denken, seinem östlichen Blick) ist viel nachgedacht und geschrieben worden. Ich halte es nicht für bloße Chinoiserie, wie oft behauptet wird. Das könnte nur ein Hang zu einer speziellen Kitschigkeit sein, hier ist aber ein bewußtes Konzept sichtbar. Mit Margarete Steffin schreibt er ab 1935 seine Intellektuellenpersiflage, den Tui-Roman, selbst ist er Me-ti, der Weise. Der Zweifler aus seinen Gedicht ist der gleiche, der auf dem Rollbild neben dem Bett zu sehen ist, nach dem er ihn seit 1935 durch alle Stationen des Exils begleitet hatte. Dieser chinesische Weise sitzt, gut geerdet und mit beiden Sitzhöckern fest auf dem Stuhl, die Hände aufgestützt, mit konzentriertem Blick das Beherrschende der

Abb. 6: "Maßnahme"- TheaterArbeit

Welt infragestellend. Er ist eine Symbiose aus Politiker und Dichter, ein Philosoph unter den Dichtern.

Im Moskauer Künstlerklub sahen Brecht und Margarete Steffin 1935 die Vorführung des berühmten chinesischen Schauspielers Mei lanfang von der Peking-Oper. Sie waren so beeindruckt und angeregt, daß alle folgenden Texte sich direkt oder indirekt darauf bezogen und in den berühmten Aufatz "Über die Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst" mündeten. Brecht beschreibt das Spiel des von der amerikanischen Presse als Transvestiten bezeichneten Schauspielers, der u.a. eine betrunkene Hure spielt, als ein von Grazie, Anmut und Leichtigkeit getragenen Mädchens. Margarete Steffin klagt gegenüber Walter Benjamin, daß sie diesen tatsächlichen Eindruck in einem Text kaum niederschreiben kann, da die vorhandene Sprache zu arm ist und so dem ursprünglichen Text diese Leichtigkeit noch fehle. Nach mehr als zehn Überarbeitungsversuchen geben Brecht und Margarete Steffin diesen Text endlich 1936 für eine Veröffentlichung nach England. Sie werden immer wieder auf diese Diskrepanz zurückkommen, wenn sie stimmiges Schreiben und stimmige Gestik ausdrücken wollen. Eine Aufzählung von Beispielen dieser Art würde ein Buch füllen. Den Extrakt des Brechtschen ästhetischen Entwurfs sehe ich in dem Text "Über die Malerei der Chinesen": "Wie man weiß, verwenden die Chinesen nicht die Kunst der Perspektive, sie lieben es nicht, alles von einem einzigen Blickpunkt aus zu betrachten. Auf ihren Bildern sind mehrere Dinge einander neben geordnet, sie verteilen sich auf dem Blatt, wie Einwohner ein und derselben Stadt sich auf diese Stadt verteilen, nicht etwa unabhängig voneinander, aber nicht in einer Abhängigkeit, welche die Existenz selber bedroht. /.../ Der chinesischen Komposition fehlt ein uns ganz und gar gewohntes Moment des Zwanges. Diese Ordnung kostet keine Gewalt. /.../ Wie diese Bilder liebe ich die Gärten, in denen die Natur von ihren Gärtnern nicht ganz verarbeitet ist; die Platz haben; in denen Dinge nebeneinander liegen." (2)

In diesem Sinne verstehe ich auch Godard, wenn er sagt, es käme nicht darauf an, politisches Theater zu machen, sondern Theater politisch zu machen.(3) Auf die Frage, wie lange er (Godard) an einem Film arbeite, antwortete er: 40 Jahre. Er war damals 40 Jahre alt.

In Schweden macht Brecht für Helene Weigel Vorschläge zur Gestenlehre. Sie sind in den Anweisungen für die Schauspielarbeit niedergeschrieben: eintöniger Singsang, Waschszenen, langsam gehen, Wäsche falten, Schreiten, Fallen, - konfrontiert mit Texten wie dem Vaterunser, bekannte Rundgedichte (z.B. Ein Hund ging in die Küche), diese immer gleichen Texte sollen bis zum Umfallen repitiert werden. Sichtbar wird dadurch, daß die Geste, die Haltung und die Sprache zuweilen gegenläufig oder "daneben" sein können. So ist ein Zeigen im Zeigen beabsichtigt. Den Schauspielern empfielt er, sich an das Beispiel gutgelaunter Techniker zu halten, "von exakten Chauffeuren etwa, die ihre Maschine gut behandeln." (4)

Neben der Beachtung der Ermüdbarkeit, der Konzentration und Sensibilisierung durch Bewegung sind Brecht und Steffin die Symbole und Rituale von Wichtigkeit. In dem in derselben Zeit geschriebenen Stück "Der gute Mensch von Sezuan" wird dies anschaulich. Solche Wortspiele und Wortrituale sind zum Beispiel: der Wasserträger heißt Wang, Wang heißt Schwanz. Englisch heißt das Stück "The good woman...", also Frau. Shen Te (als Frau, die gut sein kann) heißt in der Umdrehung Shui Ta (der Vetter, der böse ist). (5) "Mensch" muß also Frau sein, um gut sein zu können. Die gleichen Lettern kehren im Arturo Ui wieder, als HUI (Hitler) und STA (Stalin). In

Abb. 7: Der Zweifler

einem Gespräch mit Walter Benjamin nennt Brecht Stalin den gehörnten Tiefseefisch (aus der Symbolik der Kabbala und des Tao), was soviel wie Stier bedeutet und das Sternbild von Stalin ist. Dieser Stier soll vor der Aussaat nicht verrecken. Das nur am Rande, hier ist noch eine Menge zu entdecken.

Für mich wird durch Lehrstückarbeit eine Möglichkeit gegeben, Haltungen nachvollziehbar zu machen, vielleicht auch erlernbar: Indem dem Vorgang, dem Raum, der Umgebung das Gewohnte genommen wird, wird es verfremdet. Im Lehrstück wird zusätzlich die Funktion von Körpern sichtbar, ihre Fähigkeit als Opfer, Täter, Mitläufer wird transparent. Sexuelle Handlungen, Tötungsversuche, Vergewaltigungen, Lüste werden nachvollziehbar. In "Geschmeidigkeitübungen" (Begriff von Brecht) zum präzise Schauen, langsamer Gehen, Zentrieren, soll

die Wahrnehmung geöffnet werden. Durch monotone Bewegungen sind die Erschöpfungsgrenzen verändert, die Überschreitung von Grenzen und Schwellen wird erleichtert. So ist es möglich, dem Text Arbeit entgegenzusetzen. Josef Szeiler benutzt u.a. Methoden wie Zeitlupegehen, Tai Chi oder Kung Fu. Zeitlupe oder die Meditation im Gehen kann eine Freiheit bieten - die Möglichkeit einer weiteren Kommunikationsebene.

Ich habe mich wegen Brechts Chinaliebe und Affinität zum Taoismus und der unabdingbaren Notwendigkeit der Einbeziehung von Bewegung und Ritualen in diesem Arbeitsprozeß zunächst für die Meditation im Gehen, das Tai Chi, entschieden. Tai Chi heißt Weg der Kraft. Chi heißt auch Atem, Atma heißt Seele und das Leben hineinholen. Das Leben hineinholen als Impuls, der sich als Handlung zurückgewinnt. Ich möchte diesem Geschehen einen Raum geben. Sprache muß nicht immer Worte sein, es sind auch Gesten, der Raum, die Situation. Sie können verfremdet werden, aus dem gewohnten Kontext gelöst werden, die Wahrnehmung zu schärfen. Ich will eine *Textur* des Raumes, Umgebung schaffen, in einem konkreten Stadt-raum, der Nahtstelle zwischen Ost und West, hier in Stadtmitte, Chausseestr. 125, neben Brechts letzter Wohnung.Es ist dies der Ort des Diskurses, des Austauschs. Diskurs ist auch: das Begehren des anderen. Sprache ist Zeuge der Berührung der durch sie Berührten. Über das Begehren kann die Lust und Kreativität fließen. Es ist wie ein Verbindungsarm. So können SchreiBSchrift und Theater als Kunstformen heilsam wirken, belehrend ohne Zeigefinger, amüsant, vergnüglich, genüßlich. Angst, Wut, Traurigkeit, Gewalt werden als mögliche Tätlichkeit im künstlerischen Prozeß sichtbar und nachvollziehbar. Das Ziel dieses künstlerischen Prozesses ist der künstlerische Prozeß selbst. Er ist nicht die *Show*, die die Zerstörung der inneren und äußeren Natur und Kultur der Menschen zu kaschieren sucht. Sprache und Körperausdruck sind nicht zu trennen. Die Diktatur des Sprechens ist gebrochen, auch die Herrschaft von Köpfen über Körper und Köpfe. So ist alles alles zugleich: Ästhetisches, Politisches, Sexuelles und Moralisches sind nicht zu trennen, wie Baudrillard in "Nach der Orgie" schreibt.

Wir reden nicht, wir tun.

Aber wir reden auch.

Anmerkungen:

(1) Dokumentiert in: MenschenMaterial - Die Maßnahme, BrechtZentrumBerlin, Berlin1990; vgl. Florian Vaßen: Den Fatzer-Kommentar weiterschreiben - das Scheitern eines Versuchs, in: Korrespondenzen 6 (1990), H. 7/8, S. 38f. und ders.: Vom FatzerMaterial zum MenschenMaterial, in: Korrespondenzen 7 (1991), H. 9/10, S. 38-41.

(2) Bertolt Brecht: Gesammelte Werke, Frankfurt/M. 1967, Bd. 18, S. 287, mit einem Kommentar erscheint dieser Text in Band 22 der Großen kommentierten Berliner und Frankfurter Ausgabe, Berlin/Weimar/Frankfurt/M. 1994.

(3) Was übrigens auch die Differenz zwischen Piscator und Brecht war.

(4) Bertolt Brecht: Gesammelte Werke, Bd. 15, S. 397.

(5) Stefan Bock weist auch auf das Lautmalerische und die Nähe etwa zum englischen 'Shanty' hin, vgl.: Nach Brecht, Almanach des BrechtZentrumBerlin, Berlin 1992, S. 183ff.

Anschrift der Verfasserin:
Chausseestr. 125, 10115 Berlin

Frank Liebe

Warum heute eine Auseinandersetzung mit Lehrstücken - und dann noch Brecht?!

Nach meinen Versuchen mit einer Gruppe von deutschen und französischen Ausbildern, die im internationalen Jugendaustausch arbeiten, Lehrstücke zu spielen und vor einer weiteren Runde in diesem Jahr - in einer anscheinend wunderschönen Umgebung - (nähere Informationen siehe am Ende des Textes) ist es an der Zeit zu versuchen für mich klarer zu kriegen, warum mich persönlich die Arbeit an einer Konzeption interessiert, die eigentlich als überaltet und überholt angesehen werden kann.

Mich interessiert diese strenge Form der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten, wie sie Brecht in den Lehrstücken zum Ausdruck bringt. Nicht unbedingt, um sie anschließend besser lösen zu können, sondern um besser - im Sinne von bewußter und weniger hilflos - mit ihnen umzugehen zu lernen. Ich persönlich finde es notwendiger, Konfliktfähigkeit zu lernen als Konflikte zu lösen.

Die Versprechungen, mit denen wir in unserer Kultur groß werden, besagen, daß es für fast alles eine schnelle und umfassende Antwort geben muß. Da inzwischen jeder ziemlich davon überzeugt ist, daß uns ja nur dieses eine Leben zur Verfügung steht, müssen wir unser Glück jetzt sofort erleben. Werden wir in diesem Glauben enttäuscht, suchen wir Schuldige und Verantwortliche und wenden uns denen zu, die noch mehr versprechen, die uns, will man es berechtigterweise religiös ausdrücken, erlösen. Im Grunde spiegelt dieser gefährliche Reflex nichts anderes wider, als daß die Leute die Schnauze voll haben, endlich Klarheit haben wollen. Kurz, die Konstruktion unseres eigenen Lebens ist so schwierig geworden, daß viele Leute einfach vor dieser Anforderungen kapitulieren und nach einfachen Antworten dürsten, von deren Richtigkeit sie so überzeugt sind, daß sie radikal menschenverachtende Politik und Handlungen dulden, ja oftmals als längst überfällige Taten begrüßen. Wenn auf Verstehen verzichtet wird, kann nur noch geglaubt werden und Gläubige sind nicht zu überzeugen, da von jeglicher Vernunft abgetrennt.

Findet eine solche Haltung eine immer größere Verbreitung, sind **alle** bedroht, die diesen Glauben

nicht teilen. Aber was dagegen tun? Theater bietet gegenüber jeglicher Diskussion den Vorteil, daß es eine sinnliche Erfahrung vermittelt und zuläßt. Dies ermöglicht einen anderen Zugang zu Menschen, die ja keineswegs geborene Faschisten sind, sondern Menschen, die sich ausgegrenzt fühlen, nicht anerkannt und alleingelassen. Und an dieser Stelle finden sich etliche Gemeinsamkeiten.

Wir alle leben in Gesellschaften, in denen Gewalt, Macht und Unterdrückung an der Tagesordnung sind. Solche Phänomene sind so normal, daß wir in diesen Gefügen agieren und reagieren, ohne uns darüber groß einen Kopf machen zu müssen. Wir verfügen über viele Erfahrungen, eine breite Rollen-Palette; mal sind wir Unterdrücker und machtgeil, mal wütend und ohnmächtige Unterdrückte. Dies alles ist so verdammt selbstverständlich und in uns verankert, weil wir sonst gar keine Überlebenschance im Kampf um die eigene Existenz hätten. Wir haben gelernt, eine aktuelle Wut über eine gerade erfahrene Erniedrigung möglichst schnell zu überwinden, wir passen uns an und zahlen bei Gelegenheit mit gleicher Münze heim. Kränkungen werden vergessen, eigene Machtgelüste sind immer schwieriger zu befriedigen. All diese Abläufe gehen nicht spurlos an uns vorbei. Das Vergessen ist nicht endgültig und die scheinbar unstillbare Gier nach eigenem Erfolg hat ihren Preis. Beziehungen zerbrechen, der Körper sendet Alarmzeichen und wir leiden an einer kaum zu fassenden Einsamkeit mitten in der Masse, mit unerfüllten Versprechungen und enttäuschten Erwartungen.

Schlimm, schlimm das alles, aber was hat das mit Brecht zu tun? Zu seiner Zeit schien vieles einfacher: Da gab es die Guten und die Bösen, personifizierbare Eindeutigkeiten des Klassenkampfes. Der reiche Kaufmann peitscht seinen Kuli. Also mußte überlegt werden, wie der Gepeitschte aus seinem Schmerz Wut und aus seiner Wut Kampf macht. Kampf für die eigene Befreiung im Dienste einer besseren, gerechteren Welt. Die konkrete Utopie des Sozialismus als Paradies auf Erden - auf der Bühne und anderswo. Es galt, die Unterdrückten zu ermutigen, nicht länger zu ertragen, sondern zu fordern, um zu verändern.

Das klingt heute zumindest angestaubt und beinahe lächerlich. Alle Versuche, das Gute oder das Böse zu identifizieren, ihm einen Namen zu geben, mißlingen, treffen nicht die Wahrheit, die sich merkwürdig relativiert hat. Verborgen hinter komplizierten Zusammenhängen, deren Unübersichtlichkeit selbst Philosophen nicht auf die Reihe kriegen, ohne neue und ungenaue Worthülsen zu erfinden. Angemessen läßt sich das Heute scheinbar nicht mehr beschreiben.

Gerade deshalb - und das mag paradox klingen - läßt sich heute mit den Brechtschen Lehrstücken arbeiten. Die Klarheit und Plattheit mit denen sie Konflikte beschreiben, erinnert uns daran, daß sie nach wie vor existieren, nicht verschwunden sind, sondern sich allenfalls unbemerkter vollziehen. Es gibt ihn ja noch, den Kuli peitschenden reichen Kaufmann. Nur hat sich die -vielleicht- von Brecht intendierte Lösung in der Form des revolutionären Aktes, in der sozialistischen Praxis als bloß getarnte Umkehrung der Verhältnisse entpuppt. Nichts scheint besser zu werden, wenn der Kuli über die Peitsche verfügt. Die Brechtsche Schwarz-Weiß-Malerei ist heute durch den Farbfernseher ersetzt. Die Kontraste sind gedämpft und Konturen werden zum Verschwinden gebracht. Werden alle Farben zusammengekippt, kommt braun raus. Ausgehend von der Farbenlehre, läßt sich also vor Koalitionen nur warnen, aber das ist ein anderes Thema.

Wir wissen heute, daß es naiv ist, annehmen zu wollen, daß der Kuli gut ist, weil er ein Kuli ist und der Kaufmann schlecht, weil eben Kaufmann. Wenn man meint, daß alle Weißen Rassisten sind und jeder Schwarze kein Rassist sein kann, weil er ja Opfer des weißen Rassismus ist, dann kommt etwas ziemlich Schiefes dabei heraus. Diese andere Form der einfachen Lösung ist nicht weniger gefährlich, nicht weniger totalitär und nicht weniger faschistisch. Was bleibt, ist eine größer gewordene Ratlosigkeit und höherstrebend kann man sagen, daß die Utopien verloren wurden. Offen bleibt also die Frage nach einer gemeinsamen Lösung für Kuli und Kaufmann, für den nach wie vor vorhandenen Konflikt.

Ziel der Auseinandersetzung mit den Brechtschen Lehrstücken ist es nicht, sie gut nachgespielt auf die Bühne zu bringen. Sie sind in ihrer ursprünglichen Konzeption sogar ausdrücklich überhaupt nicht für Schauspieler und Zuschauer gedacht. Brecht wollte einen Bewußtseinsprozeß bei den Spielenden bewirken, indem sie in Rollen schlüpften, mit denen sie sich *nicht* identifizieren sollten. Seine Theaterkonzeption, das epische Theater, versucht die gewollte Distanznahme zu den gegebenen Rollen, denn er wollte Zuschauer, die sich nicht einlullen lassen, sondern das Geschehen bewußt und kritisch verfolgen, um zu einem eigenen Urteil zu kommen (im Gegensatz zu Zuschauern, die die Schauspielkunst, die Inszenierung, die Kostüme etc. *be*urteilen) und dementsprechend war von den Schauspielern gefordert, nicht einzulullen, also nicht alles zu tun, um die Liebe des Publikums zu gewinnen. Dieser Grundgedanke der Nicht-Identifikation besteht erst recht bei den Lehrstücken. Aus diesem Grunde klingt die Sprache, der Text zunächst in den meisten Ohren fürchterlich, extrem künstlich. Dieser verfremdende Effekt (V-Effekt) dient dazu, die Distanz zu der gespielten Figur zu bewahren. Dahinter steht die Idee, daß die Erkenntnis auf einer möglichst objektiven Beobachtung beruht und nicht auf einer gefühlsmäßigen Parteinahme. (Hier liegt die Begründung für die von uns oft als spröde oder kalt empfundenen Brecht-Inszenierungen.) Die Vorgabe ist die, nicht *sich* als Kaufmann zu spielen, sondern *den* Kaufmann

zu spielen. Im Grunde handelt es sich dabei um einen simplen Trick. Jeder, der schon mal pädagogische Rollenspiele mitgemacht hat, weiß um die Gefahr, daß das in der Rolle gespielte Spiel im Nachhinein zur Interpretationsvorlage für die lieben Mitspieler wird, um die ganze Persönlichkeit auseinanderzunehmen. Entschließt sich jemand bei einem Rollenspiel richtig böse zu sein, so wird er das in der Regel zu spüren bekommen. Brechts Rollenvorgaben sind gesellschaftlicher Prägung und zunächst wenig individuelle Charaktere. Die distanzierte Rollenübernahme im Lehrstück, schützt demnach vor allzu eifrigen Hobbyanalytikern.

Dies bedeutet aber nicht, daß die Gefühle keinen Platz in dieser Form des Theaters haben sollen - im Gegenteil. Um eine Rolle einzunehmen, werden die Spieler bestimmte Haltungen einnehmen, die zur Handlung und zu der Rolle passen. Diese körperliche Übersetzung wiederum ruft Gefühle hervor, die wiederum Erinnerungen wecken. Und darum soll es eigentlich bei den Lehrstücken gehen. Die Textvorgabe ist nicht mehr als ein Anlaß, ein Auslöser, um an Geschichten erinnert zu werden, die wir selbst erlebt haben. Dabei geht es nicht so sehr darum, die vorgegebene Struktur der Szene wiederzuentdecken, sondern wichtig sind die Gefühle, die von den Haltungen ausgegangen sind.

Mit diesen erinnerten Szenen wird nun gespielt. Dabei ist aus dem Kaufmann beispielsweise ein Arzt geworden und aus dem Kuli ein Patient. Weder die Form noch die Sprache verändert sich, nur hat die ganze Szene einen anderen Inhalt bekommen, statt des platten Klassenkampfes geht es jetzt um von Spielern erlebte Geschichten und Konflikte. Für diese Konflikte gilt es, eine Lösung zu finden. Dabei können Rollen fixiert werden, verschiedene Variationen des Verhaltens erprobt werden, Strategien getestet werden. All dies mit dem Ziel, zu einer konstruktiven Konfliktlösung zu gelangen.

Aber vielleicht ist dieses Ziel falsch oder zumindest überbewertet. Wichtiger erscheint mir, daß man den Konflikt durcharbeitet. Wenn in die unterschiedlichen Rollen geschlüpft wird, der Konflikt aus unterschiedlichen Perspektiven wiedererlebt wird, dann relativiert sich gewissermaßen die Gegnerschaft der Konfliktparteien. Der Arzt ist nicht länger nur der böse Unterdrücker, sondern es wird erkennbar, daß er selbst Zwängen unterliegt, die ihn seinerseits manipulieren. Jenseits der Rollenerwartungen, denen der Arzt wie der Patient unterliegen und die sie beide mehr oder weniger bewußtlos erfüllen, wird ein gemeinsames Interesse, etwa an einer möglichst für beide Seiten befriedigenden Krankenversorgung, deutlich. Damit entlarvt sich ein Stellvertreterkrieg, der ein durchaus mögliches gemeinsames Interesse verbirgt und aus dem heraus sich eine andere Gegnerschaft benennen ließe. Dadurch ist der eigentliche Konflikt nicht gelöst, er kann aber anders verstanden werden. Die Akteure werden erweitert wahrgenommen, differenzierter wie es so schön heißt. Es verschwimmen zwar die klaren Rollen von hier Täter und da Opfer, es erhöht sich aber die Einsicht in eine zugegebenermaßen komplizierter werdende Welt und es entlastet vom Gefühl des individuellen Versagens, weil verborgene gesellschaftliche Strukturen sichtbar werden, die eben nicht so ohne weiteres veränderbar sind - auch nicht durch eine Revolution.

Lehrstücke können helfen, anhand von persönlichen Konflikten auf gesellschaftlich notwendige Veränderungen zu schließen. Sie können sie nicht herbeiführen. Sie können aber anscheinend individuelles Leiden verallgemeinert formulieren und sie könen uns helfen, unsere eigene Verstricktheit in die gegebenen Verhältnisse zu erkennen - und alles ohne Therapie. Nun wollen wir ja nicht nur bloß Lehrstücke bearbeiten, sondern dies auch noch in einer deutsch-französischen Gruppe tun, um kulturelle Unterschiede zwischen Deutschen und Franzosen sichtbar zu machen. Es fehlt eben nicht an Ehrgeiz. Nach den gemachten Erfahrungen schlage ich aber auch hier eine kleine Korrektur vor.

Zunächst das Positive: Es hat sich gezeigt, daß es mit dieser Methode möglich ist, daß Deutsche und Franzosen zusammen Theater machen können, weil es eben nicht dieses Sprachproblem im gemeinsamen Spiel gibt, da ja jeder den gleichen Text hat; wenn es auch etwas anders klingt und es dadurch an gewissen Stellen zu einer unfreiwilligen Komik kommt. Andererseits ist das Sprachproblem damit nicht verschwunden, man hat gesehen, daß es im Spiel im wahrsten Sinne des Wortes an Verständnis füreinander fehlt. Aber bitte, es geht immerhin, interessante Erfahrung würde man heute sagen.

Der andere Punkt ist fragwürdiger. Bisher haben wir versucht zu beobachten, ob sich Franzosen und Deutsche in den gespielten Szenen jeweils typisch bzw. anders verhalten. Um es mal vorsichtig auszudrücken: Diesbezüglich können wir nur äußerst magere Ergebnisse präsentieren. Ich glaube sogar, daß wir dabei auf dem Holzweg sind. Natürlich gibt es unterschiedliches Konfliktverhalten, aber wie läßt sich plausibel machen, daß sich diese Unterschiede mit deutsch oder französisch begründen lassen? Theoretisch würde ich diese Vermutung unterstützen, nur haben wir keine Methode entwickelt, die eine solche Analyse ermöglicht. Wir sollten das auch nicht tun. Wir sollten die Unterschiede nicht an dem unterschiedlichen individuellen Verhalten festmachen, sondern an den unterschiedlichen individuell erinnertenen Szenen, die wiederum auf *institutionelle* Konflikte in Deutschland und Frankreich verweisen. Was sind sozusagen prägende Konflikte in Familie, Schule, Arbeit u.s.w. und wie stellen sie sich in Deutschland und Frankreich unterschiedlich dar? Um diesen Strang zu verfolgen, brauchen wir nichts neues kon-

struieren, wir müßten lediglich unser Vorgehen ein wenig modifizieren - und das ist ja nicht zuviel verlangt.

Anschrift des Verfassers:
Muskauerstr.4, 10997 Berlin

Der obige Text ist eine Einleitung zu einem Seminar, den der Verein Praktisches Lernen und interkulturelle Begegnungen e.V. (PLIB) in Zusammenarbeit mit Ass. Médiation Internationale, Paris und mit Unterstützung des Deutsch-Französischen Jugendwerkes unter folgendem Titel durchführt:

Deutsch-französischer Theaterworkshop

mit Texten von Bertolt Brecht

zu Konflikten im Alltag und in internationalen Gruppen

Wann? :24. - 29. Juli 1994

Wo?:in Conques Orbiel bei Carcassonne (Südfrankreich)

Referenten:Francis Lardot, Frank Liebe, Helmolt Rademacher

Preis: 270,- DM (incl. Vollverpflegung, Unterbringung, Teiln.gebühr)

Fahrtkostenerstattung : nach DFJW-Tabelle, ca. 80-100 % DB 2. KlasseAnmeldung bei: PLIB, p.Ad. Helmolt Rademacher, Hinter dem Weiher 16

D-61267 Neu-Anspach 2, Tel: 06081/42969 u. 069/24 70 8-201

Diese Art des Seminars wird nun zum vierten Mal in einer deutsch-französischen Gruppe durchgeführt. Aufgrund der ersten Erfahrungen haben wir die Seminardauer verlängert (nun 5 Tage). Wir werden zunächst mit einem Lehrstücktext beginnen und die Struktur dieser Arbeit kennenlernen, dann später aufgrund der Teilnehmerinteressen noch mit anderen Elementen aus der Theaterarbeit (z.B. Forum-Theater nach Augusto Boal) "experimentieren" bzw. diese mit der Lehrstückarbeit vergleichen. Wir wollen bei diesem Seminar verstärkt versuchen, an den auftretenden interkulturellen Fragen, die in der Gruppe sichtbar werden, zu arbeiten.

Roland Bätz

BrechtSeminar Zum nützlichen und schönen Unterrichten

Eigentlich müßte es heißen: LehrstückszenenSpielSeminar. Für ein Wochenende liegen Szenen aus Brechts Lehrstücken beziehungsweise aus Fragmenten und Projekten vor. Diese Szenen werden nach Vorgaben gespielt und aufgezeichnet. Es finden Gespräche über Spiel, Szenen und über andere Texte statt, und das Seminar schließt auch ein Metaseminar mit ein, in dem Didaktisches zur Sprache kommt. Nach zehn Wochen folgt eine Nachbereitung. Protokolle, Berichte und andere Verschriftlichungen werden erstellt.

Aufgabe
Um Lehramtsstudenten in nützliches und schönes Unterrichten einzuweisen und um Lehrer in solchem Unterrichten zu stabilisieren, benutzen wir das BrechtSeminar, das wir - zur Selbstanwendung unseres didaktischen Redens und Denkens verpflichtet - als ein nützliches Lehr- und Lernmittel einrichten und schön gestalten. Wir bieten ein BrechtSeminar als Materialisierung von Geltungsansprüchen auf nützlich und schön an. Wir betrachten unsere Seminare auch als Arbeit an Haltungen. Wobei wir festsetzen, daß Haltung - exemplifiziert in Brechts Keunergeschichte "Weise am Weisen ist die Haltung" - den Inbegriff dessen bezeichnet, was eine Person als Wahrnehmen, Reden, Denken, Wollen, Handeln und Verhalten in eigener Sache, in Sache ihres Berufs, des Staats und der Gesellschaft zeigt. Nützliches und schönes Unterrichthalten verstehen wir als Stück einer vernünftigen Haltung von Lehrern. - An welcher Stelle der aktuellen Diskussion melden wir uns zu Wort?

Was Didaktiker befürchten
"Menschenlernen schrumpft zur Aneignung von Mitteln schleuniger

und reibungsloser Weltbeherrschung" (Rumpf 1986, S. 7). Der von seinen Sinnen gereinigte Mensch, der gehalten ist, in einem sinnnenarmen Unterricht nach Impulsen vorhersehbar zu agieren, das ist der Schrecken (ebd., S. 62). Verkopfung und Fremdbelehrung würden in der Schule und Hochschule dominieren (vgl. Rumpf 1978). Sie sagen, Kosten/Nutzen-Kalkulation beim (hoch-)schulischen Lehren und Lernen herrsche vor (Terhart 1989, S. 38). Didaktik sei zur "Beschleunigungswissenschaft" verkommen, verfügbar allein zum Einsatz "wertneutraler Mittel" zur Erreichung von Zielen, die nicht mit den Lernenden verabredet würden (Terhart 1989, S. 33). Vermerkt wird die "Wissenschaft als Lieferantin reduzierter menschlicher Selbstbilder" (Schneider/ Inhetveen 1992, S. 9). Sie betreibe Enteignung, auch im Falle der Didaktik (vgl. dazu Hierdeis/ Schratz 1992). Kennzeichen des (hoch-)schulischen Lehr- und Lerngeschehens sei eine technologische Verkürzung, die herrschenden Interessen dient (vgl. Tulodziecki 1980, S. 304, 310f.).

Was wir denken

Wir stimmen mit Vorbehalt zu. Wir wissen, daß Unterrichthalten, Seminare und die Didaktik verbessert werden müssen. Uns irritiert, daß im Fahrwasser solcher Kritik sich unter dem Titel "Ästhetik" ein didaktisches Denken findet, das der Begründungspflicht entflieht, und daß ein didaktisches Handeln favorisiert wird, das sich nicht rechtfertigen mag. Die Flucht und Ablehnung gehen oft einher mit dem Angebot einer etwas anderen Vernunft, die dem Geschehen selbst die Verantwortung für das Geschehen überlassen will. Wir lesen zum Beispiel von "stummer Gewißheit ästhetischen Verstehens", wir hören von einer "(vielleicht widerspruchsvollen) Figuration neuer 'Rationalität'" (Selle 1990, S. 18), wir erfahren von der Undefinierbarkeit der Verbindung von Sinn und Verstand, von einem "oszillierend-sensiblen Vermögen" (ebd., S. 19). Daß die "pädagogische Rechnung [...] wohl immer offen bleiben [wird], weil Kraft und Eigenart des Ästhetischen sich nicht berechnen und zähmen lassen, sondern Tiefenschichten einer Erfahrungsarbeit verbunden bleiben, in der das Eindrückliche, Ergreifende, In-Bewegung-Setzende der 'Bilder' des Erlebens eigensinnig wirksam ist" (ebd., S. 19). Daß man sich eher "der Undurchschaubarkeit, dem Eigensinn und der anarchischen Dynamik vielleicht durch Inszenierungen ausgelöster, vielleicht unverhofft eintretender Erfahrungsmomente verpflichtet [sieht] als deren ordentlicher Strukturierung, die so lange als einziger Nachweis pädagogischer Rationalität gegolten hat" (ebd., S. 27). Und daß sich heute überhaupt die Frage stelle, "ob man Didaktik [weiterhin] als System fraglicher Lehre oder als Theorie, die Lehrhaltungen legitimieren soll" (ebd., S. 11), verstehen solle. Es findet sich in diesen Passagen, was auch andernorts zu Unbehagen führt. Eine Überlegung aus der Philosophie, daß man nämlich beim Ästhetischen über etwas rede(n) (wolle), was begrifflich nicht zu fassen sei (vgl. Zimmerli 1981, S. 126f.), wird extrapoliert, und ein Geheimnis zur Grundlage einer didaktischen Meinung gemacht. Die praktische Arbeit der Lehrer zum Beispiel berechtigt dazu aber nicht. Ebenso werden der Gedanke "sinnliche Erkenntnis sei eine kompensatorische Alternative zu unserer technisch-wissenschaftlichen Rationalität" und der Glaube "an eine zur ästhetischen werdende intellektuelle Anschauung" erneuert und wiederbelebt (ebd., S. 142). Aber die Didaktik ist, wenn sie philosophisches Denken für fundamental hält, noch lange nicht vernünftig begründet. Wenn diese selbst sehr problematisch ist (vgl. ebd.), entfällt eh' jeder Grund. Es wird auch die Frage, was beim "Lehrstückspielen" 'ästhetisch' bedeute, da doch das 'Ästhetische' eine tragende Rolle hat (siehe bei Steinweg 1976a; Clemens/ Rautenberg 1983; Ritter 1983; Ruping 1983; Schnell/ Vaßen 1983; dazu auch Koch 1988, S. 31, 221ff.), nur unbefriedigend beantwortet. Es ist vielmehr so, daß durch das bloße Sammeln von "ästhetischen" Erfahrungen in theaterpädagogischen Veranstaltungen (siehe dazu Steinweg 1976b und 1978; Koch/ Steinweg/ Vaßen 1983) die Verwirrung darüber immmer größer geworden ist, wie sich denn Ästhetisches zum Beispiel von Psychoanalytischem oder von Körperschulung orientierungsfördernd unterscheiden läßt (vgl. dazu die Diskussion in Koch 1983, S. 272ff.; Steinweg/ Heidefuß/ Petsch 1986, S. 51ff.). Man findet zusammen weder zur Klarheit des Gegenstandes "Ästhetik" noch zur Deutlichkeit der zugehörigen didaktischen Zusammenhänge (vgl. dazu Steinweg 1976a, S. 190f.; Mittenzwei 1976, S. 241f.; kritisch: Gatzemeier/ Gerhardus 1980; Krabiel 1993, S. 300f., 305ff.). Die Gefahr ist, man macht das Verstehen des Ästhetischen beim Lehren und Lernen zum Privileg; es wird privat. Was nicht mitgeteilt werden kann, wird zum Kennzeichen; der Seminarbericht wird als ästhetischer Text verschlüsselt (vgl. Maringer/ Wrentschur 1992, S. 151f.). Das Hochhalten der "Reinhaltung des unmittelbar Erlebten" (Ruping 1983, S. 141) entzieht Lehren und Lernen apophantischer Darstellung und der Überprüfbarkeit (vgl. ebd., S. 142). Wir möchten uns aber lieber für BrechtSeminare bezahlen lassen, die wir mit "Legitimation" und "ordentlicher Strukturierung" im Rahmen einer nicht-beliebigen, nicht-willkürlichen und nicht-dogmatischen Didaktik vorstellen. Dabei haben wir uns durch das Folgende inspirieren lassen: "in der ästhetischen sphäre, die übrigens keineswegs als 'über' der doktrinären gelegen anzusehen ist, wird die frage des lehrhaften eine absolut ästhetische frage, die sozusagen autark gelöst wird. das utilitaristische verschwindet hier in eigentümlicher weise: es taucht nicht anders auf als etwa in der

aussage, nützliches sei schön" (Brecht 1974, S. 183). Wir gehen davon aus, daß ein Unterricht oder ein Seminar nützlich sein muß, damit es schön sein kann. Und wir konstruieren nicht eine Ästhetik, sondern versuchen, nachvollziehbar zurechtzulegen, was es heißen könnte: Ach, war der Unterricht/ das Seminar heute schön! - Wir schließen jetzt eine Betrachtung über die Verteidigung der Geltungsansprüche auf nützlich, das ist klug und situationsgerecht, und schön an, die wir in unsere Brecht-Seminare versenken.

Geltungsansprüche

Unserer Arbeit liegt eine handlungstheoretische Interpretation des didaktischen Geschehens zugrunde. Wir denken, daß wir mit "Subjekt", "Zweck", "Handeln", "Mittel" (und ein paar anderen Unterscheidungen mehr) die (hoch-)schulischen Lehr- und Lernsituation angemessen beschreiben und analysieren können. Wir verwenden im Hinblick auf Nützlichkeit das Zweck-Mittel-Schema. Für "schön" müssen wir uns innerhalb der handlungstheoretischen Konzeption anders orientieren; davon später.

Klug

Oft heißt es, die Zweckrationalität sei am faktischen Zustand der Didaktik in Theorie und Praxis schuld (vgl. Rumpf 1971; Geißler 1977, S. 51f.). Die didaktische Arbeit aber folgt, wenn sie klug ist, Zweck-Mittel-Argumentationen (vgl. König 1975, S. 227ff.). So haben sich zum Beispiel zu Beginn eines BrechtSeminars das Aufkleben eines Namenschildchens, der "Knoten", das Spiel "Herr Graf, die Pferde sind gesattelt", und das Betrachten der Videoaufnahme als kluge Mittel zur Herstellung von Kontakt und Spielfreude bewährt. Weil wir bestimmte Zwecke wollten, haben wir Kausalwissen gesucht, gefunden und benutzt (Steinweg/ Heidefuß/ Petsch 1986, S. 160f.). Die Erfahrung, die man gewonnen hat, setzt man in einer anderen Situation in eine Zweck-Mittel-Argumentation ein. Man wird klüger. Das Anschauen eines Films aus der Serie "Unser Lehrer Dr. Specht", gedacht als Mittel zum Umgehenkönnen mit "Einverleiben" und "Eingreifen" anhand des Mediums Fernsehen und unseres eigenen Spielens, was einmal auch funktionierte, vermieste die Stimmung das andere Mal und führte zum Abbruch der Sitzung. Zweckrationales Handeln, also das Handeln, das durch Zweck-Mittel-Argumentationen begründet ist, ist auch nicht gleich ein Handeln, das andere zu bloßen Mitteln fremder (egoistischer) Zwecke macht (vgl. Habermas 1982, S. 385; dazu Gethmann 1992, S. 159). Eine Gruppenarbeit mit Interpretation von BrechtGedichten, die geplant ist als Vorbereitung einer Diskussion über das Lehren und Lernen, macht niemand zum "Mittel". Zweckrationalität kann für das nichts, was man ihr anhängt (vgl. Krüger/ Lersch 1993, S. 72ff.). Zwar verhinderte die ungeheure Produktivität beim Spielen die Durchführung des Plans. Wir deuteten aber das Ungeplante in ein geeignetes (anderes) Mittel um, den Seminarzweck zu erreichen. Es war kein Grund gegeben, nicht mehr zweckrational zu denken (vgl. dazu König 1980, S. 250ff.). Das Problem ist, daß Mittel oft nicht klug und Zwecke nicht gerechtfertigt sind. Das, was abzulehnen ist, das sind Unterricht und Seminar, die keine zweckrationale Begründung haben. Daß Zweck-Mittel-Denken in der Didaktik erfordere, technische Rationalität beim Lehren und Lernen mit "antikreativem Umwegvermeidungsdenken", "Hindernis verachtender Beschleunigung", "kaltem Instrumentalismus", mit Taylorismus gleichzusetzen, das ist ein Mißverständnis (vgl. dazu Gethmann 1992, S. 160).

Situationsgerecht

Bei der Situationsgerechtigkeit geht es um das Rechtfertigen von Normen, die organisierte Lehr- und Lernmittel leiten. Eine Norm fordert dazu auf, in einer bestimmten Situation einen bestimmten Zweck zu verfolgen. Wir werden durch die Norm geleitet, mit Lehramtsstudenten und Lehrern ein BrechtSeminar zu veranstalten. Zur Rechtfertigung benutzen wir einmal unser Kausalwissen, daß ein BrechtSeminar zum Einweisen in nützliches und schönes Lehr- und Lerngeschehen und zum Stabilisieren von diesbezüglichem Wissen und Können ein geeignetes Mittel ist, und zum anderen die übergeordnete Norm, Lehrer sollen Wissen und Können für nützliche und schöne Lehr- und Lernsituationen besitzen. Zur weiteren Rechtfertigung verwenden wir, daß ein nützliches und schönes Unterrichthalten zu einer vernünftigen Haltung ein geeignetes Mittel ist und das Lehrer eine vernünftige Haltung einnehmen sollen. Dazu gebrauchen wir, daß eine vernünftige Haltung ein geeignetes Mittel ist, sich von Herrschaft, Macht und Gewalt in Staat und Gesellschaft zu distanzieren und sich gegen die faktische Geschichte dem zuzuwenden, was mit Worten Brechts ein erträglicher Zustand sein kann: "Der Erfolg macht schön, großzügig und sicher, zumindest macht er ein Gesicht. Die Gesellschaftsform ist die beste, die den meisten Menschen den größten Erfolg gewährleistet" (1967a, S. 555). Praktische Rationalität erfordert, damit solche Begründung nicht wertlos wird, weil endlos, die Diskussion um Situationsgerechtigkeit durch "letzte" Zwecke zu begrenzen, zum Beispiel durch Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit (vgl. Lorenzen 1987, S. 281f.). Damit sind Zwecke angegeben, die ihrerseits nicht mehr als Mittel zur Herbeiführung anderer Zwecke interpretiert werden, sondern für sich selbst stehen (vgl. König 1975, S. 164f.). Wir können an dieser Stelle nicht die Philosophie der Praxis (vgl. dazu Lorenzen 1987, S. 228ff.) diskutieren und brechen hier ab. - Wir haben die Erfahrung, daß kein BrechtSeminar ohne die Diskussion der Fragen nach der Klugheit und Situationsgerechtigkeit auskommt. Wir halten es für einen Vorteil, auf lehr- und lernbare,

technische und praktische Dialoge zurückgreifen zu können.

Schön

Nützliches und Schönes sollen in einem BrechtSeminar zusammengehören. Es soll als ein nützlicher Gegenstand und als schön beurteilt werden (können). Dabei verstehen wir das Seminar nicht als Kunstwerk, wie ein Drama, und der Dozent ist kein Künstler, wie ein Schauspieler (vgl. aber Weber 1926). Es wird die Tatsache, daß Seminare als Handlungszusammenhänge hergestellt werden, zur Berechtigung genommen, über Schönes in der Didaktik zu reden. Gehen wir zur Verdeutlichung unserer Vorstellung von zwei Seminaren aus, die mit klugen Mitteln situationsgerechten Normen folgen. Wenn beide Seminare gelingen, sind sie, wie wir sagen wollen, gleichwertig in der Erfüllung ihrer Aufgaben, aber sie unterscheiden sich in ihrer Gestalt. Gelungene Seminare sind gleichwertig in der Herbeiführung ihrer Ausbildungszwecke, aber jedes hat eine andere Form. Das liegt daran, daß wir Lehr- und Lernsituationen nicht bis ins kleinste vorschreiben können und daß die Teilnehmer lebendige Menschen sind. Jenem Sachverhalt entnehmen wir, daß wir Situationen über ihre Funktion hinaus Gestalt oder Form geben (müssen), diesem, daß wir in der Gestaltung und der Form auf unausschöpfbare Subjekte treffen (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 104f.). Fügen wir hinzu, daß es demjenigen (denjenigen), der (die) zur Thematisierung der Form oder Gestalt in der Lage ist (sind), möglich ist, Verantwortung für die Form zu übernehmen (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 105). Und daß derjenige (diejenigen) Verantwortung übernommen hat (haben), der (die) die Form seines (ihres) Seminars von der Form eines anderen unterscheiden und die Form des eigenen begründen kann (können). Wir fragen nun, was heißt, die Form eines Seminars sei schön? Warum ist seine Form schön? Wie läßt sich "schön" begründen? Wir nehmen "Wohlgefallen" als das Kriterium für ein schönes Seminar (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 114). "Wohlgefallen" wollen wir so normieren, daß wir sagen, wenn sich die Teilnehmer eines Seminars als "Bedürfnissubjekte berücksichtigt" (Koppe 1983, S. 137) finden, dann "wohlgefällt" es ihnen. Wir können sagen, finden sich Teilnehmer in einem Seminar als Bedürfnissubjekte berücksichtigt, dann heißen sie das Seminar schön. Seminare sind in bezug auf "schön" zweckfrei, das heißt, "schön" ist kein Mittel zur Verfolgung von Ausbildungszwecken (vgl. Kambartel 1989, S. 111f.). Als Begründung dafür, daß ein Seminar schön ist, wollen wir nicht akzeptieren, daß ein schönes Seminar ein besonders klug eingerichtetes Seminar sei. Damit wäre schön gleich klug und die schöne Formgebung des Seminars neben anderen Mitteln zur Herbeiführung von Ausbildungszwecken nur ein weiteres (vgl. aber Schippan 1974). Wir wollen auch nicht akzeptieren, daß ein schönes Seminar ein besonders situationsgerechtes sei. Damit wäre schön gleich situationsgerecht und die schöne Formgebung des Seminars neben anderem Tun zur Befolgung von Normen nur eine weitere Aktion. Schöne Seminare dagegen erfüllen, so wird hier gedacht, "ein Bedürfnis ersten Ranges: nämlich nach unverkürztem kommunikativem Austausch von Menschen - nicht als kognitiven Neutra, sondern aus Fleisch und Blut - eben als Bedürfnissubjekten" (Koppe 1983, S. 137). Ein schönes Seminar ist so gestaltet, daß es das Bedürfnissubjekt "Mensch" berücksichtigt. Ein Seminar ist schön wegen der Berücksichtigung der Subjektivität der Beteiligten. Ein schönes Seminar "überbietet" sich selbst (vgl. dazu Koppe 1983, S. 135). Es ist als Veranstaltung nicht nur klug und situationsgerecht, also nicht nur nützlich, sondern es ist darüber hinaus auch eine Bedürfnissubjekte berücksichtigende Lehr- und Lernsituation. Nützliche und schöne Seminare enthalten für alle Teilnehmer die Möglichkeit der Gewißwerdung, ein im Wahrnehmen, Reden, Denken, Wollen, Handeln und Verhalten kommunikativ austauschbefähigtes Subjekt, das heißt ein Student, Lehrer oder Dozent und ein Mensch zu sein. Ein solches Seminar ist vielleicht auch ein Erlebnis.

Wenn wir Teilnehmer nach der Begründung ihrer Behauptung fragen, daß ein Seminar schön sei, müssen wir uns auf die Authentizität ihrer Angaben stützen (vgl. dazu Habermas 1982, S. 34ff., 437ff.). Der Geltungsanspruch auf schön kann über Authentizität, das heißt durch den glaubwürdigen, vertrauenswürdigen und echten Nachweis, daß die Bedürfnissubjekte Berücksichtigung finden, eingeholt werden. Wir können Wohlgefallen nicht vorschreiben. Wir können nicht von vornherein angeben, was "schön" ist. Es gilt jedoch, Seminare sollen nützlich bleiben. Das Überbieten eines Seminars in Richtung Freisetzung von Geltungsansprüchen auf klug und situationsgerecht, das wäre ein Mißverständnis von "schön". Wir pochen auf Nützlichkeit der BrechtSeminare und wollen mit "schön" nicht den Nutzen zerstäuben, den diese Seminare haben.

Chance

Was uns bleibt, das ist, zusammen mit der Einrichtung einer Lehr- und Lernsituation die Chance der Bedürfnisberücksichtigung der Teilnehmer bei Einhaltung der Nützlichkeit zu schaffen. Wir verstehen das Schaffen der Chance für "schön" als architektonisches Tätigsein (vgl. dazu Klingberg 1989, S. 143ff.). Als Material brauchen wir Bausteine und Regeln ihrer Verbindung. Ein BrechtSeminar ist mit Spiel, Gespräch, Vortrag, schriftlichem Arbeiten, Videographieren und Betrachten usf. nach den Gesichtspunkten methodischer Vielfältigkeit und Sachdienlichkeit und nach den unterschiedlichen Perspektiven eingerichtet, die Lehrende und Lernende (mutmaßlich) haben. Es wird (auch) kollektiv gelernt (vgl.

dazu Miller 1986) und zwischen "Konsumieren" und "Produzieren" abgewechselt. Die Herstellung des zentralen Gegenstandes des Seminars findet als theatralische (texttreue oder übertragene) Aneignung und Vergegenständlichung einer Lehrstückspielszene statt. Die von Brecht vorgelegten Muster von Herrschaft, Macht und Gewalt werden von den Teilnehmern mit Körper, Empfindungen und Ratio materialisiert. Es sind die Studenten in ihrer Bedürfnissubjektivität "offen" berücksichtigt und zugleich inhaltlich angebunden. Die Sache des in geschichtliche Zusammenhänge gestellten Menschen als Staatsbürger und Gesellschaftsmiglied wird verhandelt (vgl. aber Krabiel 1993, S. 314ff.).

Metaseminar

Lehramtsstudenten und Lehrer sollen in der hochschulischen Lehr- und Lernsituation "BrechtSeminar" diese auch beschreiben, analysieren und kritisieren, um daraus Elemente zur Planung künftigen Unterrichthaltens zu gwinnen. Eine von den Teilnehmern geschaffene Praxis ist hierbei die Grundlage dieser Arbeit. Das wird in einem Abschnitt, den wir Metaseminar nennen, herausgehoben. Es werden ein technischer und ein praktischer Dialog angestrengt. Diese Berücksichtigung der Teilnehmer ist Thema eines Gesprächs über "schön". Dies alles geschieht als "unvoreingenommene", "zwanglose" und "nicht persuasiv" (Kambartel 1974, S. 66f.) geführte Aufhebung der Trennung von Lehrenden und Lernenden auf die Ebene des rationalen Argumentierens. Die Argumentation ist soweit zu vereinfachen, daß sie auch durchgeführt werden kann (vgl. König 1975, S. 194ff.). Sie findet nicht nur in einem Gesprächskreis statt, sondern auch informell in Gruppen, zu zweien. Wie wir aus Berichten der Teilnehmer erfahren: auch privat. Ein BrechtSeminar steht bei uns unter dem Motto der Erprobung des Seminars selbst. Es ist ein Forschungsprozeß, den Lehramtsstudenten, Lehrer und Dozenten zum Zwecke der Verbesserung der Didaktik unternehmen (vgl. dazu Steinweg/ Heidefuß/ Petsch 1986, S. 28). Die Teilnehmer erarbeiten sich in einem LehrstückSpielSeminar ein Wissen (für ein Können) und bahnen ein Können an, beziehungsweise sie stabilisieren es, das für Lehr- und Lernsituationen andernorts geeignet verwendet werden kann.

Erfolg

Wie messen wir diesen? Der Blick wird auf das durch die Lehr- und Lernsituation induzierte Lernen der Teilnehmer gerichtet, genauer auf die thematisierbare Veränderung des Wahrnehmens, Redens, Denkens, Wollens, Handelns und Verhaltens im Hinblick auf künftiges Unterrichthalten. Diese Veränderung sollte sich als eine Verbesserung zeigen. Insofern auch als ein Stück verbesserte Haltung. Wir begreifen ein BrechtSeminar als eine "negative Instanz" (Buck 1989, S. 50ff.), als ein Widerfahrnis mit der Möglichkeit der Verbesserung der seitherigen Erfahrung mit dem Lehren und Lernen in Schule und Hochschule (Bätz 1991, S. 83ff.). "Indem wir die Krisen und Konflikte [...] herausarbeiten, folgen wir dem dialektischen Denken [...]. Der Dialektiker arbeitet [...] das Widerspruchsvolle heraus, er denkt kritisch, das heißt, er bringt in seinem Denken die Erscheinungen in ihre Krise, um sie fassen zu können" (Brecht 1967b, S. 794f.). Es gilt, die Lehramtsstudenten und Lehrer mit ihrer Erfahrung seitherigen (hoch-)schulischen Lehrens und Lernens durch das Erfahren einer vernünftigen Alternative in die Krise zu bringen. Das Lernen im BrechtSeminar "ist zugleich der Versuch des Um-Lernens, des Verlernens von Gewohnheiten, ein negativer, Unsicherheit freisetzender Vorgang" (Koch 1983, S.259). BrechtSeminare "sind Experimente auf dem Weg der Aufhebung von Entfremdung bzw. sie beteiligen sich an Entdeckung, Erfragen und z.T. Aufhebung von Entfremdung mit den ihnen eigenen Möglichkeiten" (ebd., S. 260). Die Erfahrung des Erfahrung-in-die-Krise-Bringens (vgl. dazu Haug 1981), die die Teilnehmer in einem BrechtSeminar machen, ist eine "Intellektualisierung" (Dewey 1988, S. 49f.) des Lehr- und Lerngeschehens. Das In-der-Krise-Sein der Lehramtsstudenten und Lehrer stellt sich dar als das In-Frage-Stellen der Geltungsansprüche des Lehrens und Lernens, mit dem sie Erfahrung gemacht haben und konkret machen (vgl. dazu Koch 1983, S. 248). Sie explizieren, erwägen, korrigieren (wenn geboten) Geltungsansprüche auf nützlich und schön, die mit Lehr- und Lernsituationen materialisiert (worden) sind. Wir messen also Erfolg an der Krise, das ist an der Begründung und Rechtfertigung der Argumente der Teilnehmer, die das Wahrnehmen, Reden, Denken, Wollen, Handeln und Verhalten in Sachen nützliches und schönes Seminar und Unterrichthalten (aktuell und künftig) bezielen.

Literatur:

Bätz, R.: Die List der Schule. Bern/ New York/ Paris /Frankfurt/M. 1991.

Brecht, B.: Prosa I. Gesammelte Werke, Bd. V. Frankfurt/M. 1967.

Ders.: Schriften 1. Gesammelte Werke, Bd. VII. Frankfurt/M. 1967.

Ders.: Arbeitsjournal, Bd. 1, hrsg. von W. Hecht. Frankfurt/M. 1974.

Buck, G.: Lernen und Erfahrung - Epagogik. 3. Aufl., Darmstadt 1989.

Clemens, O./ Rautenberg, P.: Die Wiedergewinnung körperlich-sinnlicher Ausdrucksformen als ein Element des Lehrstückspiels, in: Koch, G./ Steinweg, R./ Vaßen, F. (Hg.): Assoziales Theater. Köln 1984, S. 14-23.

Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M. 1988.

Gatzemeier, M./ Gerhardus, D.: Ästhetik, in: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie, Philosophie und Wissenschaftstheorie. Mannheim/ Wien / Zürich 1980, Bd. 1, S. 191-198.

Geißler, H.: Modelle der Unterrichtsmethode. Stuttgart 1977.

Gethmann, C.F.: Universelle praktische Geltungsansprüche, in: Janich, P. (Hg.): Entwicklungen der methodischen Philosophie. Frankfurt/M. 1992, S. 148-175.
Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1., 2. Aufl., Frankfurt/M. 1982.
Haug, F.: Erfahrungen in die Krise führen, in: ArgumentSonderband. Die Wertfrage in der Erziehung. AS 58 (1981), S. 67-77.
Hierdeis, H./ Schratz, M. (Hg.): Mit den Sinnen begreifen. Innsbruck 1992.
Kambartel, F.: Moralisches Argumentieren, in: ders. (Hg.): Praktische Philosophie und konstruktive Wisenschaftstheorie. Frankfurt/M. 1974, S. 54-72.
Ders.: Philosophie der humanen Welt. Frankfurt/M. 1989.
Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7. Aufl., Berlin 1989.
Koch, G.: Lernen mit Bert Brecht. Frankfurt/M. 1988.
Koch, G./ Steinweg, R./ Vaßen, F. (Hg.): Assoziales Theater. Köln 1984.
Koppe, F.: Grundbegriffe der Ästhetik. Frankfurt/M. 1983.
König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2, München 1975.
Ders.: Unterrichtsvorbereitung und diskursive Legitimation des Unterrichts, in: König, E./ Schier, N./ Vohland, U. (Hg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle. München 1980, S. 250-260.
Krabiel, K.-D.: Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps. Stuttgart 1993.
Krüger, H.-H./ Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Opladen 1993.
Lorenzen, P.: Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim/ Wien/ Zürich 1987.
Maringer, E./ Wrentschur, M.: Erleben und erkennen - im Idealfall beides, in: Hierdeis, H./ Schratz, M. (Hg.): Mit den Sinnen begreifen. Innsbruck 1992, S. 150-168.
Miller, M.: Kollektive Lernprozesse. Frankfurt/M. 1986.
Mittenzwei, W.: Die Spur der Brechtschen Lehrstücktheorie, in: Steinweg, R. (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Frankfurt/M. 1976b, S. 225-254.
Ritter, H.M.: Berliner Lehrstückgut, in: Koch, G. u.a. (Hg.): Assoziales Theater. Köln 1984, S. 93-108.
Rumpf, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung 11 (1971), S. 393-411.
Ders.: Alltägliche Hochschule, in: Horn, K. (Hg.): Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M. 1978, S. 31-79.
Ders.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. München 1986.
Ruping, B.: "Das ist doch Mord!", in: Koch, G. u.a. (Hg.): Assoziales Theater. Köln 1984, S. 127-145.
Schippan, G.: Gegenstand und Aufgaben der Lernästhetik, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule/Mühlhausen. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 2 (1974), S. 105-107.
Schneider, H.J./ Inhetveen, R. (Hg.): Enteignen uns die Wissenschaften? München 1992.
Schnell, R./ Vaßen, F.: Ästhetische Erfahrung als Widerstandsform, in: Koch, G. u.a. (Hg.): Assoziales Theater. Köln 1984, S. 158-174.
Selle, G.: Vorwort. Einführung: Das Ästhetische: Sinntäuschung oder Lebensmittel, in: ders. (Hg.): Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek bei Hamburg 1990, S. 9-37.
Steinweg, R.: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. 2. Aufl., Stuttgart 1976a.
Ders. (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrung. Frankfurt/M. 1976b.
Ders. (Hg.): Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten. Frankfurt/M. 1978.
Steinweg, R./ Heidefuß, W./ Petsch, P.: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt/M. 1986.
Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden. Weinheim und München 1989.
Tulodziecki, G.: Kommunikativ orientierte Unterrichtsplanung als Konsequenz der Kritik des unterrichtstechnologischen Ansatzes, in: König, E. u.a. (Hg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle. München 1980, S. 295-321.
Weber, E.: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. 2. Aufl., Leipzig 1926.
Zimmerli, W.Ch.: Kunst: Die kleine Freiheit philosophischer Spekulation, in: Oelmüller, W. (Hg.): Kolloquium Kunst und Philosophie 1: Ästhetische Erfahrung. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 1981, S. 126-143.

Anschrift des Verfassers:
Bleichanger 12, 96050 Bamberg.

Reiner Steinweg

Gewalt in der Stadt:"Der böse Baal der asoziale": Die Dialektik der Macht oder von der fließenden Grenze zwischen Macht und Gewalt

Vorbemerkung: Der folgende Bericht über Reaktionen von MitarbeiterInnen verschiedener städtischer Ämter sowie von Bewährungshelferinnen, Polizisten und Mitarbeiterinnen der Caritas in Graz auf drei Spieldurchgänge mit Brechts Mantel-Szene ist dem Endbericht über ein vierjähriges Forschungsprojekt "Gewalt in der Stadt" entnommen.(1) Die Großbuchstaben mit Punkt kennzeichnen Mitglieder der Arbeitsgruppe "Gewalt in der Stadt".

Unmittelbar an die erste Vorstellungsrunde, noch am gleichen Seminartag, schloß sich ein Assoziationsspiel mit einem Lehrstücktext von Brecht an. Die zwei Druckseiten umfassende Lehrstücksszene von Bertolt Brecht "Der böse Baal der asoziale und die zwei Mäntel" wurde dreimal von verschiedenen TeilnehmerInnen

gespielt, wobei nach dem zweiten und nach dem dritten Mal zunächst die jeweiligen Beobachter und dann die Darsteller der beiden Rollen ihre Wahrnehmungen und Assoziationen mitteilten. Wie sich später herausstellte, wurde diese Einstiegssequenz in die theaterpädagogische Methode zwar nicht von allen TeilnehmerInnen verstanden und geschätzt; dennoch ist die Tonbandabschrift der an die drei Spiele sich anschließenden Gespräche sehr aufschlußreich für das Selbstverständnis der Gruppe bzw. die Wahrnehmungen und Selbstwahrnehmungen in den Ämtern, die in der Gruppe vertreten sind.

Die literarische Spielvorlage: Ein "vornehmer Herr", "Baal", geht bei bitterer Kälte mit zwei Mänteln übereinander durch den Wald. Ein "Armer", der keinen hat, bittet ihn um einen der beiden Mäntel. Der Mantelbesitzer verweigert nicht nur den zweiten Mantel, von dem er ausdrücklich sagt, daß er ihm eigentlich zu schwer ist, sondern er versteht es darüber hinaus, den "Armen", der möglicherweise sein eigener Bruder ist, mit einem vagen Versprechen dazu zu bringen, ihm auch noch sein Sakko zu geben, damit er beim Nachdenken über die Lage des "Armen" bequemer sitzen kann. Während der Mantelbesitzer nachdenkt und das Ergebnis des Nachdenkens in einem zynischen Monolog über die Schuld des "Armen" mitteilt, erfriert dieser. Der Mantelbesitzer kommentiert den Tod mit dem Satz: "Josef, du bist einer, der zum Erfrieren bestimmt war."

Das Spiel - der Text wird dabei in verteilten Rollen gelesen - gibt vielfache Gelegenheit, einen Teilaspekt des Gewaltthemas, der die Gruppe schon in der vorangegangenen Vorstellungsrunde beschäftigt hat, weiter aufzufächern: das Janus-Gesicht der Macht und den Zusammenhang von Macht und Gewalt.

1. Wie erfolgreich sind die Taktiken der Armen?
Das unterschiedliche Verhalten der "Armen" in den drei Spielszenen weckt vielfältige Erinnerungen vor allem bei den SozialarbeiterInnen an Verhaltensweisen ihrer Klienten:

A.: Was mir beim ersten 'Armen' aufgefallen ist - es hat zuerst so geklungen, als ob das fast fordernd wäre: 'Her mit dem Mantel und ...!' In dem Augenblick, wo dann der Druck gekommen ist, ist er friedlich gewesen."
B.: "Ich hab' auch das Gefühl, das ist ein fordernder 'Armer', er will den Reichen irgendwie in Bedrängnis bringen. Aber das hat nur ganz kurz gedauert..."
A.: ".... das ist die Schwierigkeit, die in meinem Job (Sozialamt) vorhanden ist: Es gibt so Leute, da fährt zuerst die Faust bei der Tür herein, und dann kommt er erst nach. ... Da ist die Frage, wie verhält man sich eigentlich bei solchen Leuten, die das vier- oder fünfmal machen? Und dann passiert es mir halt auch, daß ich dann wirklich einmal Druck ausübe und anders reagier' als normalerweise."

Ein weiteres Spiel hat dagegen folgenden Typ von Klientenverhalten in Erinnerung gebracht: sich möglichst arm, ohnmächtig, verloren darzustellen, noch hilfloser, als man in Wirklichkeit ist, um die Beamten - die gesetzlich vorgesehene soziale Hilfeleistungen zusprechen oder sie als unbegründet ablehnen können - über den Mitleidshebel zu der gewünschten Reaktion zu bringen:

C.: "Ja (zum Darsteller des 'Armen' gewandt), bei dir habe ich sehr viele Leute beim Sozialamt gesehen: Wie sie so beflissen herumlaufen und ja alles tun, damit ein bißchen ein Groschen für sie abfällt." Leiter: "Was hat das ausgemacht, dieses Beflissene, wie hat sich das gezeigt?" C.: "Dieses Trippelige irgendwie, dieses 'ja, ja' und 'ich tue' und so irgendwie, immer kleiner (und) kleiner Werden - zum Schluß hat er sich einfach so hingesetzt -, also sich immer kleiner machen, fast verschwinden, so ist es für mich rübergekommen." *Leiter:* "Und so erlebst du die Leute am Sozialamt auch?" C.: "Ich erleb sie so, oder Teile davon."

Das wird bereits von Kindern durchschaut:

D.:"So wie ich Buben erlebt habe, im (Kinder-)Heim, wo ich war, die haben das Betteln probiert. Irgendwer ist auf den Trick draufgekommen, da haben sie sich auf die Murbrücke gestellt, nach der Schule, und dann habe ich zufällig ein Gespräch mitangehört, wie ein Kind dem anderen erklärte: 'Du, da mußt du richtig schauen, so von unten nach oben, sonst fällt nichts hinein.'"

Diese Taktik der Klienten wird nur dadurch erfolgreich, daß Beamte dieses Spiel mitspielen:

D.:"Wenn ich jetzt du wäre (ein 'Armer', der noch eine gewisse Würde gewahrt hat), tät es mir peinlich sein, arm zu sein. Ich hab' so das Gefühl gehabt, du bist noch nicht arm genug, du hast noch kein Recht, arm zu sein. ... Ich bin auf Arme so eingeschossen, der muß gewisse Zeichen setzen, daß mein Hilfsapparat anfährt."
A.:"Das erinnert mich an die Aussage von XY. (einem Kollegen), der hat Sozialdienst gehabt, und da ist an der Gerüchtebörse gehandelt worden, daß Leute, die mit Krawatte und Anzug ins Sozialamt kommen, weniger schnell Geld bekämen, als Leute, die schon etwas überwuzelt [abgerissen, schäbig] ausschauen. Vielleicht stimmt's auch. Die Leute, die also intellektuell noch viel los haben, die ihr Recht fordern, verursachen Unsicherheit."

Ein "Armer", der nicht jene typischen "Zeichen" der Armut setzt, bekommt also entweder keine Unterstützung oder verunsichert zumindest sein amtliches Gegenüber. Andere SozialarbeiterInnen verunsichert dagegen die Taktik mancher Klienten, sich bis zur Unkenntlichkeit klein zu machen:

C.:"Ich war irrsinnig froh, daß ich mich nicht mit dir (dem 'Armen') hab auseinandersetzen müssen, weil ich da gemerkt habe, daß ich mir schwer tue mit dem, mit dir Armem umzugehen."

Über die Gründe dieser Verunsicherungen und des verblüffenden Mitspiels der Beamten, die die Taktik ja sicher als solche intellektuell durchschauen, werden an dieser Stelle in der Gruppe keine Vermutungen angestellt. Zweifellos liegt sowohl dem Verhalten dieses Kliententeils als auch dem spiegelbildlich angepaßten Verhalten eines Teils der Beamten ein tief verankertes Kulturmuster mit religiösem Ursprung zugrunde.

Das "Spiel" geht aber in der Wirklichkeit nur scheinbar zugunsten der "Armen", der Klienten, aus. Es hat eine fatale Kehrseite. Wenn der Arme "erfolgreich" sein will, muß er auf seine Menschenwürde, zumindest einen Teil davon, seine Selbstachtung, verzichten:

E.:"Er (ein 'Armer', der in der gespielten Szene auf die Taktik des Sich-Kleinmachens verzichtete), hat den Dreh noch nicht herausgehabt ... Ja, Stolz."
F.:"Die Selbstaufgabe ist noch nicht gegeben. Für mich hat das sehr gut zusammengepaßt, was du gesagt hast: Daß er das noch behalten hat, Stolz, Persönlichkeit, auch äußere Würde durch den Anzug und so, und sich nicht völlig (hat) gehen lassen, das provoziert den Helfer. Also: wenn Hilfe, dann Selbstaufgabe."

Letztlich setzt sich also die wirtschaftliche Macht gegen die Strategie der wirtschaftlich Machtlosen auch auf der Sozialhilfeebene teilweise gewaltsam durch. Die Gewalt verschiebt sich aber von der wirtschaftlichen Ebene in die psychische bzw. in die der Identitätsbildung: Eine "Selbstaufgabe" kann, selbst wenn sie immer nur vorgespielt wird, auf die Dauer nicht ohne psychische Folgen bleiben. Das ist eindeutig ein gewaltsamer Eingriff von außen in die "sittlichen Verhältnisse" (Walter Benjamin). Und die Gewalt gegen das Subjekt schlägt mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit gegen die Gesellschaft zurück.

Dies ahnend betont derselbe Sozialarbeiter, der sich zunächst über "fordernde", Druck ausübende Klienten beklagt hatte, nach dem dritten Spiel:

A.:"Meine Sozialhilfeempfänger spielen [oft] 'Schildkröte': Der macht die Tür auf, gibt den Kopf herein, geht wieder hinaus. Das ist seine Form des Anmeldens, unterwürfig, schön brav, dann macht er die Tür wieder zu ... Mir sind ja die Sozialhilfeempfänger lieber, die ein Rückgrat haben, die sich noch wehren, die mit mir noch plärren [mich anschreien] dürfen, als die Schleimis, die unter dem Schreibtisch daherkommen."

Wenn sich die wirtschaftliche Macht gegen die "Schildkröten"-Taktik der Armen letztlich doch, wenn auch indirekt, gewaltsam durchsetzt, d.h., wenn der Sozialarbeiter infolge des Machtspiels zwischen ihm und seinem Klienten dies geschehen läßt und Hilfe nur gegen Preisgabe der Selbstachtung gewährt, macht er sich zweifellos mitschuldig an dieser Form der Gewalt, und das ist zumindest unangenehm.

Manche Klienten, die das durchschauen, setzen die Schuldzuweisung daher auch bewußt als Kampfmittel ein. Der Darsteller des "Armen" im zweiten Spiel berichtet, daß er gegen Ende der Szene, als "Baal" ihm ankündigte, über die Lage des "Armen" "nachdenken" zu wollen, "Macht gespürt" habe:

D.:"Wenn du sagst, du willst nachdenken - aber da gibst du auch Ruhe. Da kann ich dich schön in das moralische Eck drängen. Wenn ich jetzt sterbe, bist du schuld ..."

An diese Bemerkung schließt sich folgender Dialog:

G.:"Mir fällt auf, du hast ihr (der Darstellerin des 'Baal') die Schuld gegeben an deinem Tod. Aber bitte, wo klagst du das ein, wie materialisierst du das Ganze? Oder genügt dir das schlechte Gewissen des Reichen?"
D.:Ich brauch da keinen Richter. Die (Darstellerin des 'Baal') ist schuld, damit paßt es! Ich glaube, ich würde schwerer sterben, wenn ich Schuld auf mich geladen hätte."

Die Schuldzuweisung rettet zwar den Armen nicht, aber sie wirkt entlastend. Er kann nun wenigstens in Würde sterben - im Tod stellt sich die Identität wieder her, die durch eine erzwungene Selbstaufgabe verloren zu gehen droht.

D.:"Den Gedanken (den Vorwurf des 'Baal' an die Adresse des 'Armen' im Schlußmonolog) hab ich nicht gehört, - wie sie (die Darstellerin des 'Baal') mit dem Monolog angefangen hat, hab ich zu sterben begonnen. ... Es war für mich wesentlich, daß ich was Ruhiges für mich habe: 'So, jetzt sterbe ich.' Was machst jetzt? Es war auch sehr leicht zu sterben, sehr angenehm.
E.:Der Erfrierungstod ist auch sehr leicht ... irgendwie stimmt die Assoziation."

Aber auch die Schuldzuweisungstaktik - ebenfalls gelegentlich schon von Kindern gegenüber den Eltern eingesetzt oder zumindest phantasiert - hat auf der Gegenseite manchmal eine Entsprechung. Ein anderer Darsteller des "Baal" berichtet nach dem Spiel:

G.:"Das Bummerl wollt' ich mir nicht anhängen lassen, daß ich schuld bin an deinem Tod, und insofern habe ich dir auch Auswege geöffnet ..., wie ich dann (abweichend vom Text) gesagt habe: 'Den Rock willst du wirklich hergeben?' Also, die Schuld wollt ich nicht haben ..."
Leiter: "Es ging eigentlich dabei um Schuld, nicht um Mündig-machen?
G.:Richtig, ja.

H.(die Darstellerin des 'Armen'): "Ich bin mir in erster Linie gefrotzelt vorgekommen."

Auch hier eine Perversion: Noch der Sterbende, dessen Tod man durch einen kaum ins Gewicht fallenden eigenen Verzicht verhindern könnte ("auch sind mir die Mäntel zu schwer"), muß verantwortlich gemacht werden für seinen Tod, was dieser auch genau so wahrnimmt ("gefrotzelt").
Als besonders unangenehm und letztlich hinterhältig wird empfunden, wenn ein "Mantelbesitzer" seine eigene Hilflosigkeit und Ohnmacht gegenüber dem Klienten (der auch, wie im Spiel, sein *Nicht-Wollen*) mit Gesten der Nähe und Anteilnahme zu vertuschen oder die Härte der Situation zu überspielen und dadurch die Schuld von sich abzuwälzen versucht:

G.:"Da wollt' ich dann schauen, daß du menschlich warm eingebettet stirbst."
H.:"Das mit dem Näherrücken hab ich als schwere Provokation empfunden ... das hab ich als sehr demütigend erlebt."

Oft findet die Schuldzuweisung an den Klienten durch den Sozialarbeiter zur Entlastung *nachträglich* statt, wie folgender Gesprächsausschnitt zeigt:

J.:"Der letzte Satz: 'Du warst einer, der zum Erfrieren bestimmt war', war für mich unhemlich gewaltig, weil - es ist unsere Arbeit (Bewährungshilfe) oft wie eine Prognose für jemand: 'Das ist jetzt eingetroffen, das hab ich mir eh [ohnehin] gedacht.'"
Leiter: 'Da war eh nichts zu machen'. Ist es bei euch in der Arbeit wirklich eine *Prognose*?
Oder ist es eine nachträgliche Rechtfertigung, eine Legitimation dafür, daß man eh nicht hat helfen können? Ist es wirklich so, daß du am *Anfang* (der Bezehung zu dem Probanden) das Gefühl hast: 'Mit dem wird sich nichts abspielen, da hab ich keine Chance', oder stellt sich dieser Satz erst am Ende ein (wenn der Proband wieder eingeliefert worden ist)?"
J.:"Teils, teils, würd ich sagen. Es gibt schon Situationen, wo ich mir denke: 'Der ist sicher so schnell wieder drin (im Gefängnis), wie er heraussen war.' Aber es gibt so (etwas) bei manchen Leuten - wo ich mich total verschätze, wo es eher für mich wie ein Trost ist, wenn ich nachher sage: 'Du warst einer, der zum Erfrieren bestimmt war.'
K.:Mir fällt ein konkretes Beispiel dazu ein. Wir hätten letzte Woche jemanden aufnehmen sollen ins (Obdachlosen-)Heim. Wie wir gesehen haben, das ist ein Alkoholiker und wir können nicht mit ihm kommunizieren, haben wir uns im Team (zunächst) entschlossen, ihn *nicht* aufzunehmen, weil eben das und das passieren könnte: 'Höchstwahrscheinlich wird er nicht zurechtkommen im Heim, wird beim Kurs nicht antreten.' Und irgendwie haben wir uns dann doch geeinigt darauf: 'Naja, o.k., wenn er im Berufsfindungskurs ist, nehmen wir ihn halt auf.' Und dann haben wir das Glück gehabt, unter Anführungszeichen, daß er wirklich nicht im Kurs erschienen ist, daß er besoffen war und daß er halt nicht pünktlich zu uns zum Aufnahmegespräch erschienen ist, und als Rechtfertigung haben wir dann gesagt: 'Es war schon richtig.' Es war also in jedem Fall ein Versuch einer Rechtfertigung und einer Tröstung. Ja, der letzte Satz (des Textes) ist sicher sehr treffend."

Um Schuld zuweisen zu können, muß es Kriterien geben, anerkannte *gesellschaftliche Normen*:

F.:"Was mich so fasziniert hat ... daß der 'Baal' (sich) am 'Armen' richtig aufbaut, sich über ihn quasi definiert; daß er die Macht hat, sogar die *Moral* umzudrehen, eine totale Amoral zur Moral zu machen, die Verantwortung dem 'Armen' hinzulegen, sogar (für) seine eigene Existenz - für den Vater auch, daß er einen so (unverantwortlichen) Vater gehabt hat, der ihn gezeugt hat. Das ist natürlich für meine Situation (Sozialarbeit), die ich assoziiert habe, (charakeristisch): daß ich als Sozialarbeiter auch Definitionsmacht habe. Ich bestimme, was Abweichung ist, was außer der Norm ist, was Moral ist, was Unmoral ist. Da hat der Klient wenig Chancen. Wenn ich also sage: 'Das ist so,' dann ist das so - Korrektur ist minimal (möglich), in einem gewissen Feld. Diese Bedürftigkeit, die beim 'Armen' war, der braucht was, da ist seine Korrekturmöglichkeit gering. Er hat ja nicht die Chance, sich selbst moralisch einzubringen oder sich selbst zu definieren."

Die Frage der Berechtigung von Lebensweisen - und ihrer Ermöglichung -, die von den mehrheitlich durch die Bevölkerung vertretenen Normen abweichen, wird im Verlauf der weiteren Arbeit der Gruppe in diesen drei Jahren eines unter mehreren Leitmotiven werden.
2. Wechselseitige Abhängigkeit - wie Macht entsteht
Wenn "Baal" sich "am Armen aufbauen" kann, dann nicht ohne dessen Zutun. Mehrfach wird in der Reflexion der ansonsten recht unterschiedlich gespielten Szenen die *gegenseitige* Abhängigkeit beschrieben, das *System*, in das sowohl der "Arme" als auch der Mantelbesitzer sich mit fast unheimlicher Automatik meist sehr schnell begeben:

A.:"Kaum aber nehmen die beiden Kontakt auf miteinander, dann läuft das Spiel. Der Arme und der Reiche sind plötzlich ein Paar, man kann sie sich nicht mehr einzeln vorstellen. Sie bleiben beieinander und beenden das Spiel zusammen. Sie können mit dem Spiel erst aufhören, wenn einer gestorben ist.
Leiter: Und das war in der Form der beiden Spiele sehr ähnlich?
A.:Sehr ähnlich! Mir fällt das auch in der Sozialarbeit auf, in den Therapien und in allen diesen helfenden Geschichten, diese Abhängigkeit, in die beide verfallen. Meine Hauptarbeit in der (ehrenamtlichen) Bewährungshilfe

ist immer das, mich unabhängig zu machen. Und ich merke, es ist sehr schwer. Der größte Teil der Arbeit ist immer, wie löse ich mich wieder von dem. ... Als Bewährungshelfer läuft sehr vieles so undefiniert. Ich komme zwar hin als Bewährungshelfer, das ist klar, aber dann kommen die Ansprüche, die vor allem ich einmal habe, und das vermengt sich dann. Da bin ich der, der ein Ziel definiert, der was haben will vom Probanden, und plötzlich sind wir in einem Abhängigkeitsverhältnis, plötzlich merke ich - nach drei Jahren -: Der kann ja noch nicht existieren, der hat eine Freundin kennengelernt, jetzt kommt er noch immer zu mir und fragt, was er machen soll."

B.:"Was mir aufgefallen ist, (daß) der 'Baal', der unruhig und etwas unzufrieden herumrennt, durch das Auftauchen dieses kleinen 'Armen' ruhiger wird, sicherer wird, wächst, irgendwann überheblich wird und Druck ausübt und sich in der Situation befindet, jemanden belehren zu können, der Klügere zu sein, der Gescheitere zu sein - dieser Prozeß: von Unruhe, Verwirrtsein hin zu jemandem, der in der Welt etwas zu sagen hat, und irgendwie *ausgelöst durch diesen kleinen 'Armen'*, der um ihn herumtanzt."

Etwas später wird dieser Eindruck nocheinmal ausdrücklich bestätigt, mit einer etwas anderen Nuancierung:

C.:"Der 'Baal' ist auf den 'Armen' zugegangen, hat sich in dessen Ecke bewegt, hat ihn irritiert auch, und hat ihn so ein bißchen abhängig *gemacht*. ... Ist der 'Reiche' in die andere Ecke gegangen, ist der 'Arme' ihm sofort nachgegangen. Das hat so eine wechselseitige Abhängigkeit begründet. Das war so, wie B. gesagt hat, daß der 'Reiche' den 'Armen' braucht, um das zu sein, was er sein will."

C. hat also wahrgenommen bzw. zu dem dargestellten Verhalten assoziiert, daß der, der etwas zu geben hätte, die Abhängigkeit des anderen sogar bewußt herstellt, um sein eigenes Selbstwertgefühl dadurch erhöhen zu können. Eine andere "Baal"-Darstellerin bringt es auf den Punkt:

D.:"Ich habe den 'Baal' deshalb gewählt, weil ich auch schon so empfinde, daß wir als Soziale immer auf der Seite sind: 'Ja, ich bin nicht der 'Arme'!' Ich habe mich also ganz bewußt in diese Rolle begeben und in diese Spannung, ... diesen Schmerz als 'Baal', der da war: Ich hatte den Impuls, ihn zu schütteln: 'He, bist deppert, du gibst mir das ja wirklich!' Und gleichzeitig hat mich das aber gereizt, daß ich durch ihn in meiner Mächtigkeit total gewachsen bin. Du (zum Darsteller des 'Armen' gewandt) hast mir soviel Macht gegeben im Spiel, so hab' ich es empfunden, und bin deshalb mit allen meinen 'Geschützen' aufgefahren."

Das Gefühl für die *Gegenseitigkeit* in der Entwicklung, an deren Ende der Gewaltakt steht (in der Szene von Brecht: das Erfrierenlassen), ist offensichtlich auch der Grund dafür gewesen, daß in den oben berichteten Fällen eigener Gewaltausübung die "Opfer" darauf verzichtet haben, die "Täter" juristisch oder disziplinarisch zur Rechenschaft zu ziehen.

3. Männer und Frauen in der Spielsituation

Der 'Arme' wird in der Spielfolge dieses Seminars einmal von einer Frau und zweimal von einem Mann, 'Baal' zweimal von einer Frau und einmal von einem Mann dargestellt. In allen drei Szenen sind also von der Darstellerseite her beide Geschlechter vertreten. Die Spielpartner wurden nicht vom Leiter, sondern von den Darstellern selbst ausgewählt (immer abwechselnd: ein "freiwilliger" 'Baal' wählt einen 'Armen'; dann ein 'Armer' einen 'Baal' usw.).

In zwei der drei Spiele wurden der "Arme" und "Baal" von zwei Beobachterinnen nicht wie sonst geschlechtsneutral gesehen, sondern ausdrücklich als zweigeschlechtliches *Paar*:

A.:"Ich hab' zuerstgedacht, warum wählst du dir den Herrn als 'Armen' ... ich hätte mir eine andere Zusammensetzung erwartet. Da erst ist überhaupt das Mann-Frau-Denken hineingekommen. Und das hat mich das ganze Spiel nicht verlassen. Irgendwann habe ich ganz weit weg von diesen (Darstellern) gedacht: Es ist eigentlich diese ältliche Frau, die aufgrund der stärkeren gesundheitlichen Ausstrahlung ... im Laufe des Lebens wird der Mann immer schwächer, die Frau eben immer stärker. Wenn ich Leute auf der Straße seh', z.B. die älter gewordene Frau, (die) den noch älter gewordenen Greis - wo man einfach sieht, daß da *Macht* ausgeübt wird von den Frauen. Das ist mir im Stück immer so im Hinterkopf gewesen, solche Szenen auf der Straße, wo eine ältere Dame den Mann, der kaum noch gehen kann, über die Straße schleppt ... Ich erleb' da so kleine verspätete Racheakte. Jetzt hat endlich einmal die Umkehr stattgefunden, erst mit 70, aber jetzt beginnt's!"

B. hat gleich beim ersten Spiel das Verhältnis zwischen dem "Armen" und "Baal" als das einer "koketten Tochter" zu ihrem "distanzierten Vater" erlebt. Dazu C.:

C.:"Und was ich zur Wahl noch sagen wollte: Das mit der Tochter, das hab ich zu dem Zeitpunkt noch nicht gewußt, aber es stimmt schon, daß er (der Darsteller des 'Baal' in diesem Spiel) für mich etwas Väterliches ist."

Der Leiter hatte zu Beginn des feedbacks zum "Armen" von C. geäußert:

"So eine Doppelhaltung, an der Oberfläche die gesellschaftlich geförderte Servilität 'ich weiß eh, wie man tun muß, wenn man was kriegen will'; aber unten drunter war immer ein Sich-Aufbäumen, vor allem in der Stimme, ein

Sich-Dagegen-Auflehne n: am markantesten, wie du den Rock ausgezogen hast. Ich habe erwartet: jetzt knallst du ihm den hin."

Diese Beobachtung bringt C. nun in einen Zusammenhang mit dem Verhältnis Vater-Tochter, das unbewußt eine Rolle spielte. Direkt im Anschluß an ihre Bemerkung, daß sie in ihrem Spielpartner "etwas Väterliches" gesehen hat, sagt sie:

"Mir war lange überhaupt nicht bewußt, daß ich eine innere Rebellion habe, aber dann beim Zuhören ist mir das schon gekommen, also während dem Spiel war das überhaupt nicht beabsichtigt."

B. relativiert sofort nach ihrer Bemerkung über das Motiv ihrer Rollenwahl die Bedeutung des Machtkampfs auf der Ebene der persönlichen Beziehungen; ihr Grund, beim dritten Mal selbst den "Baal" darstellen zu wollen, liegt auf einer anderen Ebene:

B.:"Die Frau in der Machtposition, das hat bei mir auch angesprochen, weil ich mir denke, daß wir Frauen so lange eben nicht diese Macht gehabt haben. Also, das auch einmal auszukosten, von amtswegen mächtig zu sein. In Beziehungen können Frauen natürlich mächtig sein; doch in den Machtstrukturen der Institutionen sind wir Frauen sehr lang draußen gewesen und haben nur untergeordnete Rollen gehabt."

Das Thema der Machtverteilung zwischen den Geschlechtern wird in dieser Gruppe im wesentlichen ein Nebenthema bleiben. Lediglich eines der rund zwanzig Nachmittagstreffen und zwei Klausuren ist ausdrücklich der Gewalt von Männern gegen Frauen gewidmet.

Auch in der Reflexion der drei Spielszenen wird das Geschlechterverhältnis über die eben wiedergegebenen Sätze hinaus nicht thematisiert. Ob die generell festgestellte Wechselseitigkeit der Abhängigkeit, die Beteiligung *beider* Seiten am Aufbau der ungleichen Machtverteilung und an der Ermöglichung von Gewalt in der Wahrnehmung der Gruppenmitglieder auch für das Geschlechterverhältnis gilt, bleibt offen.

4. Gewalt: Spiel und Realität

Der von Brecht vorgegebene Text endet mit dem Tod des Armen, d.h. mit seiner indirekten Ermordung durch einen "vornehmen Herrn", der es versteht, sich die Hände nicht schmutzig zu machen. Die Fruchtbarkeit des verwendeten assoziative bzw. projektiven Verfahrens besteht zwar gerade darin, daß für eine Laboratoriumssituation ein Extremfall angenommen wird, um anhand dieser vorgegebenen *zugespitzten* Situation *alltägliches* Verhalten und alltägliche reale Haltungen und Gesten auf ihre konkreten Bedeutungen und *möglichen* Folgen hin zu testen. Dennoch muß immer wieder kritisch geprüft werden, ob die künstliche Experimentalsituation nicht den Blick auf die Wirklichkeit, den sie, wie oben gezeigt werden konnte, an vielen Stellen öffnet, an anderen Stellen nicht auch versperrt. Einer der Sozialarbeiter beharrt auf einem Unterschied zwischen Spiel und (seiner) Wirklichkeit:

A.:"Wenn ich an meinen Job denke, würde das Ende wahrscheinlich anders aussehen. Im Spiel ist der 'Arme' gekommen und hat gebettelt, der 'Baal' zieht sich zurück, denkt nach und, statt daß er ihm was gibt, nimmt er ihn dann noch aus, bis er draufgeht. Die Realität würde dagegen so aus-schauen, daß ich mich [als Sozialarbeiter] zwar auch zurückziehe, dann aber großzügigerweise einen Ärmel geb' vom Mantel."

Die Aussage ist offenkundig ironisch. Nimmt man sie wörtlich, so ginge der Unterschied zwischen Text (Experimentalsituation) und Wirklichkeit gegen Null: Ein "Ärmel" würde den Armen nicht vor dem Erfrieren bewahren, und den Mantelbesitzer, der einen "Ärmel" seines zweiten Mantels hergibt und sich dann"zurückzieht", dürfte kaum ein anderes Urteil seiner Mitwelt erwarten als Brechts "bösen Baal". Gemeint ist aber, daß das Sozialamt in Ausführung der Sozialgesetze (die ja ihrerseits Ergebnis eines jahrhundertlangen gesellschaftlichen Kampfes sind) den Sozialhilfeempfängern immer noch soviel gibt, daß sie gerade nicht verhungern oder erfrieren - teilweise mit den o.g. Folgen für die Identität und das Selbstwertgefühl der Betroffenen.

Das ist auch die Sichtweise eines der beiden Polizisten (B.) während des Spiels gewesen. Als "Armer" hat er beim Spielen geglaubt, daß die Darstellerin des "Baal" sich irgendwann erbarmen und ihm einen ihrer beiden Mäntel geben werde, denn bis dahin, daß der "Arme" wirklich umfällt vor Kälte, bis zum Sterben, wie es im Text steht, könne sie es ja wohl doch nicht treiben; er sei daher auch nicht ganz umgefallen: "Ich dachte, *das gibt es ja nicht.*" Der andere Polizist dagegen hebt zwei realitätshaltige Elemente der Szene in bezug auf alltäglich vorkommende Gewalt hervor:

C.:"Ja, das war eine Sache von Gewaltausübung, nämlich die Erpressung schlechthin: 'Gibst (du) mir den Mantel zum Sitzen, dann denke ich vielleicht nach.' Das ist einmal das erste. Das zweite ist die vom 'Baal' her relativ brutale Einstellung gegenüber seinem Bruder, daß der 'Baal' höchstwahrscheinlich *seinen* Mantel angehabt hat; der Vater wird seine drei Söhne ja gleichermaßen bedacht haben. Jetzt hat einer, der 'Arme', eben keinen, der 'Baal' dafür mehrere."

Er fügt als drittes Element hinzu:

C.:"Ein weiteres ist, daß der 'Baal' überhaupt keine Regung gezeigt hat für seinen Bruder."

In anderen Fällen bleibt in der Schwebe, ob das, was die TeilnehmerInnen im Spiel als *Lust* an Macht und Gewalt wahrgenommen haben, auch Wirklichkeit werden könnte oder in der Realität ihrer Berufsausübung eine Rolle spielt:

D.:"Am Anfang ist er (der "Arme") immer hinter mir ("Baal") hergeschwanzelt, hat mich beim Rezitieren meiner schönen Texte gestört, und nachdem er sich dann nicht abschütteln hat lassen -'na gut, dann haue ich ihm einmal so meine ganze Lebensweisheit hin, damit er weiß, wo es lang geht.' ... Ich bin dann richtig im Eck gestanden, er war mir unheimlich lästig, wie er gesagt hat, ihm ist kalt usw. Ich dachte: 'Wenn du schon nicht weggehst, dann höre ich dich einmal an, was du zu sagen hast.' Das habe ich genossen, so richtig genossen, ihm das einmal richtig zu geben ... *Ich habe dich nicht wahrgenommen*, ich weiß überhaupt nicht, wie du geschaut hast, kann mich nicht erinnern, daß du umgefallen bist, weiß nicht, wie du gestorben bist. *Du warst nur dazu da, für mich Stichworte zu liefern*, ich hätte fast Lust gehabt, nur für (mich) meine Texte zu lesen, totale Monologe von mir zu geben, über Gott und die Welt zu sprechen, und du warst nur für *mich* da."
E.:"Das hat sich immer mehr verstärkt. Ich habe genau bemerkt, wie sie es genießt, mich in meiner Macht zu verdrängen."

Neben der erlebten und ehrlich mitgeteilten Lust ist deutlich das Erschrecken zu spüren über die Gewalt, die darin liegt, den anderen als Person, als Menschen, gar nicht wahrzunehmen, sondern ausschließlich für die Befriedigung der eigenen narzistischen Bedürfnisse zu benutzen. Wer kennt sie nicht, die Gewaltigen, die stets auf der Suche nach dem passenden und geeigneten Stichwortgeber sind und einen nie oder nur selten einmal wirklich anhören, echtes Interesse für andere zeigen, ohne daraus gleich eine Gelegenheit zum Dozieren, zur eigenen Selbstdarstellung zu machen?

Hält man diese im Spiel zutage getretene narzistische Lust mit den bemerkenswert selbstkritischen Motiven für die Teilnahme an der Gruppe zusammen, die eingangs dargestellt wurden, so ist anzunehmen, daß die se Passage als *Potential* einer gewissen Realitäts-haltigkeit nicht entbehrt und auch so gemeint ist.
Aus: Reiner Steinweg: Gewalt in der Stadt. Wahrnehmungen und Eingriffe. Das Grazer Modell, Münster/Wstf. 1994, S. 63-72.

Anmerkungen:

(1) Reiner Steinweg: Gewalt in der Stadt. Wahrnehmngen und Eingriffe. Das Grazer Modell, Münster/Wsf. 1994.
(2) Text in: Bertolt Brecht: Baal. Der böse Baal der asoziale. Texte, Varianten und Materialien, hg. von Dieter Schmidt, Frankfurt/M. 1968, S. 84-86; abgedruckt in: Reiner Steinweg/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bert Brecht. Frankfurt/M. 1986, S. 354f.; ferner in: Gerd Koch/Reiner Steinweg/Florian Vaßen (Hg.): Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1983, S. 24f.
(3) Auch diese Tonbandabschrift wurde von Heinz Payer für die

Joachim Lucchesi

Musik-Experiment: Das "Badener Lehrstück vom Einverständnis"

Im Sommersemester 1992, während eines Seminars Medienpädagogik/Musik an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit & Sozialpädagogik Berlin, machte ich die Studierenden mit einigen Lehrstücken Brechts bekannt. Die Texte zum "Lindberghflug" und zum "Badener Lehrstück" wurden gelesen, der zeithistorische Kontext sowie Theorien zur Lehrstück-Arbeit diskutiert. Zudem konnten die Seminarteilnehmer die Vertonungen durch Kurt Weill und Paul Hindemith hören, biographische und musikgeschichtliche Querverbindungen wurden aufgezeigt, Stadtbesichtigungen durchgeführt (z.B. lieferte ein Besuch in Brechts Berliner Wohnung Rückschlüsse auf dessen "Lebens-Kunst", prägte vermittelnd mithin auch die Beschäftigung mit dem Lehrstück).
Angeregt durch dieses interdisziplinäre Netzwerk-Angebot beschlossen Petra Kopplin, Mario Koch, Christoph Schmelz, Norbert Stoll und Christian Reschke, sich mit dem "Badener Lehrstück" in ihrer Freizeit intensiver auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse wurden am Ende des Seminars vorgeführt und in einer Abschlußarbeit (sowie MC-Aufnahme) dokumentiert. Diese Probenprotokolle werden nachfolgend und in Auszügen hier vorgestellt.

1. Vorwort

Am Anfang des Sommersemesters 1992 wurde uns vom Dozenten Herrn Lucchesi das Radiolehrstück "Der Ozeanflug" von Bertolt Brecht (Musik: Kurt Weill) vorgestellt. Es wurde darauf hingewiesen, daß Brecht mit seinen Lehrstücken beabsichtigte, auch Laien zur intensiven Beschäftigung und Einstudierung zu animieren.
Davon inspiriert, bildete sich eine Arbeitsgruppe, die sich zum Ziel setzte, einige Teile des "Badener Lehrstücks vom Einverständnis" von Bertolt Brecht, das textlich bekanntlich an den "Ozeanflug" anschließt, zu vertonen, zu singen und zu spielen. Dabei wurden bereits existierende Partituren des "Badener Lehrstücks" wie z.B. die Vertonung von Paul Hindemith von uns nicht verwendet. Ein Schwerpunkt unserer Arbeit lag gerade darin, neue musikalische Akzente zu setzen. Ein zweites Ziel war es, eine Tonbandaufzeichnung unseres Arbeitsergebnisses zu fertigen.

Die Arbeitsgruppe setzte sich aus fünf Seminarteilnehmern zusammen, die sich einmal wöchentlich für jeweils zwei Stunden trafen, insgesamt wurden acht Arbeitssitzungen abgehalten (siehe 2.1. - 2.8.).

Die hier vorliegende Dokumentation - es ist uns ein besonderes Anliegen, darauf hinzuweisen - stellt keinesfalls unser Arbeitsergebnis dar, sondern soll lediglich unsere einzelnen Arbeitsschritte vom ersten zaghaften Probieren bis zur fertigen Bandaufzeichnung und "Live Darbietung" beschreiben.

Bei der Beschäftigung mit dem "Badener Lehrstück" ging es uns darum, zu verdeutlichen und auszuprobieren, ob das Lehrstück, das für Laien geschrieben wurde, auch für Laien geeignet ist. Daher waren die praktischen Arbeiten oft aufwendiger, als es aus den vorliegenden Texten zu entnehmen ist. Als Arbeitshilfe für die Auswahl der Lieder diente ein Zitat von Paul Hindemith, das im Abschnitt 2.2 dieser Dokumentation wiedergegeben ist.So probierten wir zahlreiche Varianten und Möglichkeiten aus, um am Ende ein auf uns Laien zugeschnittenes Stück aufnehmen und vorführen zu können. Die Vorführung fand am 8. Juli 1992 im Rahmen des Seminars von Herrn Lucchesi statt.

2. Protokolle der Arbeitssitzungen

2.1. Protokoll vom 14.05.92

Es soll versucht werden, einzelne Teile des Badener Lehrstücks nachzuspielen.Norbert hat den ersten Abschnitt ("Bericht vom Fliegen") vertont. Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe übernehmen den Chorpart und werden von Norbert auf der Gitarre begleitet. Den Auftakt bildet ein Gongschlag, mit dem die Aufmerksamkeit der Zuhörer geweckt werden soll. Danach spricht eine Männerstimme: "Bericht vom Fliegen, (Pause) die vier Flieger berichten".

Es folgten mehrere Proben, bei denen der Chor durch oftmaliges Singen die Melodie des ersten Liedes erlernte. Bei diesem Einstudieren wurde festgestellt, daß die Wichtigkeit der Textpassage "... und sind durch die Luft geflogen...", die mit dem Satz "...kleiner als ein Einziges" endet, einen Sologesang erfordert. Marlos Stimme war am ausdrucksstärksten. Sie übernahm deshalb den Solopart. Die Grundmelodie des Liedes wird an dieser Stelle verlassen und erst am Ende des Soloparts wieder vom Chor aufgenommen. Den Abschluß bildet die von Christoph mit tiefer Baßstimme gesungene Textzeile: "... das noch nicht Erreichte".

Am Ende der ersten Arbeitssitzung zogen wir ein Fazit. Wir waren uns einig, daß wir Teile des "Badenerlehrstücks" nachspielen können und wollen. Erste Hemmungen beim Umgang mit der Musik wurden schnell abgelegt. Wieviele Teile wir nachspielen werden, hängt davon ab, wie gut wir vorankommen.

2.2. Protokoll vom 21.05.92

Die Arbeitsgruppe nahm nochmals die Diskussion darüber auf, welche Teile des Lehrstücks einstudiert werden sollen. Als Diskussionsgrundlage diente ein Zitat von Paul Hindemith:

"Da das Lehrstück nur den Zweck hat, alle Anwesenden an der Ausführung eines Werkes zu beteiligen und nicht als musikalische und dichterische Äußerung in erster Linie bestimmte Eindrücke hervorrufen will, ist die Form des Stückes dem jeweiligen Zwecke nach Möglichkeit anzupassen. Der in der Partitur angegebene Verlauf ist demnach mehr Vorschlag als Vorschrift. Auslassungen, Zusätze und Umstellungen sind möglich. Ganze Musiknummern können wegbleiben, der Tanz kann ausbleiben, die Clownsszene kann gekürzt oder ausgelassen werden. Andere Musikstücke, Szenen, Tänze oder Vorlesungen können eingefügt werden, wenn es nötig ist und die eingefügten Stücke nicht den Stil des Ganzen stören. Kleinere Übungen können darin bestehen, das Examen allein oder den Anfang und das Examen auszuführen".

Die Arbeitsgruppe griff die Vorschläge von Hindemith auf und entschloß sich, folgende vier Stücke zu spielen:

Bericht vom Fliegen
Der Sturz
Erste Untersuchung, ob der Mensch dem Menschen hilft
Das Examen.

Auch die Anregung Hindemiths, Teile des Stückes zu sprechen bzw. auch anderes Liedergut einzusetzen, wurde aufgegriffen.

So einigte sich die Gruppe auf folgende Sprechpassagen:

a.) Vom "Bericht von Fliegen" wird der Schluß ("... das noch nicht Erreichte") von Christoph gesprochen, statt mit tiefer Baßstimme gesungen (vgl. 2.1.).

b.) Vom zweiten Stück ("Der Sturz") wird die Textzeile "... wir wollen nicht sterben" von den vier Chormitgliedern (den vier Fliegern) nacheinander gesprochen.

Nach dem viermaligen Ruf der gestürzten Flieger "... wir wollen nicht sterben" wird - ganz im Sinne der brechtschen Verfremdung - die erste Strophe des italienischen Volksliedes "Bella Ciao" eingefügt und von allen gesungen. Mit dem Text dieses Liedes - "Eines Morgens in der Frühe, Bella Ciao, Bella Ciao, Bella Ciao Ciao Ciao, eines Morgens in der Frühe, trafen wir dann auf den Tod" - sollen unter anderem die Angst der Flieger vor dem Sterben, die Bereitschaft zum Kämpfen sowie die Orientierungsprobleme ("... vergaßen wir unseres Aufbruchs Ziel") zum Ausdruck gebracht werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeitssitzung wurde das zweite Lied ("Der Sturz") einstudiert, es fand eine erste Probeaufnahme statt.

2.3. Protokoll vom 28.05.92

Da Petra im Besitz einer Blockflöte ist, wurde angeregt, daß sie nach der Textzeile "Ausgenommen der Vogel" auf dieser Flöte Vogelstimmen imitieren solle. Sie stellte uns ihre Interpretation der Vogelstimmen vor, wir einigten uns darauf, diesen Instrumentenpart in das Stück einzubauen.

Das Einstudieren des ersten Stückes "Bericht vom Fliegen" wurde fortgesetzt und nach mehreren Proben versuchten wir,

diesen Teil auf einer Tonbandkassette aufzuzeichnen. Wir stellten fest, daß durch das oftmalige Üben des Liedes der Text von allen auswendig gesungen werden konnte. Zur Aufnahme wurden zwei Mikrofone benutzt. Um eine bestmögliche Aufnahmequalität zu erzielen, war es nötig, verschiedene Standorte der eingesetzten Musikinstrumente auszuprobieren und die genaue Formation des Chores festzulegen. Da uns die Mikrofonaussteuerung zunächst Schwierigkeiten bereitete, mußten verschiedene Aufnahmen durchgeführt werden, bis wir mit dem Ergebnis zufrieden waren. Beim Anhören der Aufnahmen stellten wir fest, daß Norberts Stimme im zweiten Teil des "Berichts vom Fliegen" (ab "Tausend Jahre fiel alles...") den Chorgesang zu stark überdeckte. Deshalb beschlossen wir, daß der Chor die einzelnen Textzeilen ohne Norbert singt und diese Zeilen von ihm in Form eines Sprechgesangs wiederholt werden.

2.4. Protokoll vom 04.06.92

Das Hauptgewicht der Arbeit wurde auf die Einstudierung des zweiten Liedes des "Badener Lehrstücks" ("Der Strurz") gelegt. Dieses Lied läßt sich in fünf verschiedenen Teile gliedern: Der erste Teil ("Der Führer des gelernten Chores spricht die Gestürzten an") wird als Solopart von Norbert gesungen. Im zweiten Teil ("Die Gestürzten antworten") übernimmt der Chor die Fliegermelodie aus dem "Bericht vom Fliegen". Die Textzeile "Vergaßen wir unseres Aufbruchs Ziel" wird von Marlo gesprochen. Dieser zweite Teil endet mit dem viermaligen Ruf: "Wir wollen nicht sterben". Es schließt sich -ganz im Sinne der brechtschen Verfremdungen - fast übergangslos das italienische Volkslied "Bella Ciao" an, das von der gesamten Gruppe leise und pointiert gesungen wird. Die Gitarrenbegleitung bleibt hier dezent im Hintergrund.

Teil vier ("Der Chor wendet sich an die Menge") besteht aus einer eingängigen Melodie, die von allen schnell aufgenommen und wirkungsvoll wiedergegeben wurde. Dieser Teil endet mit der Textzeile: "Ihnen zu helfen".

Der letzte Abschnitt des "Sturzes" besteht aus vier von Christoph gesprochenen Sätzen:

"Hier haben wir einen Becher mit Wasser",

"Und ein Kissen",

"Ihr aber sagt uns ob wir ihnen helfen sollen",

"Haben sie euch geholfen?".

Zwischen jedem Satz wird von Christian auf dem Xylophon eine Tonfolge gespielt:

Außerdem antwortet der Chor nach den Sätzen drei und vier mit "ja" bzw."nein".

Am Ende der Arbeitsgruppensitzung wurde das gesamte bisher erarbeitete Stück auf einer Tonbandkassettte aufgezeichnet (vgl.2.3.).

2.5. Protokoll vom 11.06.92

In dieser Sitzung begannen wir mit dem dritten Teil des "Badener Lehrstücks", der "Ersten Untersuchung ob der Mensch dem Menschen hilft". Norbert erklärte uns, wie er sich die musikalische Bearbeitung dieses Stückes vorstellt. Wir begannen sofort mit der Einstudierung. Die Proben wollten nicht gelingen, weil wir den Zugang zur Melodie nicht finden konnten und Schwierigkeiten hatten, die Silben des Textes richtig zu binden. Jeder einzelne fühlte sich mit seinem Gesang verloren, weil wir zu diesem Zeitpunkt verteilt im Raum saßen. Daraufhin veränderten wir unsere Sitzpositionen. Wir stellten unsere Stühle im Halbkreis vor Norbert auf, der uns auf der Gitarre begleitete und versuchte, uns die richtigen Einsätze zu geben. Dies ergab insgesamt ein besseres Klangbild und wir fühlten uns in der Gemeinschaft auch sicherer.

Die Schwierigkeiten mit der Silbenbindung wurden dadurch beseitigt, daß einzelne Wörter ausgelassen und Textzeilen durch Pausen anders akzentuiert wurden. Ferner wurden verschiedene Versionen ausprobiert, z.B. laut oder leise Singen, kanonartige Einsätze, Mitsummen des Chores in Norberts Solopassage. Wir waren uns einig in der Einschätzung, daß das dritte Stück die bisher größte musikalische Herausforderung für uns darstellte, da es viel Mühe kostete, Melodie und Einsätze richtig in den Griff zu bekommen.

Am Ende der Arbeitssitzung wurde auch das zweite Stück "Der Sturz" nochmals wiederholt. Wir konnten feststellen, daß unsere bisherigen Sitzungen eher produktiv und erfolgreich waren, denn trotz der intensiven Beschäftigung mit dem dritten Stück ("Erste Untersuchung") bereitete es keine Probleme, auch das zweite Stück wiederzugeben.

2.6. Protokoll vom 18.06.92

In dieser Arbeitssitzung sollte das vierte Lied des "Badener Lehrstücks" ("Das Examen") einstudiert werden. Das "Examen" soll in der Form eines kanonartigen Wechselgesangs gesungen werden. Es sind vier Rollen zu besetzen:

Der gelernte Chor,

Der gestürzte Flieger,

Die gestürzten Monteure,

Der Führer des gelernten Chors.

Norbert übernahm die Rolle des Führers des gelernten Chors. Christoph und Christian sangen den Part des gelernten Chors, Marlo und Petra den Part der gestürzten Monteure. Petra übernahm außerdem noch die Rolle der gestürzten Fliegerin. Bei den folgenden Übungen bemerkten wir, daß der gelernte Chor bei den Fragestellungen ("Wie hoch seid ihr geflogen?", "Wurdet ihr gerühmt?", "Wer seid ihr?", "Wer wartet auf euch?") nicht harmonisch genug klang. Dieses Problem lösten wir, indem jeder von uns eine Frage allein singen mußte. Christian übernahm die erste Frage, Marlo die zweite, Christoph die dritte, Petra die vierte und Norbert die fünfte Frage. Der Sologesang bereitete einigen von uns Schwierigkeiten, die richtige Melodie wurde nicht gefunden. Diese Passage ist musikalisch so angelegt, daß die einzelnen Fragen in ihrer Wiederholung jeweils die gleiche Tonfolge haben, mit Ausnahme der letzten Fragestellung, die etwas variiert. Hierdurch soll eine

besondere Betonung erreicht werden.
Die Antwort der gestürzten Monteure auf die Frage "Wer also stirbt, wenn ihr sterbt?" wird erweitert, indem wir singen: "*Die*, auf die niemand wartet". Die Antwort der gestürzten Monteure auf die gleiche Frage: "Niemand" wird zweimal von allen gesungen.
Petra, die den Solopart des gestürzten Fliegers übernimmt, spricht den Rest des Stückes, von "Aber ich habe mit meinem Fliegen..." bis "... werde nie sterben". Dabei wird sie von Norbert leise auf der Gitarre begleitet. Es ist wichtig, langsam und betont zu sprechen und sich dem Rhythmus der Begleitung anzupassen.
Wir haben dann noch einmal das Ergebnis der letzten Arbeitssitzung rekapituliert und dabei festgestellt, daß das Summen der Melodie im ersten Teil der "Untersuchung" unsere musikalischen Fähigkeiten etwas übersteigt. Es wird daher weggelassen.

2.7. Protokoll vom 25.06.92

Wir begannen mit einer ausgiebigen Probe des "Examens". Das "Examen" soll den Abschluß unserer Arbeit darstellen. Dieses vierte Lied bereitete uns bisher die größten Schwierigkeiten. Da jeder von uns einen Solopart übernimmt (siehe 2.6.), erfordert es unsere volle Konzentration, die richtigen Einsätze und Töne zu finden. Nachdem wir das "Examen" ein paarmal geprobt hatten, klappte es ganz gut.
Im Anschluß daran griffen wir erneut das dritte Lied, die "Untersuchung ob der Mensch dem Menschen hilft" auf. Dabei tauchten beim letzten Teil des Stückes ("Der gelernte Chor erwidert...") beim (hörbar ungelernten) Chor leichte Unstimmigkeiten auf. Es wurde nochmals festgelegt, wo Pausen gemacht werden müssen und wo die Lautstärke des Gesangs zuzunehmen hat.
Schließlich gelang uns ein zufriedenstellendes Arbeitsergebnis, wir probten das komplette Lehrstück mehrmals durch. Dabei setzten wir alle Imstrumente ein.

2.8. Protokoll vom 01.07.92

a.) Das Badener Lehrstück wurde von Anfang bis Ende durchgespielt. Es gab nur kleine Flüchtigkeitsfehler zu bemängeln, verschiedene Einsätze klappten nicht.
b.) Die Technik wurde aufgebaut, um die Bandaufzeichnungen vorzubereiten (2 Mikrofone mit Stativen, 1 Tonbandgerät). Die Bandaufzeichnungen mußten mehrmals wegen falscher Einsätze abgebrochen werden. Die erste komplette Aufzeichnung wurde abgehört. Die Arbeitsgemeinschaft erörterte, welche Stellen noch verbessert werden könnten.
c.) Das Lehrstück wurde nochmals komplett durchgespielt und dabei aufgenommen.Die o.g. Schwierigkeiten haben wir bei der zweiten Aufzeichnung in den Griff bekommen. Es entstand ein zufriedenstellendes Ergebnis.

Arbeit in der Gruppe

Wir, die Gruppenmitglieder, haben unsere Arbeitsgruppe über "Das Badener Lehrstück vom Einverständnis" von B. Brecht (Musik: Paul Hindemith) "Brecht AG" genannt.
Das einzige Gruppenmitglied mit musikalischen Vorkenntnissen war Norbert. Er vertonte die einzelnen Teile, begleitete uns auf der Gitarre und führte Regie. Zu unserer Gruppenzusammensetzung wäre anzumerken, daß wir uns miteinander zunächst Mut zugesprochen haben, um anfängliche Hemmungen beim evtl. "Falschsingen" abzubauen. Wir gingen gleichberechtigt miteinander um und einigten uns darauf, daß je nach Fähigkeiten jeder Einzelne auch einen Solopart bekommen sollte. Viele unterschiedliche Proben bildeten einen breit-gefächerten Experimentierrahmen. Abschnitt für Abschnitt arbeiteten wir uns voran. Dabei haben wir nicht nach der klassischen Methode - von Notenblättern abzulesen - gearbeitet, sondern nach dem Prinzip des Auswendiglernens.
Trotz aller Begeisterung und Erfolgserlebnisse tauchten immer wieder Kritikpunkte und Auseinandersetzungen auf. Einzelne Abschnitte nahmen wesentlich mehr Zeit in Anspruch als erwartet. Weil wir uns teilweise selbst unter Druck setzten, perfekt zu singen, waren wir doch ab und zu über das Resultat enttäuscht.
Ein wesentlicher Faktor unserer gemeinsam abgehaltenen Arbeitssitzungen war die allgemeine Freude und der Spaß an dieser musikalischen Ausarbeitung. Wir sind der Auffassung, daß wir ohne diese Begeisterung unser Ziel, die Live-Aufführung, nicht erreicht hätten.
Während unserer Experimentierphase konnten wir unterschiedliche Musikinstrumente ausprobieren. Unsere Ausarbeitung sollte so angefertigt werden, daß andere "Laienmusiker" ebenfalls unvorbereitet dieses Stück ausprobieren und einstudieren können. Das von uns angefertigte Stück ist somit in sich abgeschlossen, bietet aber trotzdem Varianten und kann weiter ausgeführt werden. Von uns wurden relativ einfach zu bedienende Musikinstrumente, wie z.B. das Xylophon, eingesetzt.
Da es sich bei unserer Ausarbeitung um sehr viel praktische Betätigung handelte, ist im Nachhinein das Führen der Protokolle einzelner Sitzungen als zweckmäßig anzusehen. Ein Kritikpunkt bildet die zu geringe Zeit, die uns zur Verfügung stand. Deshalb konnten wir nicht alle Szenen, wie z.B. die von uns auch für sehr wichtig gehaltene Clown-Szene, mit in unser Repertoire übernehmen.
Die Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe war oftmals diffizil, denn bei fünf Personen erschien es oft schwierig, jeden einzelnen mit seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu berücksichtigen. Das gemeinsam gesteckte Ziel der Bandaufzeichnung und des Live-Vortrages wurde erreicht.
Für uns als Gruppe, bzw. "Brecht AG", stellt unsere Arbeit mit dem Lehrstück ein großes Erfolgserlebnis dar.

Anschrift des Verfassers:
Horterweg 23, 10318 Berlin

Ulrike Erhard

Eine Aufführung von Brechts "Der Jasager und der Neinsager" in einer Berliner Grundschule durch eine Theatergruppe des Berliner Ensembles

Nach 20 Jahren endlich wieder das Angebot einer großen Bühne, in die Berliner Schulen zu kommen. Das "Berliner Ensemble" bietet eine Gastspieltournee an mit Bertolt Brechts "Der Jasager und der Neinsager" in der Regie des bekannten Regissseurs Peter Zadek (es ist übrigens seine erste Brecht-Inszenierung). Zwei Monate vor Beginn der Schul-Tournee wurde dieses Lehrstück von Brecht (auch hier wie so oft ohne die Musik von Kurt Weill) auf der großen Bühne (später auf der Probebühne) des Brecht-Theaters "Berliner Ensemble" aufgeführt.

Am 14. April 1994 gastiert das "Berliner Ensemble" (BE) mit dem "Jasager/Neinsager" an der 1. Grundschule in Berlin-Neukölln und spielt vor ca.100 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 und 6. Etwa die Hälfte der Zuschauer hat eine andere Muttersprache als Deutsch: Türkisch, Serbokroatisch, Libanesisch, Polnisch, Russisch, Chinesisch, Italienisch, Griechisch. Diese Grundschule befindet sich in Nord-Neukölln, einem sog. sozialen Brennpunkt.

Es war die erste Grundschule, an der gespielt wurde, bisher hatten nur Gesamtschulen und Gymnasien mit ihren Oberstufen auf das Angebot des "Berliner Ensembles" reagiert. Auch war die Planung der Tournee auf ältere, fast erwachsene SchülerInnen abgestellt. Und in der Tat gab es reichlich Skepsis unter den Kolleginnen und Kollegen der Grundschule: Der Brecht sei "zu schwer", die Stücke von ihm seien nicht passend für diese Altersstufen, das soziale Milieu und die Literaturferne der Schülerinnen und Schüler seien hinderlich für das Verständnis. Nur ganz wenige KollegInnen jedoch kannten das Stück. Besucher des (Ost-)"Berliner Ensembles" waren sie als Westberliner selten oder nie gewesen.

Die räumlichen Voraussetzungen für eine Aufführung in der Aula der Grundschule waren gegeben. Die Schauspielgruppe brauchte "eine Spielfläche von ca. 7,0 m x 4,5 m (möglich wäre auch noch 5,0 m x 3,5 m). Die Beleuchtung und geringen technischen Voraussetzungen müßten im Einzelfall mit unserem technischen Personal geklärt werden." (Aus dem Einladungsbrief des BE) Zu den finanziellen Bedingungen äußert sich das BE wie folgt: "Natürlich entstehen auch bei Aufführungen außerhalb unseres Theaters nicht unerhebliche Kosten. Wir denken aber, daß ein Eintrittspreis von 5,00 DM für Schüler (...) durchaus zu vertreten ist." Damit hat das BE recht, denn bei subventionierten Besuchen in Theatern werden schon 7,50 DM verlangt - also ein Drittel mehr.

Um 10.30 Uhr sitzen 100 SchülerInnen in Sitzreihen. Nach den ersten Worten des "Großen Chors" (dargestellt von einem Erzähler/Kommentator, lässig mit alltäglicher Strickjacke bekleidet; er lehnt an einem der wenigen Requisiten - einer waagerecht montierten Stange; zusätzlich gab es für die anderen Spieler kleine Podeste und eine Tür) tritt im Saal Ruhe und Konzentration ein. Dieses war umso erstaunlicher, als die "normalen" Theaterbesuche in der Regel eine große Kostüm- und Kulissenschau versprechen - ähnlich den opulenten Fersehbildern. Diese Ruhe und zugleich Spannung hielt an bis zur für die SchülerInnen überraschenden "Wiederholung" der Geschichte, nämlich als nahtlos nach dem "Jasager" der Erzähler wieder auftaucht und mit denselben Worten beginnt. Da gab es Unruhe, Rufe wie "oh, langweilig!", "det kennen wa doch!" waren zu hören. Lehrer zischelten, wollten für Ruhe sorgen. Nach der 40minütigen Aufführung war - wie vom BE angekündigt - "Gelegenheit zu einem Publikumsgespräch (...), bei dem auch von unserer Seite über Brecht und seine Theaterarbeit bzw. über den heutigen Umgang mit Brecht an unserem Hause berichtet werden könnte!"

Die SchauspielerInnen kommen nach einer kleinen Umkleidepause an die Bühnenrampe und setzen sich auf die Stufen; sie wurden mit ihren Vornamen vorgestellt. "Wie alt bist du?", fragt ein Schüler den Darsteller des 'Knaben'. Die Antwort: "Elf Jahre". "Und wie heißt du?" Der Gesprächsleiter fragt zurück: "Warum fragst du?" "Auf dem Programmzettel stehen doch drei Namen von Jungen." Es wird der Name des heute spielenden Darstellers genannt: "Roland". Der Name wird von vielen etwa gleichaltrigen SchülerInnnen mehrmals vor sich her gesprochen. Weitere SchülerInnen-Fragen: "Wie lange arbeitest du im Theater?" "Warum gehst du nicht zur Schule?" "Wie bist du zum Theater gekommen?" "Wie kriegst du frei von der Schule?" "Wie lange hat es gedauert, bis du das konntest?" Der Gesprächsleiter fragt spezifizierend nach (z.B. Probendauer, Auswendiglernen). Wichtig sind Geldfragen, z.B. auch diese: "Was kriegt ihr dafür?" Der Gesprächsleiter fragt zurück: "Habt ihr schon mal eure Lehrer gefragt, was sie verdienen?" Rückruf aus dem Schülerpublikum: "Klar, haben wir!" An den Darsteller des Knaben gerichtet: "Wer kriegt das Geld von dir?" Der junge Darsteller schaut sich unsicher um, sagt aber nichts; der Diskussionsleiter antwortet, die Eltern würden es verwalten. Eine weitere Frage, gerichtet an den Darsteller des Knaben: "Ist das (die Schauspielerin) deine echte Mutter?" Knabe: "Nein, die spielt sie hier." Besonders auffällig war das geringe Alter der Spielenden. So interessierten sich viele Jungen für das Alter einer bestimmten Spielerin aus der Darstellergruppe der 'Studenten' im Stück. An den Kommentator ging die Frage: "Du siehst aus wie der Trainer von Werder Bremen. Machst du das auch noch?" - Frage: "Spielt ihr auch lustige Stücke?" Rückfrage:

"Fandest du das hier ernst?" Antwort im Chor fast aller SchülerInnen: "Ja!"Frage: "Warum hat die eine Frau (Darstellerin in der Studentengruppe) immer so ein rotes Buch, auch einmal in den Mund geklemmt?" Eine Erklärung - wohl eher für die Oberstufe geeignet - folgt in Richtung auf die Geschichte der Bedeutung der sog. Mao-Bibel.Eine ausländische Schülerin meldet sich: "Ich fand das ganz spannend! Mich hat das aufgeregt." Rückfrage: "Warum?" Antwort: "Immer mußten die reden und entscheiden, was sollen sie tun."
Nach Abschluß des etwa 20minütigen Frage- und Antwortspiels (immerhin die Hälfte der Spieldauer) komme ich in die Nähe eines mir bekannten zwölfjährigen, leistungsschwachen, motorisch äußerst aktiven Schülers und frage ihn: "Welche Entscheidung fandest du richtig? Die vom Jasager oder die vom Neinsager?" Antwort, spontan: "Vom zweiten Mal" (also Neinsager). "Warum?" "Das kann ich nicht ausdrücken." Auf nochmaliges Nachfragen kommt diese Antwort: "Das war vernünftiger."
Übrigens: Die Tournee des BE mit dem "Jasager/Neinsager" wird von einem Mitglied des BE geleitet, der noch mit Brecht und Helene Weigel gearbeitet hat. Er sieht in diesem Tournee-Unternehmen eine Fortsetzung Brechtscher Ideen.

Anschrift der Verfasserin:
Katzbachstr. 12, 10965 Berlin.

Ingrid Dormien Koudela

Das Lehrstück - Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektive der brasilianischen Theaterpädagogik

"Keinem zweiten europäischen Dramatiker nach dem letzten Weltkrieg war es gegeben , so überzeugend der Neugestaltung des brasilianischen Theaters zum Durchbruch zu verhelfen, wie gerade Bertolt Brecht." Erwin Theodor Rosenthals zutreffende Feststellung in seinem Aufsatz "Brecht aus brasilianischer Sicht" (1) schließt aber nicht aus, daß auch in Brasilien die weitverbreitete Ansicht vorherrscht(e) , Brechts **Lehrstücke** zielten darauf ab, die Zuschauer zu **belehren**. Auch ist die These, die Lehrstückphase sei Ausdruck eines Übergangs, in dem der ehemalige Anarchist Brecht den Marxismus noch als abstrakt verstanden habe, in der Rezeption Brechts in Brasilien stark vertreten. Diese Erklärung bzw. Entschuldigung ist in der Sekundärliteratur immer wieder zu finden (2). Die Sekundärliteratur zu Brecht bezieht sich in Brasilien fast ausschließlich auf nicht deutschsprachige Autoren, auch die Übersetzungen von Brecht-Texten stammen zumeist aus dem Französischen, eine Ausnahme bildet nur Anatol Rosenfeld, der sich intensiv mit Brecht beschäftigt hat (3).

1.

Brechts Einfluß in Brasilien zeigte sich nicht allein durch die Inszenierungen seiner Stücke. Augusto Boal und Jose Celso Martinez Correia haben beide, auf brasilianische Art, Brecht "antropophagisch verschlungen"; auf diese Weise "ernährt", haben sie die brasilianische Theaterästhetik produktiv verändert. Aufgrund seiner Erfahrungen mit den "nucleos" (kleine aktive Theatergruppen, die eine Gesellschaftsveränderung anstrebten) schuf Boals sozialpolitisches Theater eine Verbindung mit Paulo Freires **Pedagogia do oprimido** (Pädagogik der Unterdrückten). Die neue theaterpädagogische Arbeit Boals hat nichts mehr mit der traditionellen Art des Schauspieltheaters zu tun. Das **Teatro do oprimido** (Theater der Unterdrückten) beruht auf zwei Prinzipien:

1. Die Verwandlung des Zu-Schauers in einen Mit-Spieler.
2. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit **und** der Zukunft.

Die am weitesten entwickelte Methode Boals ist das Forumtheater, das Vorstellung und Aktion, professionelle Schauspieler und Amateure verbindet. Das Mitspieltheater ist Ort und Mittel der gesellschaftlichen Veränderung, indem der Zuschauer sich in einen Mitspieler verwandelt.

Jose Celso Martinez Correia, auch ein Neugestalter der brasilianischen Theaterästhetik, arbeitete in den siebziger Jahren in dem Grenzgebiet zwischen Fiktion und Realität. Die Schauspieler des Teatro Oficina haben die Bühne verlassen und sind auf die Straße gegangen. Der Te-ato (TheATERakt) zielt darauf, alle Barrieren zwischen Zuschauer und Schauspieler aufzugeben, so daß der Zuschauer als Mitspieler an einem kollektiven Akt teilnimmt. Der Einfluß von Julian Beck, der 1970 mit der Gruppe Living Theatre in Brasilien gastierte, macht sich hier bemerkbar. Das Teatro Oficina hat keine methodischen Prinzipien entwickelt, aber Jose Celso hat sich intensiv mit diesem "Grenzgebiet" beschäftigt, daß auch seine Inszenierungen von "Galileu Galilei" (1968) und "Im Dickicht der Städte" (1969) beeinflußte. "Acordes" (Das Badener Lehrstück vom Einverständnis) wurde von Jose Celso in den achtziger Jahren z.B. in der Art eines rituellen Erneuerungs- und Auferstehungsfestes inszeniert.

Interessant für unsere Analyse, was die Bestandsaufnahme Brechts in der brasilianischen Theaterpädagogik betrifft, sind nicht die Unterschiede der Theaterästhetiken von Arena und Oficina, sondern das neue Verhältnis zwischen Zuschauer und Mitspieler, daß auf verschiedene Art und Weise praktisch erprobt und unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten beurteilt wurde. Der Glaube an das politische Eingreifen des Theaters in Sozialkonflikte schuf das "Grenzgebiet", in dem diese theatralen Experimente stattfanden. Während das Teatro de Arena als Linksopposition zu einer revolutionären Aktion aufrufen wollte, will das Teatro Oficina falsches Bewußtsein abbauen. Auf diese Weise wurden Strategien entwickelt, die beinhalteten, den Warencharakter des Schauspiels zu überwinden, um so ein neues Publikum anzusprechen.

Nach dem Staatsstreich und der sich anschließenden militärischen Rechtsdiktatur wurden solche Aktivitäten immer schwieriger und sowohl Boal wie auch Jose Celso mußten ins Exil gehen. Erst 1993 ist das Teatro Oficina mit Jose Celsos Inszenierung von "Hamlet" wieder eröffnet worden, und Augusto Boal wurde als Vertreter der Arbeiterpartei (Partido dos Trabalhadores) in den Stadtrat von Rio gewählt.

Jose Celso, dessen Brechtinszenierungen von der Theaterkritik oft als "irrational" bezeichnet wurden, ist mit dem Wort **Lehrstück** nicht einverstanden, weil es ihn zu sehr an die autoritäre Jesuitendidaktik erinnert. Deshalb hat er ein neues Wort erfunden: "pecas de sacacao". In der brasilianischen Umgangssprache hat "sacacao" dieselbe Konnotation wie das vor allem in den sechziger Jahren in England gebrauchte Wort "to dig". Nach Jose Celsos Ansicht ist das Lehrstückspiel eine Erfahrung in der "you do the play to dig something which can be only transmitted by the act of playing. There are no moral lessons, nor ideology. It is not the comissary of the party talking" (4). Jose Celso glaubt, daß Brecht und vor allem sein Lehrstück für das brasilianische Theater wichtig ist: "Jose Celso sees a lot of potential for the future in Brechts pecas de sacacao. But in his view, there is currently no theatre

worth mentioning in Brazil. The vanguard theatre of the 1960s was destroyed by the dictatorship. He believes that the theatre has to reconquer the power it had in the 1960s. The theatre was very powerful and effective, which is one of the reasons why the repression was so strong. Jose Celso does not know what it takes to re-conquer this lost power, but he is willing to try, because he believes in it. His new theatre which he calls "terreno eletronico" has to include television and any technological means to reach the masses in this hi-tech era. Jose Celso plans to start with 'As Bacantes' by Euripides, because he wants to reconstruct the origin of theatre, define its role and use its power." (5)

2.

Vor diesem geschichtlichen Hintergrund muß die neueste Forschung zum Brechtschen Lehrstück in Brasilien verstanden werden. "Brecht; um jogo de aprendizagem" (Brecht: a learning play) (6), ursprünglich meine Doktorarbeit, die 1987 der Escola de Comunicaçoes e Artes der Universität São Paulo vorgelegt wurde, ist eine theoretische Untersuchung, aus praktischem Interesse. Anlaß und Anstoß waren zunächst Fragen des Lernens durch Theater, insbesondere die Diskussion um das Lehrstück und seine aktuelle Verwendbarkeit in der Theaterpädagogik. Besonderes Interesse entwickelte ich an Brechts Übersetzung des deutschen Wortes "Lehrstück" ins Englische "(...) the best equivalent I can find is learning play" (7).

Ausgehend von dem Standpunkt, daß durch den Begriff TheaterSPIEL die Bereiche der ästheti-scher Erfahrung und des Realitätsbezugs theoretisch-praktisch aufeinander bezogen werden können, untersuchte ich das Theaterspiel bei Brecht (8). Der Versuch, von Brecht ausgehend ein theaterpädagogisches Verfahren aufzubauen, ging von der Fragestellung aus, inwiefern das TheaterSPIEL spezifische Lernziele erreichen kann, die dem Theater (oder der dramatischen Darstellung) eigen sind.

Das TheaterSPIEL ist wie jede andere Art der erzieherischen Intervention eine Verfahrensweise, die helfen soll, Elemente der Realität in einer kontrollierten Situation zu handhaben. Brecht schlägt vor, daß die Spielenden sich aktiv an dem Lernverfahren beteiligen. Die Fragen, die gestellt werden können - wie wird dieser Prozeß eingeführt/wohin zielt er/wie wird er aufgebaut- sollten vor allem auf die Haltung des Spielleiters bezogen werden, " (...) welcher nicht wünscht, eine Idee zu 'verwirklichen'. Seine Aufgabe ist, die Produktivität (...) zu wecken und zu organisieren. Unter *Probieren* versteht er nicht das Einpeitschen von von vornherein in seinem Kopf Feststehendem. Er versteht darunter ein *Ausprobieren*" (GW 15/420).

In meinem TheaterSPIEL-Ansatz gehe ich davon aus, daß das Lehrstück keine Variante der Interpretations- oder Inszenierungskunst ist, sondern als Lernmethode begriffen werden muß, die ermöglicht, daß jede Gruppe von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen ihre eigenen szenischen Formen des Lehrstücktextes ausprobiert; dieser nimmt somit teil an den Spielaktionen und wird von ihnen zugleich neu gestaltet. Die kunstvollen Widersprüche im Text, insbesondere die Klarheit der Sprache und ihre poetische Intensität, haben in meiner Praxis das Lernverfahren mit dem TheaterSPIEL stark geprägt. Indem kleine Texteinheiten in das TheaterSPIEL eingeführt wurden, konnten grundlegende Haltungen und Sätze gestisch ausgestellt werden. Das Aufeinanderprallen der Sätze und Gegensätze des Lehrstücktextes kann im TheaterSPIEL besonders stark zur Geltung kommen, so daß die Disparatheit und Zerrissenheit der Texte herausgearbeitet und die Geste als "ursprüngliches Material" (Walter Benjamin) bearbeitet werden kann.

Allgemein werden Brechts Gestus Bedeutungen zugeschrieben, die weniger das Körperliche betonen, als die soziale Haltung; diese Definition des Gestus beinhaltet das Risiko, daß über den gewonnenen Begriff der Körper verloren geht. Die Geste ist aber dialektischer Natur, weil sie gleichzeitig Zeichen und Handlung ist (Walter Benjamin); das körpergebundene Zeichen der Geste unterbricht den "roten Faden" der Handlung und bewegt sich dialektisch gegen die Sprache.

Der "Körper-Panzer" verhindert weitgehend non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten und stellt so ein erhebliches Hindernis für ein befreiendes Theaterspielen dar. Damit im TheaterSPIEL mit dem Lehrstücktext die körperlich-sinnlich erfahrbare Ebene mit dem Erkennen verbunden werden kann, müssen die Spielgruppen zunächst einmal spielfähig gemacht werden. "Als Lehrstückspieler müssen wir uns vor der eigentlichen Aktion erst aufwärmen und öffnen, damit die Struktur des Textes und des Theaterspiels überhaupt unsere sonst so harte und normierte Oberfläche durchdringen kann und wir einen Zugang zu unserer allzuoft mißachteten Körperlichkeit finden" (9).

Das Prinzip der "physischen Handlungen" wurde von Brecht als der wichtigste Beitrag Stanislawskis zu einem neuen Theater erkannt. "Die Methode der 'physischen Handlungen' bereitet uns beim Berliner Ensemble keine Schwierigkeiten. B. (Brecht - d. Vf.) verlangt immer, daß der Schauspieler, auf den ersten Proben hauptsächlich die Fabel, den Vorgang, die Beschäftigung zeigt, überzeugt daß die Gefühle und Stimmungen sich dann auch einstellen. Er bekämpft mit aller Kraft die üble Gewohnheit vieler Schauspieler, die Fabel des Stücks sozusagen nur als unbedeutende Voraussetzung ihrer Gefühlsakrobatik zu benutzen, wie der Turner den Barren benutzt, um seine Gewandtheit zu beweisen. Besonders wenn wir die Äußerungen Stanislawskis aus seiner letzten Zeit hören, haben wir

den Eindruck, daß B. da anknüpft, (...)" (GW 16/844) Für Brecht beginnen die Unterschiede zwischen seiner Methode und der Stanislawskis " (...) auf einer ziemlich hohen Stufe der realistischen Menschengestaltung durch den Schauspieler" (GW 16/802). Wenn vom künstlerischen Standpunkt aus die Unterschiede sicherlich groß sind, ist im Hinblick auf die pädagogische Zielsetzung doch eine Annäherung denkbar.

Hier könnte das Prinzip der "physicalization" von Viola Spolin (10) eine wichtige Rolle spielen, das sich gegen eine unreflektierte Imitation, ein einfaches Abbild wendet. Während Stanislawskis Methode der "physischen Handlungen" ein komplexes Verfahren darstellt, das eher der Schauspielerausbildung dient, vermittelt die Antididaktik von Spolins "Theater Games" die Rückkehr zu dem Körperbewußtsein auf Grund des Spielverfahrens. So kann das Theater (oder die dramatische Darstellung) wieder jedem zur Verfügung stehen.

In der brasilianischen Pädagogik ist heute eine neue Tendenz zu erkennen: Der Konstruktivismus (Piaget/Wigotski) wird diskutiert mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche aktiv in einem interaktionellen Lernprozeß zu erziehen. In diese Richtung geht auch das TheaterSPIEL als Lernmethode. Der Beitrag Brechts ist in erster Linie in den zwei didaktischen Instrumenten des Stückeschreibers zu sehen: in dem Lehrstücktext als Muster und in der Verfremdung. Die Lehrstücke sind nicht Kopien, sondern Metaphern der sozialen Realität (im Gegensatz zum historischen Drama handeln Lehrstücke in fernen Ländern und unbestimmten Zeiten ohne konkreten historischen Bezug oder Kontext - China, Rom usw.). Der ästhetische Charakter des Lehrstücks ist eine Bedingung, um die Lernziele erreichen zu können. Im Gegensatz zu einem Identifikationsprozeß oder zu einer Reduzierung des Lehrstücktextes auf das Niveau der reinen "Erfahrung" (experience), was auch durch ein einfaches Rollenspiel erreicht werden kann, ist es das Lernziel des Lehrstücks, die Beschreibung der Alltäglichkeit mit der historischen Evokation zu vereinen, ohne daß eines auf das andere reduziert wird. Die Suche gilt typischen Merkmalen, die in einer bestimmten sozialen Situation vorfindlich sind. Die Verfremdung, als didaktisch-pädagogisches Verfahren verstanden, soll im TheaterSPIEL die Erkenntnis vermitteln, die der ästhetischen Form des Lehstück-Musters immanent ist.

3.

Die Einbeziehung des Lehrstücktextes in das TheaterSPIEL bedeutet einen großen Fortschritt in der Theaterpädagogik Brasiliens. Zur Erklärung muß auf die Geschichte der brasilianischen Theaterpädagogik verwiesen werden: In dem Versuch , sich von der traditionellen Form des Schultheaters zu befreien, wurde in England (Child Drama/Peter Slade) und Nordamerika (Creative Dramatics/Winifred Ward) das Dramatic Play als freie Ausdruckssprache des Kindes entwickelt; orientiert an John Dewey und der New School war die Entwicklung der Persönlichkeit das höchste pädagogische Ziel. In "Jogos Teatrais" (11) beschreibe ich den Einfluß dieser angelsächsischen Theater-Entwicklung auf Brasilien.

Brecht unterstreicht im Lehrstück vor allem den prozessualen Charakter der Poesie (Literatur) und verbindet sie mit einer Theaterpraxis für Amateure. Auf diese Weise erhält der Lehrstücktext die Funktion, eine aktive Haltung des Spielers zu bewirken. Dieses von Brecht entwickelte Modell kann auch mit anderen Texten ausprobiert werden. Es war kein Zufall, daß die Magisterarbeiten in der Theaterabteilung der ECA/USP in São Paulo im Bereich der Theaterpädagogik sich in den letzten Jahren hauptsächlich mit neuen Formen beschäftigen, sich mit Literatur auseinanderzusetzen. Meine Schüler haben z.B. auch Spielversuche mit Parabeln von Kafka gemacht, und "Macunaima" von Mario de Andrade wurde anhand seines gestischen Materials im TheaterSPIEL ausprobiert. Die Workshopteilnehmer spielten die Szene "Die zwei Arbeiter" aus "Der böse Baal, der asoziale" und haben den Film "Macunaima" von Joaquim Pedro de Andrade gesehen. Indem streng am Brechttext gearbeitet wurde, haben die Spieler den Gestus "des Helden ohne jeglichen Charakter" (Mario de Andrade) als typisch für die brasilianischen Mentalität dargestellt. Die ästhetisch-pädagogische Dimension des Lehrstücks, vermittelt durch ein kollektive Arbeitsweise, ist so in ihrer thematischen Provokation heute für den "Massenmenschen" erst richtig aktuell geworden.

Anmerkungen:

(1) Rosenthal, Erwin Theodor: Brecht aus brasilianischer Sicht, in: Drama und Theater im 20. Jahrhundert, hsg. von Werner Keller, Göttingen 1969.

(2) Zu den brasilianischen Übersetzungen der Sekundärliteratur zu Brecht gehören vor allem John Willetts "Teatro de Bertolt Brecht" (1987), Martin Esslins "O paradoxo do poeta politico" (1969), Bernhard Dorts "Teatro e realidade" (1977).

(3) Rosenfeld, Anatol: "O Teatro Epico" (1965) - Das Epische Theater, "O Teatro Alemao" (1968) - Das Deutsche Theater und "Teatro Moderno" (1977) - Das Moderne Theater.

(4) Ellis, Lorena: Brechts reception in Brazil. Doctor of Philosophy. German Department New York University 1992, New York, S. 185.

(5) Ebenda.

(6) Koudela, Ingrid Dormien: Brecht; um jogo de aprendizagem. São Paulo 1991.

(7) Brecht, Bertolt: The German Drama, in: Left Review, London 1936, S. 504.

(8) Koudela, Ingrid Dormien: Das TheaterSPIEL bei Brecht, in: Korrespondenzen. Lehrstück -

Theater - Pädagogik (1993), H. 15, S. 27-31.
(9) Clemens, Otto/Rautenberg, Peter: Die Wiedergewinnung körperlich-sinnlicher Ausdrucksformen als ein Element des Lehrstückspiels, in: Gerd Koch u.a. (Hg.): Assoziales Theater. Köln 1984, S. 14-23.
(10) Spolin, Viola: Improvisation for the Theatre. Evanston 1963.
(11) Koudela, Ingrid Dormien: Jogos teatrais. São Paulo 1984.

Anschrift der Verfasserin: Escola de Comunicaçoes e Artes, Universität von São Paulo, Av. Prof. Lucio Martins Rodrigues 443,

Fatima Lacerda

Zusammenfassung von Albert Guzik: Vorwort und Ingrid Dormien Koudela: Einleitung, aus: Dies.: Brecht: um jogo de aprendizagem (Brecht: Ein Lehrstück), Sao Paulo 1991, S. XV-XXV.

Aus einer sehr umfangreichen Literatur (zum großen Teil in portugiesischer Sprache, bisher nicht übersetzt) hat Ingrid Dormien Koudela ihr Thema herauskristallisiert. In ihrem Versuch wird das Spiel als wichtiger und wesentlicher Bestandteil der Erziehung und ebenso als "wichtiger Faktor psychisch-pädagogischen Ausgleichs beim Heranwachsen eines Kindes" dargestellt.Die noch bestehende Dichotomie zwischen dem Lernprozeß und dem Spiel möchte die Verfasserin abbauen, und zwar durch eine pädagogische Verwendung des Brechtschen Lehrstückkonzepts als Suche nach einer Erziehungsmethode mit Hilfe des Spiels und der unbedingt notwendigen Integration des Spiels in die Erziehung. Dies wird als ihr Ziel deutlich dargestellt.
Allerdings geschieht die pädagogische Verwendung des Lehrstückkonzepts nicht in seiner "reinen Form", denn nicht die theoretischen, sondern die praxisbezogenen Aspekte und die positiven Veränderungen stehen im Vordergrund. Dabei glaubt die Verfasserin an die Möglichkeit der "Lösung eines Rätsels".
"Meine Fragestellung in Bezug auf das Brechtsche Lehrstück besteht aus dem Versuch einer Erweiterung der praktisch-theoretischen Forschung mit Hilfe der von Viola Spolin entwickelten Theaterspiele. Selbst wenn es meine ursprüngliche Absicht war, eine Verbindung zwischen der Theorie im Spiel (Brecht) und der Philosophie und Methode herzustellen - formuliert in 'Improvisation für das Theater' - führte mich die umfangreiche Literatur zur Entdeckung unterschiedlicher Schwerpunkte."
1. "Aufgrund von Theorie und Praxis des Lehrstücks bietet das Theaterspiel ein Modell, das auf dem Prozeß der ästhetisch-politischen Erziehung basiert."
2. "Das Theaterspiel ist eine Möglichkeit der Erläuterung des Lehrstücks."
"Das Theaterspiel im Brechtschen Lehrstück, welches auf Prozessen der Identifikation und Verfremdung basiert, ist keine Variante der Interpretation oder theatralische Darstellung."
Sein Charakter wird erst durch die pädagogische Methode definiert.
Es besteht in diesem Buch die Absicht, eine Verbindung zwischen dem literarischen Text und der Praxis herzustellen.
Die drei ersten Kapitel sind die Zusammenfassung einer Untersuchung über Brecht mit Betonung auf der didaktischen Phase. Ermöglicht wurde dies durch sehr umfangreiche bibliographische Recherchen im Goethe-Institut von Sao Paulo sowie im "Bertolt Brecht-Archiv". Die Forschungsarbeit war umso umfangreicher, als die meisten Texte in Brasilien noch nicht vorhanden sind."
Als weitere Grundlage dienten Reiner Steinwegs Texte, in denen er seine Theorie des Brechtschen Lehrstücks darstellt. "Es hat sich außerdem die Notwendigkeit herausgestellt, eine detailierte Analyse der von Heiner Müller geschriebenen Gegenstücke vorzunehmen."
"Die Suche nach einer Erziehungsmethode auf der Grundlage der Beschäftigung mit dem Lehrstück, motiviert durch die Notwendigkeit einer Intensivierung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, bestätigt die Notwendigkeit einer spezifischen Behandlung des erzieherischen Prozesses, so daß den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich mit dem Prozeß des Theaterspiels vertraut zu machen."
Im vierten Kapitel wird die Bedeutung der Erziehungskonzeption von Piaget für die kindliche Entwicklung untersucht.

"Meine Absicht in diesem Versuch bezieht sich hauptsächlich auf die Möglichkeit, das Brechtsche Lehrstück aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten."
Brechts pädagogisches Konzept bezüglich der Erziehung von Jugendlichen auf der Grundlage des Theaterspiels benötigt eine Weiterentwicklung mit Hilfe von Versuchen sowie zukünftige Forschungen, da viele Fragestellungen noch offen sind.

Anschrift der Verfasserin:
Sorauer Str. 25, 10997 Berlin

Zhou Chun

Bertolt Brecht und China

China hat Bertolt Brecht schon früh interessiert. In den Jahren 1929-30 hat ihm die chinesische Philosophie viele Denkanregungen vermittelt, die sich in den "Chinesischen Gedichten" (1933-38) und ab 1934 in den "Me Ti"-Texten wiederspiegeln. Hierin setzt sich Brecht mit der Lehre des Me Ti (oder Mo Di, 468-376 v. Chr.) auseinander. Außerdem hat Brecht ein chinesisches Stück "Der gute

Mensch von Sezuan" geschrieben. Sein anderes Stück "Der kaukasische Kreidekreis" hat dasselbe Motiv wie das chinesische Drama "Geschichte des Kreidekreises". Allerdings weiß man noch nicht genau, ob er dieses Motiv von dem chinesischen Drama oder von einer Salomon-Geschichte abgeleitet hat.Mit dem endgültigen Sieg der chinesischen Kommunisten im Bürgerkrieg gegen die Kuomintang (oder Nationalisten) in Sicht, schreibt Brecht am 18. Januar 1949: "Durch all diese Wochen hindurch halte ich im Hinterkopf den Sieg der chinesischen Kommunisten, der das Gesicht der Welt vollständig ändert. Das ist mir ständig gegenwärtig und beschäftigt mich alle paar Stunden." (K. Völker, Brecht-Chronik, S. 129) Am 1. Oktober 1949 wird die Volksrepublik China ausgerufen. Kurz danach, d.h. Anfang Juli 1952, erwägt Brecht das chinesische Exil. (Brecht-Chronik, S. 143) Diese Erwägung ist nie Tatsache geworden. Wenn Brecht aber wirklich ein Exilant in China geworden wäre, würde er sich heute immer noch mit Peking identifizieren können?

Auf der anderen Seite hat Brecht China auch schon früh interessiert. Als die chinesischen Pionier-Dramatiker in den 30er Jahren anfingen, ausländische Dramen durch Übersetzung, Bearbeitung oder Nachahmung auf die Bühne zu bringen, gehörte Brechts "Mutter Courage und ihre Kinder" neben z.B. Henrik Ibsens "Nora" und Shakespeares "Romeo und Julia" auch dazu. Aber wirklich verstanden haben die Chinesen Brecht viel später, und zwar erst Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, als China sich nach der zehnjährigen "Kulturrevolution" wieder nach außen öffnete und die Einflüsse der ausländischen Kulturen in China eindrangen. Diesmal wurden nicht nur einzelne Stücke von Brecht eingeführt, sondern es entstand ein richtiges Brecht-Fieber: Der größte staatliche Verlag für Literatur in Peking hat Brechts gesamte Werke in chinesischer Sprache herausgegeben; seine dramaturgischen Theorien haben großes Interesse geweckt, man fing an, seine Dramaturgie intensiv zu studieren und sie experimentell in die Praxis umzusetzen und zwar anfangs mit Erfolg; in Hong Kong fand z.B. ein Brecht-Symposium statt. 1987 spielte sogar ein japanisches Theaterensemble in China Brechts "Der gute Mensch von Sezuan". Natürlich kann ein Fieber nicht ewig dauern, sonst stirbt der Patient. Aber die Brecht-Forschung dauert an. Es ist selbstverständlich interessant zu wissen, welche Einflüsse diese Forschung auf die chinesische Dramaturgie ausüben wird. Aber zuerst interessiert man sich dafür, warum Brecht und seine dramaturgischen Theorien solch starke Resonanz in China fanden. Hier gibt es eine interessante Erscheinung der Komparatistik, nämlich die wechselseitigen Beeinflussungen der chinesischen und deutschen Literatur.

Brecht hatte in China Erfolg, weil einige chinesiche Dramatiker auf der Suche nach einer neuen Dramaturgie waren. Für mehrere Jahrzehnte hatte Stanislawski die chinesische Bühne monopolisiert. Daran hatte niemand Zweifel. Im Gegenteil, Stanislawski war einst "Papst" und sein Werk "Über die Selbstausbildung der Schauspieler" die Bibel der chinesischen Dramatiker. Man nannte ihn "Stani", nicht nur weil sein Name zu lang war. Eine berühmte Schauspielerin z.B. gab sich den Künstlernamen "Dan Ni". Aber reformfreudige und innovative Menschen gibt es überall. Ein Nestor der Schauspielkunst, der Regisseur Wang Zuolin aus Shanghai z.B. ist für neue Ideen immer offen. Er und seine Kollegen des Theaterensembles interessierten sich besonders für Brechts Dramaturgie, denn darin sahen sie eine Alternative zum "Stanislawskiismus". Doch eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. Aber auch andere Theoretiker und Theaterwissenschaftler der Dramaturgie sind entweder so oder so auf Brecht aufmerksam geworden. Man begann sich Gedanken darüber zu machen, ob man neben Stanislawski nicht auch Brecht als Vorbild nehmen könnte. Ein Experiment mit Brechts Theorien begann in China.

Die Chinesen betrachten Brechts Theorien als Alternative zum "Stanislawskiismus", weil sie quasi das Gegenteil des Letztgenannten darstellen. Nach Brecht soll ein Theaterstück nicht möglichst lebenswahr präsentiert werden, um das Publikum zu überzeugen, daß es sich nicht in einem Theater befindet, sondern am Ort der Handlung; daß es nicht Schauspieler auf der Bühne sieht, die diese oder jene Rolle spielen, sondern sie sind diese oder jene Rolle selber.Brechts Theorie über den Verfremdungseffekt soll dem Publikum ermöglichen, das Theaterstück vom Anfang bis zum Ende distanziert zu beobachten, nüchtern darüber nachzudenken und selbständig zu einer Schlußfolgerung zu kommen, denn das Publikum wird immer daran erinnert, daß es sich nur um ein Theaterstück handelt. Deswegen heißt es bei Brecht das epische Theater, episch deshalb, weil das Theaterstück dem Publikum eine Geschichte erzählt (Epos heißt ja eigentlich Heldengedicht) und es nicht etwa emotional bewegt, wie bei der Lyrik (Lyrizismus bedeutet Gefühlsausdruck). Für die Dramatiker, die jahrzehntelang am "Stanislawskiismus" gewöhnt waren, sind Brechts Theorien selbstverständlich eine grundlegende Umwälzung. Auch für das Publikum bedeutet Brechts Dramaturgie eine Emanzipation, denn die Zuschauer sind nicht mehr, wie beim "Stanislawskiismus", Sklaven des Theaters, wobei der Regisseur, die Schauspieler und die gesamte Bühnenbelegschaft sich die größte Mühe geben, die Zuschauer an sich zu reißen, sie emotional zu bewegen und ihnen eine Schlußfolgerung aufzudrängen.

Als der "Stanislawskiismus" die chinesiche Bühne eroberte, war das moderne chinesische Theater fast noch ein Brachland. Hier hätte jede ausländische Dramaturgie eine Chance gehabt, Fuß zu fassen oder

Wurzeln zu schlagen, denn das moderne chinesische Drama war nicht "made in China", sondern vom Ausland eingeführt. Und wer zuerst kommt, gewinnt oft die dominierende Position; es ist die Macht der Gewohnheit. Eben deswegen konnte der "Stanislawskiismus" die chinesische Bühne jahrzehntelang monopolisieren. Mit dem Experiment von Brechts Dramaturgie ist es ganz anders. Das Interesse für eine solche Alternative war am Anfang zwar groß, aber es wäre voreilig oder übertrieben zu behaupten, daß schon in sehr kurzer Zeit Brechts Dramaturgie sich mit dem "Stanislawskiismus" die chinesische Bühne teilte oder gar den Platz des Letztgenannten eingenommen hätte. Wie oben erwähnt, sind unter den chinesischen Dramatikern nur diejenigen an einer Alternative interessiert, die bereit sind, neue Wege zu suchen und mit neuen Theorien zu experimentieren. Für die anderen ist der "Stanislawskiismus" schon längst ein Kanon geworden. Jede Abweichung von diesem unabänderlichen Gesetz wird von ihnen skeptisch, mißtrauisch betrachtet oder sogar als ketzerisch angesehen. Auch das Publikum ist geteilt. Viele Zuschauer sind so lange an den "Stanislawskiismus" gewöhnt, daß sie sich nicht als Sklaven des Theaters verstehen oder den Wunsch hegen, sich von dieser Sklaverei zu befreien. Sie lassen sich gerne vom Regisseur dirigieren. Für sie ist es eine Genuß, nach dem Wunsch des Regisseurs zu lachen oder zu weinen. Die Gewohnheit des dramatischen Genusses ist bei solchen Zuschauern so fest geworden, daß jeder Versuch, sie zu ändern, zum Scheitern verurteilt ist.

Eine solche Situation läßt sich sehr anschaulich erklären, wenn man an die Einführung von Tomaten in China denkt. Am Anfang war dieses Obst oder Gemüse (für die Chinesen war es schwer zu unterscheiden) völlig unbekannt. Deswegen bekam es zwei verschiedene chinesische Namen: westliche rote Persimone in Nordchina und ausländische Aubergine in Südchina. Dieser "Neuling" wurde von vielen Chinesen abgelehnt, weil er viel zu sauer für den chinesischen Geschmack war. Auch diejenigen Chinesen, die gerne vom Ausland lernten, haben ihn zögernd und vorsichtig probiert, nicht weil er gut schmeckte, sondern weil er sehr viel Vitamin C hat. Auch dann mußten sie viel Zucker in die Tomaten mischen, um diese fremde Säure zu mildern. Aber jetzt gehören Tomaten zum Menü der meisten Chinesen, obwohl die zwei fremdem Namen unverändert geblieben sind. Damit wird gesagt, wenn Brechts Dramaturgie von den Chinesen überhaupt oder genausogut wie der "Stanislawskiismus" oder sogar besser akzeptiert werden soll, ist das noch Zukunftsmusik. Ich persönlich sehe keinen Grund, warum die chinesische Bühne dauernd von einer ausländischen Dramaturgie dominiert werden soll. Eigentlich können die chinesischen Dramatiker alle guten Erfahrungen der ausländischen Dramaturgien übernehmen,. sie mit den eigenen Traditionen verbinden und daraus eine neue chinesische Dramaturgie entwickeln. Die neue chinesische Medizin ist ein überzeugendes Beispiel dafür. Als die westliche Medizin in China eingeführt wurde, meinten einige einflußreiche Chinesen, daß die traditionelle chinesische Medizin abgeschafft werden sollte, weil sie ihrer Meinung nach "unwissenschaftlich" war. Gott sei Dank konnten sie sich nicht durchsetzen, sonst wäre diese traditionsreiche und wirksame Medizin in ihrem Heimatland von den Einheimischen selbst ausgerottet worden, abhanden gekommen und in Vergessenheit geraten, während sie im Ausland als eine alternative Medizin akzeptiert worden ist. Die traditionelle chinesische Medizin ist also gerettet, aber sie ist nicht unverändert geblieben, sondern sie hat sich sehr viele gute Erfahrungen der westlichen Medizin angeeignet, um sich zu modernisieren, zu bereichern und zu verbessern. Jetzt arbeitet diese neue chinesische Medizin Seite an Seite mit der westlichen Medizin im ganzen Lande.

Da die Rede gerade von der Tradition ist, ist es vielleicht nicht fehl am Platze, hier über die Tradition des chinesischen Dramas zu sprechen, denn sie hat mit Brecht sehr viel zu tun. Wie oben erwähnt, wurde das moderne Drama oder das Sprechtheater vom Ausland in China eingeführt. Das bedeutet selbstverständlich nicht, daß China keine eigenen Dramen hatte, sondern nur keine in der Form des Sprechtheaters. Stattdessen hat es in China mehr als 300 Lokalopern gegeben bzw. gibt es sie heute noch. 1790 entstand eine neue Oper, als der Kaiser Qianlong anläßlich seines achtzigsten Geburtstages Operntruppen aus zwei Provinzen nach Peking holte und die zwei lokalen Stile zum "Hauptstadt-Theater" (oder "Jingju") verschmolzen. Die deutsche Übersetzung "Pekingoper" entspricht leider nicht dem vollen Inhalt dieser neuen Kunstform, denn anders als in der westlichen Oper spielen neben dem Gesang auch die Deklamation von Versen, Tanz, Akrobatik, Waffenkampf und Pantomine eine genauso wichtige Rolle. Mit den sogenannten Lokalopern ist es auch nicht anders; neben dem Hauptstadt-Theater gibt es bei uns noch viele Lokal-Theater.Ein wichtiges Merkmal des Hauptstadt-Theaters (bzw. der Pekingoper) besteht darin, daß bei dieser Kunstform alles nur symbolisch dargestellt wird und nicht lebenswahr; zum Beispiel wenn es auf der Bühne einen Tisch und zwei Stühle gibt, so soll das ein Zimmer sein. Ein voll möbliertes Zimmer ist in der Pekingoper (ich verwende diese Bezeichnung, um die deutschen Leser nicht zu verwirren) nicht üblich. Oder ein Opernsänger tut, als ob er eine Tür öffnet, eine Schwelle überschreitet oder auf ein Pferd stiegt, ohne daß die Tür, die Schwelle oder das Pferd wirklich da sind. Außerdem gibt der Opernsänger dem Publikum bei seinem Auftritt gleich bekannt, wie

er in dieser Oper heißt, was für eine Rolle er spielt, was er jetzt machen wird usw. Er versucht überhaupt nicht, das Publikum zu überzeugen, daß er selber diese Rolle ist. Auf diese Weise ist es dem Publikum von Anfang an bewußt, daß es in einem Theater eine Oper genießt, die irgendeine Geschichte darstellt; es erwartet auch nicht, daß alles lebenswahr sein soll. Es besteht sozusagen eine bestimmte ungeschriebene Vereinbarung zwischen den Opernsängern und dem Publikum.

Diese Tradition wurde von den Pionieren des modernen chinesischen Dramas nicht weiter gepflegt. Sie haben sich vielmehr an den westlichen Traditionen orientiert und daraus das Sprechtheater im Gegensatz zum Gesangstheater (der chinesische Begriff für Oper) entwickelt. Da diese relativ junge Kunstform inhaltlich aktuelle Thematik behandeln kann, während die Pekingoper fast nur für klassische Themen geeignet ist, war es vielleicht auch gut so. Man hat zwar nie aufgehört, die Pekingoper zu reformieren, so daß sie auch moderne Themen darstellen kann, aber leider bis heute nur mit geringem Erfolg. Aber ein Ausländer hat die von den modernen chinesischen Dramatikern vernachlässigte Pekingoper entdeckt und sie für seinen eigenen Zweck benutzt. Dieser Ausländer war kein anderer als Bertolt Brecht.

Deutschland hat selbstverständlich seine Tradition der Dramaturgie. Man denke an Lessing und seine "Hamburgische Dramaturgie". Aber Brecht suchte nach einer neuen Dramaturgie, die seine Ideen realisieren konnte. Im Jahre 1935 sah er in Moskau eine Pekingoper, dargestellt von Mei Lanfan, einem der berühmtesten Opernsänger. Diese für die westlichen Menschen bis heute immer noch exotische Kunstform war jedoch für Brecht eine besondere Inspiration, denn hier konnte er für seine Vorstellungen über das epische Theater und den Verfremdungseffekt konkrete Formen finden, oder anders gesagt, hier fand er konkrete Formen für seine reifenden Ideen. Die Pekingoper hat ihn so stark beeinflußt, daß er mit deren Hilfe seine Theorien und seine neue Dramaturgie vervollkommnen konnte.

Wie oben erwähnt, hat Brecht China zwar früh interessiert, aber wirklich verstanden haben ihn die Chinesen erst viel später. Es war während des Brecht-Fiebers Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, als man auf die Zusammenhänge zwischen Brechts Theorien und der Pekingoper aufmerksam wurde. Brecht ist demnach in Begleitung der Pekingoper nach China gekommen und Brecht hat so den Chinesen die Pekingoper nach Hause gebracht. Man muß sich schon wundern, wieso wir Chinesen so wenig von unserer eigenen Tradition, der Pekingoper, gelernt hatten.

Die Pekingoper, einst eine glänzende Kunstform, steht wegen ihrer regiden Form und der daraus resultierenden Unfähigkeit, moderne aktuelle Themen zu behandeln, vor der Gefahr auszusterben. Wenn alle Bemühungrn, sie zu retten, sie zu modernisieren und sie der Jugend nahezubringen, scheitern sollten - es ist heute noch zu früh, das festzustellen -, so kann man vielleicht doch davon einige gute Erfahrungen für die Entwicklung des modernen Dramas benutzen. Indem wir von Brecht lernen, sollen und können wir auch von der Pekingoper lernen. Die Pekingoper hat Brecht einmal geholfen. Jetzt soll Brecht uns Chinesen helfen, unser modernes Drama weiter zu entwickeln. Eben darin sehe ich, ein chinesischer Komparatist, eine Aufgabe für die Zukunft.

Anschrift des Verfassers:
Togostr. 16, 13351 Berlin
Zhou Chun ist Professor für Komparatistik aus Shanghai und arbeitet zur Zeit in Berlin.

BRECHT'S KOCHREZEPTE

Rezepte und Rezensionen

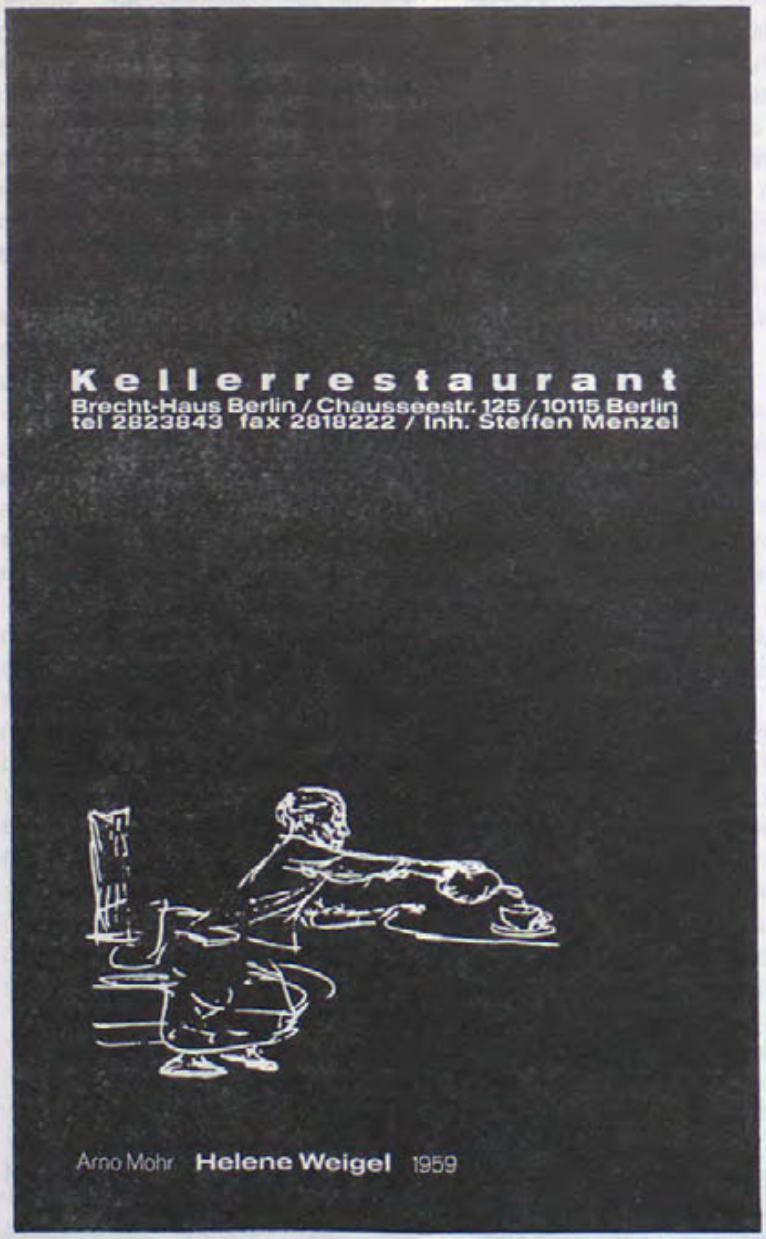
Ilgonetti Wachlochi

Ein unbekannter Brecht

Von Bertolt Brechts Frau Helene Weigel ist bekannt, daß sie nicht nur Familie Brecht-Weigel durch die elenden Zeiten des Exils hindurchgebracht hat, nein, sie hat sie auch gut-hausfraulich bekocht - und das in der wohlschmeckenden Weise ihrer Heimatstadt Wien. Das dort immer noch gut gekocht wird, hat im Frühjahr 1994 der sog. ZEIT-Schmecker Wolfram Siebeck mehrfach im Zeit-Magazin belegt. Wir können Siebeck das Kellerrestaurant im Brecht-Haus in der Berliner Chausseestr.125 in diesem Zusammenhang empfehlen. Dort gibt es "Gerichte, die nach den Rezepten des handschriftlich überlieferten Kochbuchs der Weigel zubereitet werden", sagt die neueste Speisekarte des Hauses. Für Philologen wäre noch die jetzt abgelöste Speisekarte mit folgender Information heranzuziehen: "Unsere Küche ist den Kochkünsten von Helene Weigel verpflichtet und daher nicht ausschließlich an der Wiener Küche zu messen." Ganz brechtisch heißen die Speisen, die nach den Rezepturen der Weigel zubereitet werden "Versuche": so nannte Brecht die erste Werkausgabe seiner Schriften. "Versuch 36 Fleischlaberln (in der älteren Speisekarte noch: "Fleischlaibchen") mit feinen Fisolen und hausgefertigten Speckknödeln(,) faschiertes Rind- und Schweinefleisch, gebraten, grüne Bohnen." "Versuch 40 Tafelspitz mit Marillensauce, Apfelkren und Kartoffelschmarren(,) gekochtes Rinderhüftstück, Aprikosensauce, Meerrettich."

Kommen wir nun direkt auf Bertolt Brecht zu sprechen - auf einen unbekannten B.B.: Es gibt - nur wenige Brechtianer wissen es - ein "Brecht-Kochbuch" (nicht zu verwechseln mit dem Brecht-Buch von Koch: "Lernen (nicht: Lärmen, Anm. des Rezensenten) mit Bert Brecht.")

Das "Brecht Kochbuch für schlemmerhafte Anti-Krankheitskost. Der kompromißlose Weg zur Gesundheit" erscheint in Karlsruhe und hat 1986 die 8. Aufl. erreicht (120. 000-125. 000 Ex.). Geben wir ein typisches Beispiel für ein Rezept aus dem "Brecht-Kochbuch" wieder: "Lukullisches Frühstück (siehe Brechts Bearbeitung des Lukullus-Stoffes im 'Verhör des Lukullus' mit der Musik von Paul Dessau, Anm. der Rezensent) à la Grande duchesse(.) Wer wird da noch das gesundheitstötende abendländische Frühstück essen, wo es solche Köstlichkeiten gibt wie diese: (-) Ein großer Apfel wird gerieben, eine Banane zerdrückt, dazu kommen 1 Kaffeelöffel Honig, 1 Kaffeelöffel Mandelmus, 2 Eßlöffel frisch gemahlener Leinsamen, 2 Eßlöffel Quark, 3 Eßlöffel Erdbeer-Muttersaft (vgl. Brechts enge Mutterbindung, Anm. der



Rezensent). Die Zutaten werden im Mixgerät oder mit dem Sahneschläger zu einer cremeartigen Masse verquirlt. Keine Zuspeise." (S. 35)

Für Brecht-Forscher stellen sich nun mindestens drei Aufgaben:

Warum blieb dieses Werk so lange im Dunkeln der Brecht-Forschung? Warum wurde es nicht Teil der neuen und zu allermeist so vorzüglich edierten Berliner und Frankfurter Brecht-Ausgabe, die im Jahre 1995 abgeschlossen sein wird: Sie ist nicht so handlich wie die hellgrau ummantelte Taschen-Werkausgabe von damals, aber um einiges umfangreicher, auch in Teilen korrigiert, Texte wurden neu gruppiert, alles wird chronologisch geordnet; Lesefutter, Forschungsfutter, Materialspender für neue Versuche mit Brecht! Aber warum fehlt in dieser umfänglichen Ausgabe das "Brecht-Kochbuch"? Politik der Verlage? Querelen mit den Erben? Offene Fragen an die Forschung.

Es muß auch hier der (Hypo-)-These nachgegangen werden: Trifft auf dieses Kochbuch Brechts das zu, was von einigen Seiten an das Gesamtwerk Brechts herangetragen wird, daß es zu fast 90% (in Worten: neunzig Prozent) von seinen mitarbeitenden Frauen/Freundinnen/Geliebten stamme (also: Brecht ist eigentlich Elisabeth Hauptmann, Margarete Steffin, Ruth Berlau)? Hier gilt es, der Vermutung nachzugehen, daß die wahre Autorin des Brecht-Kochbuches Helene Weigel sei - auch wenn die Rezepte bzw. Gerichte, die wir zitierten, sich sehr voneinander unterscheiden. Ist die Brechtsche Verfremdungstechnik hier am Werke gewesen? Wie dem auch sei: "Die Widersprüche sind unsere Hoffnungen" - wie Brecht aus Anlaß des Dreigroschenfilm-Prozesses sagte.

Lucchesi/Shull verweisen auf ein Notizbuch Brechts für die Jahre 1948-1950. Dort befindet sich ein Stückentwurf mit dem Titel "Rossini". Der uns heute noch bekannte Komponist (z.B. "Der Barbier von Sevilla") war zu seiner Zeit ein leidenschaftlicher, einfallsreicher und hoch angesehener Koch-Künstler. Brechts Einfälle zu Rossini, Tasso, Liebe & Kunst: "Die Kochkunst prostituiert er niemals. Nur Musik schreibt er für Geld. Rivalität: die Pastete des Rivalen ist gut." Spurensicherung im Werke Brechts tut not (vgl. auch "Dreigroschenoper" mit dem geflügelten Wort, daß erst das Fressen käme, dann die Moral ...).

Der Verlagsort des Brecht-Kochbuches ist Karlsruhe. Dort gibt es eine potente "Arbeitsstelle Bertolt Brecht": Steckt sie dahinter? Sollte sie - andererseits - das Rätsel lösen können, sozusagen mit Heimvorteil?

Die Brechtianer müssen noch warten. Wir benötigen Aufklärung!

Literatur:

Brecht Kochbuch. Karlsruhe 1986 (zuerst 1976; Vorläufer war 1960 der Band "Brecht's Kochbuch").
Gerd Koch: Lernen mit Bert Brecht. Frankfurt/M. 1988 (2., erw. Aufl.).
Bertolt Brecht: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Berlin/Weimar/Frankfurt/M. 1989ff.
Joachim Lucchesi/ Ronald K. Shull: Musik bei Brecht. Frankfurt/M. 1988.
Speisekarten des Kellerrestaurants im Brecht-Haus Berlin (die bis Anfang 1994 gültige Karte und die ab 1994 gültige, o.O.,o.J.).

Ilgonetti Wachlochi

Das Lied vom Kelch

Komm und setz dich, lieber Gast
Setz dich uns zu Tische
Daß du Supp und Krautfleisch hast
Oder Moldaufische.
Brauchst ein bissel was im Topf
Mußt ein Dach habn überm Kopf
Das bist du als Mensch uns wert
Sei geduldet und geehrt
Für nur 80 Heller.

Referenzen brauchst du nicht
Ehre bringt nur Schaden
Hast ein' Nase im Gesicht
Und wirst schon geladen.
Sollst ein bissel freundlich sein
Witz und Auftrumpf brauchst du kein'
Iß dein' Käs und trink dein Bier
Und du bist willkommen hier
Und die 80 Heller.

Einmal schaun wir früh hinaus
Obs gut Wetter werde
Und da wurd ein gastlich Haus
Aus der Menschenerde.
Jeder wird als Mensch gesehn
Keinen wird man übergehn
Ham ein Dach gegn Schnee und Wind
Weil wir arg verfroren sind.
Auch mit 80 Heller!

Bertolt Brecht
aus **Schweyk im zweiten Weltkrieg** 1943

Marna Thirslund

Brechts Lehrstücke in Theorie und Praxis

(Diplom-Arbeit) Kopenhagen 1993 (131 Seiten + 4 Unterlagen, hierunter Notenmaterial für Hindemiths Musik, eine dänische Übersetzung von Brechts Clownsszene und Fotos von der Aufführung ebendieser Szene in der Untersuchungshaft des Kopenhagener Gefängnisses Vestre Fængsel).

Im ersten Teil wird das Geistesleben der Weimarer Republik im Überblick dargelegt. Ich stütze mich dabei auf Habermas und Negt/Kluge und verwende deren Öffentlichkeitsbegriff. Von den drei Öffentlichkeitsformen, der bürgerlichen, der faschistischen und der proletarischen, interessiert natürlich die letztgenannte am meisten, zumal in der Form, die im Arbeitertheater ihren Ausdruck findet. In diesem Abschnitt wird somit schon bekannte Forschung zusammengefaßt, wobei ich die Hauptzüge des Stoffes in konzentrierter Form darlege. Um Brechts Position näher bestimmen zu können, stelle ich ihn einem anderen der großen Erneuerer des Theaters der zwanziger Jahre gegenüber, Erwin Piscator, den Brecht bewunderte, dessen Theaterarbeit ihn jedoch nicht ganz befriedigte. "Er ist es (i.e. Revolutionär) aber weder in bezug auf die Produktion noch in bezug auf die Politik, sondern lediglich in bezug auf das Theater". (Brecht-Zitat über Piscator, S. 13 der Arbeit)

Was Brechts eigenes Theater betrifft, erwähne ich zuerst sein Anknüpfen an die Prinzipien der Aufklärung: Unterhaltung und Belehrung. Danach lege ich die Prinzipien in Brechts epischem Theater kurz dar, wobei ich von Peter Szondis "Theorie des modernen Dramas" ausgehe. Danach vertrete ich die These, daß das Gestusprinzip das ästhetische und soziale Fundament sei, auf dem Brecht seine Theatertheorie aufbaut, und daß sowohl der V-Effekt und die Gestaltung der Fabel als auch der Schauspielstil aus diesem gestischen Prinzip herzuleiten seien.

Im folgenden Teil der Untersuchung beschäftige ich mich eingehend mit den sogenannten "Lehrstücken", deren Prinzip darin besteht, daß sie nicht den Zuschauern, sondern vielmehr den Spielenden etwas beibringen sollen. "Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird." Mehrere Aspekte der Lehrstücke werden untersucht; u.a. mache ich darauf aufmerksam, daß die Lehrstücke mehr als Diskussionsgrundlage denn als fertige Einheiten aufzufassen sind und daß diejenigen, die an den sozialen Experimenten teilnehmen, als die die Stücke gedacht sind, eigentlich der Reihe nach alle Rollen spielen müßten, um zur Dialektik der Stücke Stellung nehmen zu können.

Die zwei in der Arbeit untersuchten Lehrstücke sind "Das Badener Lehrstück vom Einverständnis" und "Die Ausnahme und die Regel".

In der Interpretation des "Lehrstücks vom Einverständnis" wird über die Uraufführung auf dem Musikfestival in Baden-Baden 1929 sowie über den Skandal berichtet, den vor allem die Clownsszene hervorrief (u.a. S. 65f.). Darüberhinaus werden die Themen des Werkes literarisch analysiert: Einverständnis (S. 42), Individuum-Kollektiv (S. 46f.) und das Medium Radio (S. 47). Außerdem gibt es eine umfassende Darlegung des Verhältnisses von Brechts Text und der von Paul Hindemith komponierten Begleitmusik. Brecht hat bei verschiedenen Gelegenheiten die Musik gelobt, während ich der Auffassung bin, daß Text und Musik in Wirklichkeit nicht besonders gut zueinander passen. "Die melodischen, lyrischen Stellen im Stück gewinnen aber in entscheidenden Punkten das Übergewicht und kommen zu einer Entfaltung, die zur Verwirrung führt, ja die Distanz mitunter aufhebt und der gesamten Botschaft des Textes in keiner Weise entspricht" (S. 57).

Den Kern der Untersuchung bilden schließlich einige Kapitel über die Clownsszene des "Badener Lehrstücks vom Einverständnis", die eine von drei Untersuchungen der Fragestellung ausmacht, "ob der Mensch dem Menschen hilft". U.a. lege ich Brechts Verhältnis zum Komischen und seine Bewunderung von Karl Valentin dar, und ferner wird untersucht, was denn ein Clown ist.Danach folgt der Bericht über den Versuch, diese Clownsszene im Unterricht mit Untersuchungshäftlingen zu verwenden. Der Unterricht findet auf der Grundlage einer Bestimmung im noch nicht endgültig verabschiedeten Strafvollzugsgesetz statt, der zufolge eine Gefängnisstrafe "dem Häftling" auch "verhelfen soll, einen kriminalitätsfreien Lebenswandel zu führen" (vgl. S. 74 der Arbeit), den Insassen also resozialisieren soll.Ich habe mich sowohl über die dänische als auch die deutsche Gesetzgebung in diesem Punkt informiert und versuche, einen Zusammenhang zwischen meinem Fach, der Germanistik, und sozialen Prozeduren herzustellen. Der Bericht über das Experiment vermittelt vielleicht den Eindruck, daß das Lehrstück seine Funktion als Lehrstück nicht ganz erfüllt, die Arbeit an dem Stück hat jedoch soviel Kreativität bei den Beteiligten hervorgerufen, so daß dies nur als positiv zu bewerten ist, gerade auch im Hinblick auf die Resozialisierung.

Der letzte Teil der Arbeit ist der Beschreibung eines Vorhabens gewidmet, das ich als Parallele zu meinem eigenen Projekt sehe, und zwar der Verwendung des Lehrstücks "Die Ausnahme und die Regel" bei einem Arbeiterfortbildungskurs in Terni in Umbrien Mitte der siebziger Jahre. Zu diesem Projekt gibt es recht umfangreiches Material, und ich habe mich auch in diesem Punkt über die relevante Gesetzgebung informiert (i.e. die italienische, bzw. die deutsche), was das Recht der Arbeiter auf Fortbildung betrifft.

Anschrift der Verfasserin: Hveensvej 22, 2 tv, DK-2300 København

Gerd Koch

Sammelrezension

Brecht und anderes - Anderes und/oder Brecht

Drei verschiedene Zugänge zu Bertolt Brecht sind vor kurzem gut dokumentiert in Buchform vorgelegt worden.
Biographisches zu **Kindheit und Jugend des Bert Brecht** liefert *Hans-Christian Kirsch* (als Jugendbuchautor unter dem Namen Frederik Hetmann bekannt). Man wird ins Augsburg und München zu Brechts Zeit eingeführt (das geschieht faktenorientiert, zeitgeschichtlich-berichtend), und in romanhafter Nachempfimdung wird Brechts Welt als "Baals Welt" vorgestellt: Baal und Brecht: Provokantes In-die-Krise-Bringen der bürgerlichen Welt und der Verkehrsformen unter Jugendlichen. Empfehlung: Ein Buch auch zur Lektüre in Schulklassen.
Horst Jesse konzentriert sich in seinem Buch **Brecht in München** auf die spätere Studienzeit, die ersten literarischen Versuche Brechts, die Kontakte zu Karl Valentin, Lion Feuchtwanger, Arnold Bronnen, Caspar Neher, Frank Wedekind: Hier wird Bekanntes, manchmal Entlegenes geschickt zusammengestellt: Ein ortsgeschichtliches Buch unter besonderer Berücksichtigung eines aktiven künstlerischen und politischen Zeitgenossen (Bilder geben dem Band zusätzlichen Anschauungswert).
Die **Einblicke in die Theaterarbeit**, die uns die Schauspielerin *Regine Lutz* gibt, sind ihrem "Lehrmeister Bertolt Brecht in zögernder Verehrung" gewidmet: Regine Lutz hat lange Jahre am Berliner Ensemble gearbeitet - mit Brecht zusammen. Sie gibt einen vorzüglichen Einblick in die Regie-Haltung von Brecht: Man erlebt in anschaulicher Sprache Brecht auf der Probe - einen gar nicht so herrischen Meister, sondern einen, der zwischen kritischer Haltung und dem Lachen-Lernen angesiedelt ist (man vgl. die auch theaterpädagogisch wichtigen Kapitel aus den Berichten der Proben- und Theater-Arbeit Brechts: "Auf den Punkt sprechen", S. 91ff.; "Vom richtigen Zuhören", S. 99ff.; "Weniger ist mehr", S. 134ff.; "Deutsch für Schauspieler", S. 172ff.; "Das kritische Spielen", S. 194ff.; "Lachen erzeugen", S. 199ff.; "Letzter Schritt: Lachen lernen", S. 206ff.) Die Schauspielerin Regine Lutz (Jahrgang 1928) gibt zum Schluß des Buches ihre praktischen Erfahrungen beim Erarbeiten von Rollen weiter: Auch das ein theaterpädagogisch wichtiger Teil (S. 217ff.), "(d)enn letztendlich, was ist denn ein Regisseur ohne einen Schauspieler? Ein Nichts. Und was ist ein Schauspieler ohne Regisseur? Immer noch eine Hoffnung" (S. 216)!
Brecht hat wie kaum ein anderer Theatermensch das flüchtige, mehrfach an den Faktor Zeit gebundene Medium des Theaters in anderen Medien 'festhalten' wollen: in Schrift, Foto, Film. Das Berliner Ensemble verfügt über eine Vielzahl von Bildmaterial zu Aufführungen und Proben. Brecht schlug dazu einiges methodisch vor, z.B. grobe Körnung bei Fotos - vielleicht, um das Ganze und die Gestimmtheit der Szene sichtbar zu machen und nicht den je einzelnen Charakter(kopf) des Spielers, der Spielerin zu fixieren, sondern eben die gestische Seite.

Friedrich Dieckmann und *Karl-Heinz Drescher* haben nun einen großformatigen Band über **Die Plakate des Berliner Ensembles** herausgegeben, der die Zeit von 1949 bis 1989 umfaßt und zugleich in die Geschichte des Massenmediums Plakat einführt. Der Brecht-Schüler und Regisseur Peter Palitzsch begründete gewissermaßen die Tradition: Am Anfang starke schrift-graphische Akzentsetzung, später Verwendung auch von Bühnenbildelementen und/oder Zeichnungen/Skizzen der Bühnenbildner. Ein reichlich bebildeter Band liegt hier vor, dessen Bild- und Textlektüre Freude macht. Der Anhang liefert Material zu einer Kontroverse über die Verwendung des Bildes der Friedenstaube von Picasso: Der Maler ein Kommunist - die Malweise sollte es nach Meinung von Kunstfunktionären nicht sein (dekadent!). Brecht, der 1954 mit Greifswalder Studenten auch darüber diskutiert, sagt: "Ich kann mir vorstellen, daß eine gewisse Verwunderung entsteht. Das ist einer der Gründe, warum wir es gewählt haben." (S. 232).

Die modernen Künste und die Kunstpolitik der DDR: Auch Brecht und seine Mitarbeiter waren vielfältig darin verstrickt. 1951 wird Brechts und des Komponisten Paul Dessaus Oper "Das Verhör des Lukullus" in die Zange genommen: Vorwurf des Formalismus in der Musik und Unverständnis dem Brecht-Text gegenüber und dann: Ost-West-Konflikt wegen des Dirigenten Hermann Scherchen usw. Eine sorgfältige Dokumentation (und das heißt beim Herausgeber *Joachim Lucchesi* immer auch: präzise Kommentierung zum besseren Verständnis und nicht zur Gängelung der Leser!), die den schönen Titel trägt: **Das Verhör in der Oper** - wirklich: kein Phantom! Ein Geschichtsbuch: Kultur- und Sozialgeschichte konkret! Weitere Buch-Tips mit "Studien und Dokumenten", "Protokollen" und "Stenogrammen" zur Irrealität des 'realen' Sozialismus: **Kahlschlag. Das 11. Plenum des ZK der SED 1965 - Die Säuberung. Moskau 1936 - Protokoll eines Tribunals. Die Ausschlüsse aus dem DDR-Schrift- stellerverband 1979.**

Es gibt einen Autor, der sich auch mit den eben angeschnittenen elenden Konfliktfeldern befaßt bzw. personalistisch vorgeht. Der noch nüchterne Untertitel seines Werkes heißt "Die Verantwortung der (!) Schriftsteller in der (!) Politik" - aber der Titel bellt die LeserInnen an: **Der Wahnsinn des Jahrhunderts**! Der Autor nimmt sich allerhand (Schriftsteller) vor: von Becher, Benn, Bloch, natürlich zu Brecht und zu Heiner Müller, zu Ernst Jünger, Rilke und Heidegger. "**Über**legungen" nennt der Autor sein Werk. "Überlegen!", das war der Kampfruf eines Lehrers, der die Schüler zur Strafe übers Knie legte. Sollen wir den Namen des Autors noch

nennen? Ja, wir tun es, um uns ein weiteres Wortspiel zu leisten und um damit den Autor so ernst zu nehmen, wie er es durch sein Buch verdient: Heißt es nicht im "Wilhelm Tell", daß die Axt im Hause den Zimmermann erspare? Hier **ist** der *Zimmermann* (der Autor) die Axt selber ... Bessere Bücher zum Thema sind *Gerd Koenens* Untersuchungen über Führerkulte und Heldenmythen des 20. Jahrhunderts und *Michael Rohrwassers* Veröffentlichungen über Literatur der Exkommunisten: **Der Stalinismus und die Renegaten**. Und immer wieder muß der Hinweis auf Dokumentationsbände gegeben werden: Sie ermöglichen eigene Urteile.

Daß Lehrer Helfer zu kritischem Denkvermögen sein können, ist traditionell bekannt (das Umgekehrte leider auch!); daß 'Erziehung durch Kunst', mit Kunst, mit Theater und Literatur, Freude an sinnlicher Vernunft und kritischer Sinnlichkeit und Humanität stiften kann, dokumentieren unter anderem die drei folgenden Bücher, die so etwas wie Fallstudien darstellen: **Ich verbiete euch zu gehorchen** (ein dialektischer Titel!) - **Habe den Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen - Erziehung zum kritischen Denken** (Herausgeber sind *Volkhard Brandes* und *Reiner Steinweg*, z.T. zusammen mit *Frank Wende*; vgl. auch Reiner Steinwegs Beitrag "Die (Wieder-)Entdeckung des Lehrstücks..." in diesem Heft).

Ein Stück 'theaterpädagogischer Tatsachenforschung' legt *Dagmar Dörger* mit ihrem Buch **Animationstheater** vor: Eine umfassende Fallstudie über "Kommunikationsstrukturen und pädagogische Implikationen" (so der Untertitel) aus dem belebenden, das unmittelbare Mitspiel aktivieren wollenden Theater-Spiel mit und von Kindern. Die Arbeit gefällt durch die genauen und umfänglichen Nachzeichnungen theaterpädagogisch bedeutsamer Vorgänge während des Spiels bzw. als Spiel. Pädagogische Tatsachenforschung ist ein Aufsatz der früheren Reformpädagogik: Forschung habe auch hier 'vom Kinde' auszugehen, solle eine mittlere Abstraktionsebene haben und handlungsrelevant für pädagogische Kommunikationsprozesse sein. Die Arbeit erfüllt diese Bedingungen und macht gut deutlich, wie sinnvoll etwa die teilnehmende Beobachtung und Protokollierung von spielerischen Prozessen ist (als praktizierender Theaterpädagoge versäumt man manchmal diesen Teil der Aufgabe, weil er so ganz und gar nicht 'spielerisch' ist ...). Unter dem Titel "Animationstheater" in seiner Abstraktheit hätte *ich* mir etwas mehr Einblick in die theoretische Debatte um den Animations-Ansatz (auch über die Theaterpädagogik hinaus) gewünscht. Weit fortgeschritten scheint mir die Diskussion im Deutsch-Französichen Jugendwerk oder in Frankreich selbst zu sein (vgl. dazu "Texte der 'Innovationsgruppe' 'Pädagogik' contra 'Begegnung'/Pour une animation existentielle", November 1981, und den Aufsatz zum selben Thema in dem von Reiner Steinweg herausgegebenen Band 10 der Friedensanalysen (1979) mit dem Schwerpunkt "Bildungsarbeit").

Ebenfalls einem animativen (d.h. belebenden und beseelenden, Subjektivität mit objektiven, sachlichen wie personalen Faktoren verbindenden) Beteiligungsmodell fühlen sich die Herausgeber und AutorInnen von **Ganz Aug' und Ohr** über "(d)ie *andere art* einer ästhetischen und sozialen Praxis" (Herausgeber: *Birgit Jank/Uwe Reyher*) verpflichtet:

Das Kapitel "Theater & Spiel" umfaßt eine Reihe von Beiträgen zum Kindertheater, zu Körper, Kultur und Natur, zum theaterpädagogischen Umgang mit der Fotografie, zum Puppenspiel usw. Andere ästhetische Handlungsräume wie Musik, Kreatives Schreiben, Stadterkundung, Spurensuche, Farben, Formen, Klänge bereichern auch die theaterpädagogische Praxis; denn Theater ist integrativ und manchmal maßlos im Aufsaugen anderer *arte(s)n* ästhetischer Erfahrung und sozialer Praxis. Zweierlei abschließend zu diesem Band: a.) Viele AutorInnen stammen aus dem Land, das bis vor kurzem noch DDR hieß, speziell zum deutsch-deutschen Freien Theater liegt ein Dokumentationsband der Kulturpolitischen Gesellschaft vor (herausgegeben von *Barbara Büscher, Carena Schlewitt* u.a.), und b.) viele

AutorInnen schrieben schon in den **KORRESPONDENZEN**: das wollen wir - stolz - nicht verschweigen, nämlich: Marianne Streisand, Kristin Wardetzky, Birgit Jank, Marie-Luise Lange, Gerd Koch, Hartmut Gruber und Gerd Bräuer. Und da wir schon 'mal beim Schulterklopfen von uns selbst sind, tragen wir noch nach, daß auch Reiner Steinweg und Joachim Lucchesi, deren Publikationen wir weiter oben erwähnten, Autoren der **KORRESPONDENZEN** sind.

An der Hochschule der Künste Berlin lehrt seit 1970 ein Theaterwissenschaftler, der in den letzten Jahren hilfreiche, gut edierte und schöne Bücher zur Praxis des Theaters vorgelegt hat. Das für mich schönste Buch ist *Peter Simhandls* **Bildertheater. Bildende Künstler des 20. Jahrhunderts als Theaterreformer** - eine etwas andere Geschichte des zeitgenössischen Theaters in Bild und Wort. Ein schönes Buch - in ästhetischer und inhaltlicher Hinsicht. Es reicht bis zu dem noch heute auf der Bühne stattfindenden "Theatre of Images" eines Robert Wilson, das mit der Mehrdeutigkeit von "image" als Bild, Einbildung und Projektion arbeitet. Eine Spezialuntersuchung hat *Simhandl* mit seinem Taschenbuch über den Maler, Bühnenbildner und Hochschullehrer **Achim Freyer** in der Reihe "Regie im Theater" vorgelegt (übrigens: Freyer war von 1954-1956 Meisterschüler von Bertolt Brecht an der Akademie der Künste zu Berlin). Ein hilfreiches Buch ist *Simhandls* **Stanislawski-Lesebuch**: Es faßt die Weitschweifigkeit von Stanislawski zusammen, stellt den Theaterreformer in den zeitkulturellen Zusammenhang des Naturalismus, und Simhandl kommentiert kritisch, dabei auf Brecht eingehend und auf den 'Vertreter' Stanislawskis in neuerer Zeit, Lee Strasberg, verweisend; ein Lese- und Handbuch für Theaterpädagogen. Als Reclam-Taschenbuch erschien gerade von *Simhandl* herausgegeben: **Die ganze Welt ist eine Bühne. Schauspielergeschichten**.

Der Musikwissenschaftler und Rundfunk-Journalist *Frank Kämpfer* macht uns kompetent mit einem Musik-Theater-Regisseur vertraut, dem "das Theater ... ein eigentlicher Ort ist. Eine der Möglichkeiten zu sein, zu produzieren. Hier werden Spielräume erprobt, vor allem für eine andere, vielleicht bessere Welt" (S. 8). Es ist **Peter Konwitschny**, nicht unbeeinflußt von Bertolt Brecht, Ernst Bloch, Heiner Müller und Gerd Rienäcker (vgl. dessen Beitrag in diesem Heft). Den Autor dieses äußerst materialreichen, mit Selbstzeugnissen und Probennotaten versehenen Bandes, Frank Kämpfer, "freut wirklich, daß Peter Konwitschny als beinahe Einziger seines Metiers die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern als wichtig und grundlegend akzeptiert und sie bewußt thematisiert. Das macht ihn zusätzlich angreifbar und isoliert ihn im Theaterbetrieb immer neu" (S. 8). Schlimm für den Theaterbetrieb hierzulande!

Das 'Werkteater' von Amsterdam hat gerade diese und andere Verhältnisse und Unverhältnismäßigkeiten zum Spiel-Thema gemacht. Für mich eines der wichtigsten Theatererlebnisse überhaupt: *Dunbar H. Ogden* legt nun ein fast 300 Seiten umfassendes Werk zu "Geschichte, Inszenierungen, Spieldynamik" von "het werkteater" vor: Ein Fest des Wiedersehens (auch dank der zahlreichen Fotos).

In der Tradition von Bertolt Brecht stehen verschiedene Theatermacher und -autoren: Das Werkteater wie Augusto Boal etwa bezieht sich auf ihn. Im deutschsprachigen Theater wird immer Heiner Müller eng an diese Tradition herangerückt - das stimmt, wenn er nicht nur auf diese eine Linie festgelegt wird. Müller ist insofern ein Schüler Brechts, als er aus der Begegnung mit ihm lernte und nicht Brechts (vermeintlichen oder wirklichen) Lehren übernahm. Und im Wort Begegnung steckt das Gegnerische, das An- und Abstoßende; auch Dialektik ist eine Form der Begegnung. Diesem so produktiven, redegewandten und experimentellen, historisierenden Autor näher auf die Spur zu kommen, dazu liegt nun eine über 400 Seiten starke 'Handreichung' vor: *Ingo Schmidt/ Florian Vaßen*: **Bibliographie Heiner Müller. 1948-1992**. Hier interessieren vielleicht zuerst die Hinweise zu Theaterstücken (S. 167-310), dann Müllers Reden, Aufsätze. Gespräche usw. (S. 73-105) und wohl auch die Besprechung von Publikationen zu Heiner Müller (S. 311-409).

Mit diesen Zeilen wurden Bücher vorgestellt, die mehr oder weniger mit Bertolt Brecht zu tun hatten: Immer wieder gibt es Berührungspunkte mit diesem Innovator auf dem Felde des Theaters. Die Zeitschrift für Theaterpädagogik **KORRESPONDENZEN** hat Brechts Schaffen namentlich über seine Lehrstück-Ideen mit theaterpädagogischen Interesse verfolgt - und ist damit manchmal in Bereiche vorgedrungen, die das enge theaterpädagogische Kommunikationssystem überschritten (z.B. Kulturtheorie, Ethnologie, Ökonomie, Bildende Kunst, Wahrnehmungstheorie, politische Ideengeschichte). Das fiel immer dann um so leichter und war produktiv, wenn in den Gebieten, die angesteuert wurden, selbst Ideen virulent waren, die Spiel und Theater zum Thema und Arbeitsansatz hatten. Zum Abschluß deshalb ein Hinweis auf den Hamburger Politikwissenschaftler Udo Bermbach, der seinen Aufsatz "Die Utopie ist tot - es lebe die Utopie!" in dem Sammelband von *Richard Saage* (Hg.) **Hat die politische Utopie eine Zukunft?** mit Friedrich Schillers Plädoyer "Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" einleitet: "Allen Utopien ist das Spielen mit Möglichkeiten gemeinsam, mit denkbaren Alternativen, die an Vorhandenes anknüpfen, es weiterdenken, ohne die sozialen Kosten einer unmittelbaren Umsetzung sofort begleichen zu müssen ... - immer entwickelt die Utopie eine eigene, im besten Falle

neue Wirklichkeit, spielt sie mit den Versatzstücken des in ihrer Zeit Vorfindlichen" (S. 144). Es gelte, schreibt Bermbach zum Schluß seines Aufsatzes, "auf eine rationale Art und Weise Gebrauch zu machen von den Potentialen einer methodisch kontrollierten, prinzipiell aber unerschöpflichen menschlichen Phantasie" (S. 151). Das könnte von einem Theater-Spiel-Pädagogen stammen.

Persönliche Anmerkung: 1971 prüfte mich der Politologe Bermbach im 1. Staatsexamen für das Lehramt. Mit Brecht freue ich mich, daß ich ihm begegnet bin - in diesem Falle übernehme ich auch gerne diese seine Lehre.

(Aus Platzgründen verzichte ich auf exakte bibliographische Angaben. Titel und Verfasser-/Herausgeber-Angaben ermöglichen es, die angesprochenen Publikationen zu finden.)

Joachim Lucchesi

Klaus-Dieter Krabiel

Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps

Stuttgart 1993, 479 S.

Dieses Buch sei nachdrücklich empfohlen: zum einen, weil sich für den an Brechts Lehrstücken Interessierten eine Vielfalt neuer Erkenntnisse, Fakten und Hintergründe erschließt, die der Autor in gründlicher Recherche zusammengetragen und ausgewertet hat. Zum anderen, weil sich über dieses Buch trefflich streiten läßt, da es sich als entschiedene Gegenposition zu Lehrstück-Spezialisten wie Reiner Steinweg, Werner Mittenzwei und anderen begreift.

Klaus-Dieter Krabiel beschäftigt sich auf den ersten 276 Seiten in chronologischer Abfolge mit den Lehrstücken selbst. Daran schließt sich eine Diskussion von Brechts spieltheoretischen Reflexionen (1929-1956) an, es folgen zwei resümierend-polemische Kapitel "Holzwege. Positionen der Lehrstückforschung" und "Zur Frage der Aktualität des Lehrstücksmodells". Ein umfangreicher Anmerkungsteil nebst Bibliographie und Personenverzeichnis beschließen das Buch.

Bei der Diskussion der Lehrstücke zeigt der Autor verschiedene Perspektiven gleichzeitig auf. So werden beispielsweise anhand des "Lindberghflugs" Fragen zur Krise der Neuen Musik und der Gebrauchsmusikbewegung ebenso wie Aspekte der frühen Ästhetik Brechts diskutiert, werden Überlegungen zur funktechnisch reproduzierten Musik angestellt, Entstehung, Quellen und Fassungen dieses Lehrstücks dargelegt (Radiohörspiel, Kantatenfassung, Radiolehrstück für Knaben und Mädchen) oder der bisher wenig beachteten Uraufführung der Kantatenfassung in der Krolloper größeres Gewicht verliehen.

In der Lehrstück-Literatur war bisher mit unterschiedlichen Schwerpunkten sowie "fachrichtungsspezifisch" diskutiert worden: so gab es philologische Untersuchungen zum Fassungsvergleich, Analysen zur Musik Weills, Hindemiths und Eislers oder kulturhistorische Darstellungen zum Verhältnis von Lehrstück und Rundfunk in der Weimarer Republik. Krabiel versucht dagegen in verdienstvoller Weise, zersplittertes Spezialistentum zusammenzufügen, um damit eine komplexe, aufeinander bezügliche Gesamtperspektive zu gewinnen: "Tatsächlich aber ist die längst erkannte Aufgabe der Lehrstückforschung - eine historisch-genetische, an Entstehungszusammenhängen und Prozeßverläufen orientierte Rekonstruktion von Lehrstücktheorie und Lehrstückpraxis - bisher nicht einmal ansatzweise in Angriff genommen worden" (S. 3). Über das "nicht einmal ansatzweise" kann man geteilter Meinung sein, doch im Kern der Aussage, der auf meist fehlendes Zusammenhangsdenken abzielt, hat der Autor recht. Zugleich werden fortgeschriebene Detail-Irrtümer in der Brecht-Literatur von ihm berichtigt. So weist Krabiel erstmals darauf hin, daß die laut Programmankündigung für den 27. Juli 1929 vorgesehene öffentliche Generalprobe zum "Lindberghflug" überhaupt nicht stattfand, da ein vorangehender überlanger Vortrag dies verhinderte. Weiterhin geht Krabiel von dem richtigen Ansatz aus, "daß die von Steinweg eingeführte Theorie in nahezu allen Punkten nicht wiedergibt, was Brecht und seine Mitarbeiter unter der Genrebezeichnung 'Lehrstück' konzipiert und praktisch realisiert haben. Bei der Beschreibung des Typs hat insbesondere die Tatsache, daß die ersten vier Lehrstücke als Auftragsarbeiten in enger Abstimmung mit Komponisten entstanden, bisher keine Beachtung gefunden. Tatsächlich aber war die Musik von Anfang an integraler Bestandteil des Konzepts" (S. 4)

Was der Autor allerdings als einen neuen, bei ihm erst diskutierten Ansatz zur Lehrstück-Problematik suggeriert, beruht schlichtweg auf einer eklatanten Ignoranz gegenüber der in den siebziger und achtziger Jahren erschienenen Literatur zum Thema "Brecht und Musik".

Wie sehr beispielsweise "Die Maßnahme" in engster Zusammenarbeit zwischen Eisler und Brecht entstanden ist, läßt sich nicht sogar beim Komponisten selbst nachlesen, sondern findet auch in den Publikationen von Dümling, Grabs, Schebera, Lucchesi/Shull u.a. eine entscheidende Betonung. Es nimmt wunder, daß Krabiel diese Arbeiten in seinem Vorwort völlig ignoriert und seine musikalisch orientierte Position als Novität beschreibt. Albrecht Dümling gibt in seinem Buch "Laßt euch nicht verführen" (München 1985) schon in einer Kapitelüberschrift ("Weill, Hindemith, Eisler. Das Lehrstück als neue musikalisch-theatralische Gattung) jene Denkrichtung an, die Krabiel in der bisherigen Literatur angeblich vermißt: "Die Brecht-Forschung arbeitet heute durchweg mit einem halbierten, um die musikalischen Aspekte verkürzten Lehrstückbegriff. Dies hat mit fachspezifischer Borniertheit zu tun,

die (...) stets nur am 'Libretto', nie an der gesamten Partitur interessiert ist" (S. 4). Daß eben jene "Borniertheit" das Enstehungsmotiv für eine ganze Reihe von musikbezogenen Büchern und Aufsätzen in der Brecht-Literatur der siebziger und achtziger Jahre war, verschweigt Krabiel wissentlich. Denn überraschenderweise tauchen diese Bücher bei ihm auf. Doch anstatt sich mit ihnen im Haupttext sachlich-kritisch auseinanderzusetzen und zu konstatieren, daß diese "Musik/Brecht"-Literatur die ersten Schritte zur Überwindung der fachspezifischen Borniertheit bereits eingeleitet hat, "vergräbt" Krabiel sie ausnahmslos im hinten befindlichen Anmerkungapparat, sozusagen im "Kleingedruckten".

In seiner polemischen Auseinandersetzung mit Reiner Steinweg radikalisiert Krabiel jedoch den musikbezogenen Lehrstück-Ansatz in einem fragwürdigen Sinne: "Lehrstücke (sind) keine Theaterstücke, auch nicht Modelle eines Theaters neuer Art. Das Lehrstück hat seinen Ursprung nicht in der Theatergeschichte und Theatertheorie, sondern in musikgeschichtlichen Entwicklungen und musiktheoretischen Überlegungen" (S. 295). Der Autor begeht den Fehler, von einer theaterzentristischen zu einer musikzentristischen Argumentationsebene hinüberzuwechseln. Da werden lediglich Schubladen vertauscht. Was soll denn in einer engen, kreativen Zusammenarbeit eines (Lehr-)"Stückeschreibers" mit einem Komponisten anderes herauskommen als die spezielle Form eines musikalischen Theaters, eines Kunstprodukts mit mehreren Vätern?

Mein Unverständnis gegenüber dem einseitig-polemischen Aufwand Krabiels ist durchmischt mit Respekt gegenüber den vielen neuen Erkenntnissen in diesem Buch.

Lehrstück-Bibliographie

Die folgenden Literaturangaben sind eine Fortsetzung und Ergänzung der ersten Lehrstück-Bibliographie von 1984 (in: Koch, Gerd/ Steinweg, Reiner und Vaßen, Florian [Hg.]: Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1984, S. 286-300). Enthalten sind also vor allem möglichst vollständig die Veröffentlichungen der letzten 10 Jahre sowie sämtliche uns zugängliche und bisher noch nicht verzeichnete "graue" Literatur (Examensarbeiten, Protokolle, Arbeitsberichte etc.). Letztere ist z.T. im Lehrstück-Archiv Hannover (LAH) gesammelt und kann nach Rücksprache mit Prof. Dr. Florian Vaßen (Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 30167 Hannover, Tel.: 0511/762 - 4210 oder - 4509) eingesehen werden. Als Ergänzung unter historischen Aspekten verweisen wir auf die Vollständigkeit anstrebende Dokumentation der Rezeption der "Maßnahme" (bis 1970), in: Steinweg, Reiner (Hg.): Bertolt Brecht. Die Maßnahme. Kritische Ausgabe. Frankfurt/M., 2. Aufl. 1976, S. 319-468; als Ergänzung aus musikwissenschaftlicher Sicht auf Lucchesi, Joachim und Shull, Ronald K.: Musik bei Brecht. Berlin 1988 sowie auf das Literaturverzeichnis in: Krabiel, Klaus-Dieter: Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps. Stuttgart u. Weimar 1993, S. 437-458; zu den Lehrstücken von Heiner Müller finden sich die Angaben in: Schmidt, Ingo und Vaßen, Florian: Bibliographie Heiner Müller 1948 - 1992. Bielefeld 1993. Wir bedanken uns für die freundliche Unterstützung des Bertolt-Brecht-Archivs (BBA).

1. Partituren, Klavierauszüge:

Dessau, Paul: "Die Ausnahme und die Regel". Partitur, Bühnenmanuskript. Berlin 1948

Eisler, Hanns: "Die Maßnahme". Chorstimmen. Wien 1930

Eisler, Hanns: "Die Maßnahme". Lehrstück von Bert Brecht. Op. 20. Klavierauszug von Erwin Ratz. Wien, Leipzig 1931 (soweit uns bekannt, ist die vollständige, im Eisler-Archiv vorhandene Partitur immer noch nicht gedruckt, weil noch nicht freigegeben.)

Hindemith, Paul: Lehrstück. Text: Bertolt Brecht. Musik: Paul Hindemith. Partitur. Mainz 1929

Hindemith, Paul: Lehrstück. Text von Bertolt Brecht, in: Ders.: Sämtliche Werke I/6, S. 51-103

Hindemith, Paul und Weill, Kurt: "Der Lindberghflug". Hörspiel von Bertolt Brecht, in: Hindemith, Paul: Sämtliche Werke I/6, S. 105-207

Schwaen, Kurt: "Die Horatier und die Kuriatier". Ein Lehrstück von Bertolt Brecht für Chor und kleines Orchester. Partitur. Berlin (DDR) 1958

Weill, Kurt: "Der Lindberghflug". Worte von Brecht. Musik von Kurt Weill. Klavierauszug mit Text. Wien, Leipzig 1930

Weill, Kurt: "Der Lindberghflug/Lindberghflight. Worte von Brecht. English translation by George Antheil. Musik von/Music by Kurt Weill. Partitur/Score. Wien, Leipzig 1930

Weill, Kurt: "Der Jasager". Schuloper in zwei Akten. Libretto von Bert Brecht nach dem japanischen Stück "Tanikô". Englisch von Arthur Waley. Deutsch von Elisabeth Hauptmann. Klavierauszug. Wien 1930

Weill, Kurt: "Der Jasager". Schuloper in zwei Akten. Nach dem japanischen Stück "Tanikô"/englisch von Arthur Waley, deutsch von Elisabeth Hauptmann/von Brecht. Musik von Kurt Weill. Partitur. Wien, Leipzig 1930 (erschienen 1931)Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke. 20 Bde. Frankfurt/M. 1967

2. Primärtexte:

Brecht, Bertolt: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. 30 Bde. Berlin/Weimar und Frankfurt/M. 1988

Brecht, Bertolt: Untergang des Egoisten Fatzer. Kritische Ausgabe. Rekonstruiert und bearbeitet von Lenze, Reiner u.a. (masch.) (LAH)

Brecht, Bertolt: Der Untergang des Egoisten Fatzer. Eine Auswahl der Schaubühne aus dem Fatzer-Fragment. Berlin 1976 ("Fatzer"-Fassung der Uraufführung in West-Berlin)

Brecht, Bertolt: Untergang des Egoisten Fatzer. Fassung: Heiner Müller (Programmheft anläßlich der DDR-Erstaufführung am Berliner Ensemble). Berlin 1987

Brecht, Bertolt: Untergang des Egoisten Fatzer. Fassung: Heiner Müller (Hörspielmanuskript, Rundfunk der DDR). Ohne Ortsangabe 1988

Brecht, Bertolt: Der Untergang des Egoisten Fatzer. Fassung von Johannes Schütz und Dieter Welke (Programmbuch des Schauspielhauses Bochum). Bochum 1992

3. Lehrstück-Diskussion 1929-1939:

Anonym: "Der Jasager" in der Karl-Marx-Schule, in: Neuköllner Tageblatt vom 20. Mai 1931

Arnheim, Rudolf: Theater ohne Bühne, in: Die Weltbühne 28 (1932), Nr.23 u. 24, S. 861-864 u. 899-902

Badener Musiktage 1927-1929. Texte, Bilder, Programme, in: Badener Musiktage 1977. Hg. vom Südwestfunk Baden-Baden und vom Theater Baden-Baden. Baden-Baden 1977

Bab, Julius: Lehrstück in Gegenwart und Vergangenheit, in: Literarische Welt vom 19.2.1932

Benjamin, Walter: Versuche über Brecht. Frankfurt/M. 1966 (darin auch zum Lehrstück)

Bieder, Eugen: Neue Literatur für die Schule. I. Brecht-Weill: "Der Jasager", in: Die Musikpflege 1 (1930/31), H.12, S. 605-611

Biha, Otto: Maßnahme, in: Die Linkskurve 3 (1931), Nr.1, S. 12-14

Bloch, Ernst: Ein Leninist der Schaubühne, in: Aufbau 12 (1938), S. 809-813

Boettcher, Hans: Baden-Baden 1929, in: Deutsche Tonkünstlerzeitung 27 (1929), H.19, S. 668-670

Boettcher, Hans und Trede, Hilmar: Lehrstück, in: Voigts, Manfred (Hg.): 100 Texte zu Brecht. Materialien aus der Weimarer Republik. München 1980, S. 268-276

Brauner, M.H.: Noch einmal: "Die Maßnahme", in: Die Front (Wien), Nr.5/6 (1931), S. 53-55

Deutsch, Friedrich: Probenerfahrung bei der "Maßnahme", in: Musikblätter des Anbruch 13 (1931), H.1, S. 8f.

D.W. [d.i. Dirks, Walter]: Die Oper als Predigt. Zu Brechts "Lehrstück" und zu seiner Schuloper, in: Rhein-Mainische Volkszeitung vom 30. Dezember 1930

Durus [d.i. Kemény, Alfred]: Die "Maßnahme", ein Lehrstück, in:

Arbeiterbühne und Film 18 (1931), H.2, S. 15f.
Edelstein, Heinz: Soziologische und existentielle Frage, in: Musik und Gesellschaft 1 (1930), H.6, S. 187-189
Fischer, Hans: Brecht-Weill, "Der Jasager", in: Zeitschrift für Schulmusik 3 (1930), H.7, S. 144-147
Gabor, Andor: Zwei Bühnenereignisse, in: Die Linkskurve 4 (1932), H.11, S. 27-32
Grözinger, Wolfgang: Lehrstück und Rundfunk. Glosse zu Bert Brechts Radiotheorie, in: Deutscher Rundfunk 9 (1931), H.6, S. 3f.
Gr. B.: Die Schuloper "Der Jasager" von Weill in der Karl-Marx-Schule, in: Neuköllner Tageblatt vom 20. Mai 1931
Günther, Siegfried: Neue pädagogische Musik, in: Die Musik 23 (1931), H.7, S. 490-493
Heuß, Alfred: Bert Brechts "Schulstück vom Jasager". (Schuloper mit Kurt Weill), in: Zeitschrift für Musik 97 (1930), H.6, S. 449-454
Hiege, Hans-Oscar: "Lehrstück", in: Signale für die musikalische Welt 88 (1930), Nr.22, S. 714-720
Hindemith, Paul: Vorwort zum "Lehrstück", in: Melos 8 (1929), S. 399 (zum "Badener Lehrstück vom Einverständnis")
Hindemith, Paul: Forderung an den Laien, in: Voigts, Manfred (Hg.): 100 Texte zu Brecht. Materialien aus der Weimarer Republik. München 1980, S. 254-257 (zuerst in: Musik und Gesellschaft. Arbeitsblätter für soziale Musikpflege und Musikpolitik 1 (1930/31), H.1, S. 8-10)
Hirschberg, Walther: "Der Jasager", in: Signale für die musikalische Welt 88 (1930), Nr.27, S. 846f.
Holl, Karl: Die deutsche Kammermusik Baden-Baden, in: Südwestdeutsche Rundfunk-Zeitung Nr.29 (1929)
Holl, Karl: Deutsche Kammermusik 1929. Die Aufführungen in Baden-Baden, in: Frankfurter Zeitung vom 2. August 1928 (zum "Lindberghflug")
Holl, Karl: Und wieder das Lehrstück, in: Frankfurter Zeitung vom 23. Mai 1930 (zum "Lindberghflug")
Holl, Karl: Neue Musik und Schule, in: Frankfurter Zeitung vom 26. Juni 1930 (zum "Jasager")
Holl, Karl: "Der Jasager". Schuloper von Bert Brecht und Kurt Weill, in: Der Auftakt 10 (1930), H.7/8, S. 189-191
Hopf, Otto und Schorisch, Werner: Brecht-Weills Schuloper im Urteil der Schüler, in: Musik und Gesellschaft 1 (1930), H.4, S. 118-120
Kurella, Alfred: Ein Versuch mit nicht ganz tauglichen Mitteln. (Kritik der "Maßnahme", Versuch über Brecht, Dudow und Eisler), in: Literatur der Weltrevolution (Moskau 1931), H.4, S. 100-109
Landry, Harald: Kollektivistische Ethik, in: Die literarische Welt 6 (1930), H.28, S. 1f.
Martens, Günther: Über den "Jasager", in: Drew, David (Hg.): Über Kurt Weill. Frankfurt/M. 1975, S. 68f. (zuerst in: Anbruch 12 (1930), S. 244)
Martens, Heinrich: Aus unserer Arbeit an der Brecht-Weill'schen Schuloper "Der Jasager", in: Zeitschrift für Schulmusik 3 (1930), H.6, S. 122f.
Meißner, Erich: Lehrstück im Landerziehungsheim, in: Musik und Gesellschaft I (1930/31), S.250f.
Mersmann, Hans/Schultze-Ritter, Hans und Strobel, Heinrich: Hindemiths "Lehrstück", in: Melos 9 (1930), H.3, S. 126-128
Mersmann, Hans: Die neue Musik und ihre Texte, in: Melos 10 (1931), S. 168-172
Milch, Werner: Das Hörspiel als Lehrstück. Ergebnisse und Forderungen, in: Rufer und Hörer. Monatshefte für den Rundfunk 1 (1931/32), H.3, S. 124-129
Morgenroth, Alfred: Westdeutsche Erstaufführung des "Lehrstücks" von Hindemith-Brecht in Mainz, in: Deutsche Tonkünstlerzeitung 28 (1930), H.12, S. 187
Neue Musik und Schule. Uraufführung der Schuloper "Der Jasager" von Brecht-Weill. Chöre und Liedsätze aus dem Staatlichen Liederbuch für die Jugend. Berlin 1930 (Begleitheft zu einer Veranstaltung der Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin. Montag, den 23.Juni 1930, 20 Uhr)
Preussner, Eberhard: "Der Jasager", in: Drew, David (Hg.): Über Kurt Weill. Frankfurt/M. 1975, S. 66-68 (zuerst in: Musikblätter des Anbruch 12 (1930), H.7/8, S. 243f.)
Sauer, Kurt: Brecht-Hindemiths "Lehrstück" in Dresden, in: Melos 9 (1930), H.4, S. 196
Scherchen, Hermann: Musik und Rundfunk, in: Südwestdeutsche Rundfunk-Zeitung Nr. 29 (1929)
Scherler, Gerhart: Lehrstück und Theater, in: Voigts, Manfred (Hg.): 100 Texte zu Brecht. Materialien aus der Weimarer Republik. München 1980, S. 276-278 (zuerst in: Musik und Gesellschaft. Arbeitsblätter für soziale Musikpflege und Musikpolitik 1 (1930/31), S.221)
Schirokauer, Arno: Revolution des Theaters. Brechts "Versuche" über das "Lehrstück", in: Kulturwille 8 (1931), H.3, S. 52
Schoen, Ernst: "Der Jasager", ein Lehrstück, in: Blätter des hessischen Landestheaters (1931/32), H.6, S. 64-68
Sternberger, Dolf: Über das Lehren und das Lehrbare, in: Blätter des Hessischen Landestheaters Darmstadt (1931/32), H.6, S. 69-72 (zu Brechts Lehrstück "Der Jasager")
Strobel, Heinrich: Tonfilme und Lehrstück, in: Melos 8 (1929), H.7, S. 315-317
Strobel, Heinrich: Hörspiele und Lehrstück. Die Deutsche Kammermusik in Baden-Baden, in: Werag 4 (1929), H.33, S.19-21
Strobel, Heinrich: Die Baden-Badener Kammermusik 1929, in: Melos 8 (1929), H.8/9, S. 395-400
Thierne, Karl: Des Teufels Gebetbuch? Eine Auseinandersetzung mit dem Werke Bertolt Brechts, in: Hochland 29 (1931/32), H.5, S.397-431
Twittenhoff, Wilhelm: Lehrstück. Lehre - Genuß - Illusion - Tugend - Erkenntnis, in: Musik und Gesellschaft 1 (1930), H.5, S. 151f.
Warschauer, Frank: Nein dem Jasager, in: Die Weltbühne 26 (1930), Nr.28, S. 70f.
Weill, Kurt: Über meine Schuloper "Der Jasager", in: Programmheft der Uraufführung des "Jasager" von Brecht-Weill, Berlin, 23. Juni 1930, S. 2f.
Weill, Kurt und Fischer, Hans: Aktuelles Zwiegespräch über die Schuloper, in: Voigts, Manfred (Hg.): 100 Texte zu Brecht. Materialien aus der Weimarer Republik. München 1980, S. 257-264 (zuerst in: Die Musikpflege 1 (1930/31), H.1, S. 48ff.

Werckshagen, Carl: Vom Rührstück zum Lehrstück, in: Die Scene 21 (1931), H.5, S. 148-152
Ziegler, Hans Severus: Paul Hindemith in Baden-Baden. Eine Erinnerung, in: Ders.: Entartete Musik. Eine Abrechnung. Düsseldorf 1938 (zur Uraufführung des "Lehrstücks" von Brecht und Hindemith 1929 in Baden-Baden)

4. Lehrstück-Diskussion seit 1946:

Aber ich habe immer gewußt, es ist eine neue Zeit. Nach vierzig Jahren: Brechts "Ozeanflug" im Hörspielprogramm von Radio DDR (Gespräch mit Elisabeth Hauptmann, Kurt Veth und Tilo Müller-Medek), in: Sonntag vom 14. Dezember 1969
Adling, Wilfried: "Die Ausnahme und die Regel". Kritische Bemerkungen zu Hechts Analyse von Brechts Lehrstück, in: Der Deutschunterricht 12 (1959), H. 4, S. 212-216
Althusser, Louis: Le "Piccolo" Bertolazzi et Brecht, in: Ders.: Pour Marx. Paris 1968, S. 129-152
Abraham, Pierre: (Vorwort zu) La Décision. Piéce didactique , in: Europe. Revue Mensuelle 35 (1957), Nr.134/135, S. 173f.
Amzoll, Stefan: Brechts musikalische Anregungen im Lehrstück, in: Bulletin (Hg.: Musikrat der DDR) 15 (1978), H.2, S. 13-25
Ausländer, Peter (Hg.): "Experimentelles Musiktheater". Weiter so und andere Stücke (Jugendkunstschule Vlotho). Vlotho 1981
Aust, Stefan: Der Baader-Meinhof Komplex. Hamburg 1985 (zur "Maßnahme" S. 262f., 461 u. 592)
Bauer, Karl W.: Laienspiel oder Lehrstück? Vorüberlegungen zur didaktischen Theorie eines neuen Schulspiels, in: Vogt, Jochen (Hg.): Literaturdidaktik. Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf 1972, S. 290-300
Baumgarten, Reinhard: Selbstvergessenheit. Drei Wege zum Werk: Thomas Mann, Franz Kafka, Bertolt Brecht. Frankfurt/M. 1993 (zu verschiedenen Lehrstücken S. 83-164)
Bawey, Petermichael von: The Dialectic of Brecht's Pedagogical Theater. Dissertation. Los Angeles: University of California 1977
Baxandell, Lee: Bertolt Brecht's J.B., in: The Tulane Drama Revue 4 (1959/60), H.4, S. 113-117
Beckelmann, Jürgen: Kaumann tötet Fatzer, Chor erschlägt Brecht. DDR-Erstaufführung eines berühmten Fragments am Schiffbauerdamm, in: Frankfurter Rundschau, 25.7.1987
Betz, Albrecht: Hanns Eisler. Musik einer Zeit, die sich eben bildet. München 1976 (zur "Maßnahme " S. 91ff.)
Beutler, Christian: "Die Horatier und die Kuriatier" von Brecht und Schwaen, in: Musik und Gesellschaft 8 (1958), H.7, S. 26f.
Beyer, Peter: Das Lehrstück in der DDR. Diss. masch. Potsdam 1967
Bielicki, Jan: Der Mond über Augsburg..."Die Dreigroschenoper" eröffnet die vierte Brecht-Woche, in: Süddeutsche Zeitung vom 6.2.1988 (auch über "Fatzer")
Bielicki, Jan: Das Stück, das es nicht gab. Brechts "Fatzer"-Fragment in Heiner Müllers Fassung in Augsburg, in: Süddeutsche Zeitung vom 13.12.1988
Bloch, Hans-Jürgen: "Die Ausnahme und die Regel" von Brecht, in: Forum 11 (Berlin/DDR 1957), Nr.14, S. 10
Bock, Stephan: Müller Spielen "Brecht" Erinnern. Auszug aus dem Brief-Essay "Fatzer Maßnahme/Wolokolamsker Chaussee I-V", in: Storch, Wolfgang (Hg.): Explosion of a memory. Heiner Müller DDR. Ein Arbeitsbuch. Berlin 1988, S. 155-157
Bleyl, Hansjoachim: Eine Brecht-Uraufführung in der Schaubühne, in: Neue deutsche Hefte 23 (1976), H.1, S. 435-439 (zu "Fatzer")
Brandes, Volker: Lehrstück und Musik. Bertolt Brechts theoretische Konzeption und Theaterpraxis. Examensarbeit Hannover 1988 (LAH)
Brandes, Volker: Erfahrungsbericht und Bewertung meiner (nicht-professionellen) Mitwirkung im Chor, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 20-22 (zum "Badener Lehrstück")
Bräuer, Gerd: Der Tod des Seiltänzers - Ein essayistisches Fragment, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 22-27 (zum "Badener Lehrstück") (zuerst in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Zwickau 1 (1992), H.2, S. 12-25)
Brecht, Kleist und die deutsche Realität. Aus einem Gespräch mit Karge, Langhoff und Heiner Müller, in: Theater heute 19 (1978), H.4, S. 15 (zur Hamburger "Fatzer"-Aufführung)
Brecht-Zentrum der DDR (Hg.): Dokumentation: Brecht 81. Brecht in sozialistischen Ländern. Protokoll der Brecht-Tage 1981, 9.-12.Februar. Berlin 1981, S. 198-203 (zu "Die Ausnahme und die Regel")
Brecht-Zentrum der DDR (Hg.): Untergang des Egoisten Fatzer von Bertolt Brecht. Eine Dokumentation der Aufführung des Berliner Ensembles 1987. Berlin 1987
Bridgwater, Patrick: Arthur Waley and Brecht, in: German Life and Letters 17 (1964), Nr.3, S. 216-232
Brock, Hella: "Die Horatier und die Kuriatier". Zur Uraufführung Der Schuloper von Bertolt Brecht und Kurt Schwaen in Halle, in: Musik und Gesellscahaft 8 (1958), H.5, S. 14-18
Brock, Hella: Bertolt Brecht - Kurt Schwaen: "Die Horatier und die Kuriatier" - ein Werk zur Förderung der sozialistischen Erziehung, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Halle-Wittenberg 8 (1958/59), H.3, S. 479-486
Brock, Hella: Musiktheater in der Schule. Eine Dramaturgie in der Schuloper. Leipzig 1960
Brown, Russell E.: Bertolt Brecht's "Die Ausnahme und die Regel". It doesn't say what it says it says, in: Ders.: Intimacy an intimidation. Three essays on Bertolt Brecht. Stuttgart 1990, S. 119-134
Buhl, Barbara: Bilder der Zukunft: Traum und Plan. Utopie im Werk Bertolt Brechts. Bielefeld 1988 (zum Lehrstück S. 67-140)
Butting, Max: Musikgeschichte, die ich miterlebte. Berlin (DDR) 1955 (zum Lehrstück S. 163f.)
Czipke, Gertrude: Über den gewöhnlichen Ausgang aller Appelle der Schwachen, in: Politische Bildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr.3 (1987), S. 170-174
Dafalla, Al-Tahir Hussain: Praxis und Theorie des Lehrstücks bei Brecht und ihre Bedeutung für das Theater im Sudan. Diss. masch. 1980
Dening, Richard Gage: Observations on two eulogies by Brecht, in: Quinquereme 1 (1978), H.1, S. 5-10 (u.a. zur "Maßnahme")

Dessau, Paul: Notizen zu Noten: Leipzig 1974, S. 39
Die Ausnahme und die Regel. Ein Versuch mit dem Lehrstück von Bertolt Brecht. Autoren und Redaktionsgruppe: Paul Binnerts, Moritz v. Engelhardt, Jürgen Flügge u.a. Berlin/West (Wannseeheim für Jugendarbeit) 1977
Döhl, Reinhard: Versuch einer Geschichte und Typologie des Hörspiels in Lektionen (5): zu "Der Flug der Lindberghs"/"Ozeanflug" von Bertolt Brecht. Sendemanuskript - Hörfunk: WDR Köln, 14.01.1971
Dort, Bernard: Lecture de Brecht. Augmenteé de Pédagogie et Forme épique. Paris 1972 (bes. S. 74-92) (LAH)
Drew, David: Weill's School Opera, in: The Musical Times 106 (1965), Nr.1474, S. 934-937 (erweiterte Fassung in: Osborne, Charles (Hg.): Opera 66. A New Opera Annual. London 1966, S. 169-179)
Drew, David (Hg.): Über Kurt Weill. Frankfurt/M. 1975 (zu verschiedenen Lehrstücken passim)
Drew, David (Hg.): Kurt Weill: A Handbook. London und Boston 1987
Drittes Internationales Lehrstück-Kolloquium in Berlin/West, Juli 1978. Materialien zur Vorbereitung und Durchführung. o.O.u.J. (BBA)
Drittes Internationales Lehrstück-Kolloquium in Berlin/West, Juli 1978. Rundbriefe. Kronberg/Ts. 1978 (BBA)
Dümling, Albrecht: Laßt euch nicht verführen. Brecht und die Musik. München 1985 (zum Lehrstück S. 248ff.)
Eckhardt, Juliane: Das epische Theater. Darmstadt 1983 (zur Lehrstück-Diskussion S. 78-104)
Eichler, Günter: Untersuchungen über die Verwendung der Parabel in den Lehrstücken von Bertolt Brecht. Diplomarbeit Rostock 1959
Eisler, Hanns: Musik und Politik. Schriften. 3 Bde. Leipzig (zur "Maßnahme" I, S. 103, 108, 131ff., 135, 161, 168, 192, 224; II, S. 75, 77, 258, 260, 358, 360, 408, 415, 536, 545; III, S. 35, 330/ zu anderen Lehrstücken passim)
Engler, Wolfgang: Kollektivität und Distanzierung. Stichworte zur Dialektik von Einverständnis und Negation in der Dramatik Brechts, in: Brecht-Zentrum der DDR (Hg.): Dokumentation: Brecht 85. Zur Ästhetik Brechts. Protokoll der Brecht-Tage 1985, 10.-13. Februar. Berlin 1986, S. 279-292
Erhard, Ulrike: "Knapp an die knappe Wirklichkeit heran - das ist die Losung", in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 9-14 (zum "Badener Lehrstück")
"Es gilt, den Menschen als ganzes zu entdecken." Das Badener Lehrstück vom Einverständnis. Dokumentation eines Spielversuchs. Hannover (Ev. Stadtjugendring) 1980 (LAH)
Fatzer Material, in: Maske und Kothurn 34, 1988 (1990), S. 3-334
Feingold, Michael: The difficulty of "Einverständnis": A note on "Der Jasager" and Brecht's didactic plays, in: Yale Theatre 6 (1975), H.2, S. 35-43
Fischbach, Fred: Bertolt Brecht à la découverte de Lénine. , in: L' Humanité vom 10. April 1970 (zur "Maßnahme")
Fischbach, Fred: Brecht, Eisler et les pièces ditactiques, in: Bertolt Brecht. Actes des Colloque franco-allemand. Hg. von Valentin, Jean-Marie. Bern, Frankfurt/M., New York u. Paris 1990, S. 139-162
Folz, Matthias: Emanzipatorisches Kinder- und Jugendtheater, dargestellt am Beispiel der Produktion eines Lehrstücks des "Schnawl" Kinder- und Jugendtheater Mannheim. Diplomarbeit Mainz 1985 (LAH)
Franke, Renata: Ein Nein dem Neinsager. Wie eine 5. Klasse Brecht verändert, in: Praxis Deutsch 13 (1986), H.76, S. 52-55
Funke, Christoph: Lehrstück ohne Wert für die Gegenwart? "Die Ausnahme und die Regel" inszeniert und diskutiert, in: notate 3 (1980), Sonderheft, hg. vom Brecht-Zentrum der DDR, Berlin 1980, S. 14f.
Funke, Christoph: Zum Theater Brechts. Kritiken, Berichte, Beschreibungen aus drei Jahrzehnten. Berlin 1990, S. 65-69 (zu "Fatzer") und S. 91-94 (zu "Die Ausnahme und die Regel")
Gamm, Hans-Jochen: Gestisches Theater gegen die Enteignung der Gefühle. Überlegungen zur pädagogischen Rezeption des Werks von Bertolt Brecht, in: Widersprüche 6 (1986), H.20, S. 31-41
Girshausen, Theo: Baal, Fatzer und Fondrak. Die Figur des Asozialen bei Brecht und Müller, in: Profitlich, Ulrich (Hg.): Dramatik der DDR. Frankfurt/M. 1987, S. 327-343
Glaeser, Günter: Zum Beispiel "Fatzer": einige Vorüberlegungen zur Edition der Stückfragmente Brechts, in: Notate 10 (1987), H.3, S. 2-4
Göbel, Franz-Josef: Das Lehrstück "Mauser" inszeniert von Lusi Miguel Cintra, in: Korrespondenzen: Lehrtsück - Theater - Pädagogik, H.15 (1993), S. 31-34
Gohlke, Jörg: Probleme und Möglichkeiten des Brechtschen Lehrstücks - methodische Überlegungen zur Lehrstück-Praxis. Magisterarbeit Hannover 1987 (LAH)
Gorille, Claudia: Bertolt Brechts Lehrstücktheorie und sein Lehrstück "Die Maßnahme". Schriftliche Hausarbeit zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Braunschweig WS 1985/86 (LAH)
Grabs, Manfred: "...ein Stück von monumentaler Geschlossenheit". Ein unbekanntes Dokument zur "Maßnahme"-Kritik, in: notate 5 (1982), Nr.5, S. 15f.
Grabs, Manfred (Hg.): Wer war Hanns Eisler? Auffassungen aus sechs Jahrzehnten. Berlin 1983 (zu "Die Maßnahme" S. 58-66 u. 82)
Grimm, Reinhold: Ideologische Tragödie und Tragödie der Ideologie. Versuch über ein Lehrstück von Brecht, in: Zeitschrift für deutsche Philologie 78 (1959), H.4, S. 394-424 (zur "Maßnahme")
Grimm, Reinhold: Bertolt Brecht: "Die Maßnahme" - zwischen Tragik und Ideologie, in: Brauneck, Manfred (Hg.): Das deutsche Drama vom Expressionismus bis zur Gegenwart. Bamberg 1977, S. 155-165 (Erstdruck in: Grimm, Reinhard: Strukturen. Göttingen 1963, S. 248-271)
Guinsburg, J. e Koudela, Ingrid Dormien: Teatro da utopia: do teatro?, in: Koudela, Ingrid Dormien (Hg.): Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática (Ein brechtischer Flug: Theorie und Praxis des Lehrstücks). São Paulo 1992, S. 17-46
Hampel, Johannes: Die politische Didaktik des Lehrstückeschreibers, in: Koopmann, Helmut und Stammen, Theo (Hg.): Bertolt Brecht - Aspekte seines Werkes, Spuren seiner Wirkung. München 1983, S. 115-123

Hanke, Peter: Gesellschaft und Moral im Werk Bertolt Brechts. München 1972 (zur "Maßnahme" S. 179-218)
Harth, Walter: Brecht und Weill im Hebbel-Theater/"Der Jasager", in: Horizont: Halbmonatsschrift für junge Menschen 1 (1946), H.14, S. 27
Hartung, Günter: Leninismus und Lehrstück - "Die Maßnahme" im politischen und ästhetischen Kontext, in: Brecht-Zentrum der DDR (Hg.): Dokumentation: Brecht 85. Zur Ästhetik Brechts. Fortsetzung eines Gesprächs über Brecht und Marxismus. Protokoll der Brecht-Tage 1985, 10.-13. Februar. Berlin 1986, S. 126-143
Hay, Gerhard: Bertolt Brechts und Ernst Hardts gemeinsame Rundfunkarbeit. Mit bisher nicht publizierten Dokumenten, in: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft (1968), H.12, S. 112-131
Hecht, Werner: "Die Ausnahme und die Regel" von Bertolt Brecht, in: Deutschunterricht 11 (1958), H.10, S. 502-510
Heise, Wolfgang: Theater und Spiel - ein Bewegungsferment des Sozialismus. Zum Lehrstück Brechts, in: notate 6 (1983), H.5, S. 8f.
Hennenberg, Fritz: Dessau-Brecht. Musikalische Arbeiten. Berlin 1963
Hennenberg, Fritz: Hanns Eisler, mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. Reinbek b. Hamburg 1987
Henrichs, Benjamin: Denk-Etüden. Brecht "Lehrstücke". Münchner Kammerspiele, in: Theater heute 10 (1970), H.8, S. 10
Henrichs, Benjamin: Etwas Unvernunft bitte! Erregung über "Prinz von Homburg", Müdigkeit nach dem "Fatzerfragment", in: Die Zeit vom 17.03.1978
Hirschfeld, Uwe: "Fragen zu stellen, welche das Handeln ermöglichen". Brecht, Gramsci und der Massenmensch, in: Ders. und Rügemer, Werner (Hg.): Utopie und Zivilgesellschaft. Rekonstruktionen, Thesen und Informationen zu Antonio Gramsci. Berlin 1990, S. 137-147 (u.a. zum Lehrstück)
Höllfritsch, Barbara: Erarbeitung von Brechts "Der Jasager und der Neinsager" mit Hilfe szenischer Darstellungen im Deutschunterricht der achten Klasse. Examensarbeit Berlin 1976 (LAH)
Hörburger, Christian: Brechts Rundfunkarbeit: Adaptionen und Projekte 1927 bis 1932. "Der Lindberghflug" - Projektion des noch nicht erreichten, in: Ders.: Das Hörspiel der Weimarer Republik. Versuch einer kritischen Analyse. Stuttgart 1975, S. 315-336
Hoffmann, Ludwig (Hg.): Theater der Kollektive. Proletarisch-revolutionäres Berufstheater in Deutschland 1928-1933. Stücke, Dokumente, Studien. Berlin (DDR) 1980 (bes. S. 363-421)
Holzapfel, Günther/Röhlke, Gerd: "...man spielt, wie man ist, und man merkt daran, wie man ist." Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. Werkstattbericht des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung Universität Bremen. Bremen 1987 (bes. S. 237-255)
Hommel, Friedrich: Rückblick auf ein Experiment - Paul Hindemith und Bertolt Brecht, in: Hindemith-Jahrbuch 6 (1977), S. 65-75
Hornby, Richard: Brecht versus Aristotle. Oedipus and The Measure Taken, in: Drama at Calgary 3 (1969), H.2, S. 64-68
Iden, Peter: Faxen von Klettermaxen. George Tabori pult in Kassel an Brechts Lehrstücken herum, in: Frankfurter Rundschau, 20.05.1981
Ihekweazu, Edith: Brecht-Rezeption in Afrika. Die Adaption von Lehrstück und Parabelstück im zeitgenössischen afrikanischen Theater, in: Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur. Madison/Wisconsin, Vol.75 (1983), Nr.1, S. 25-45
Immoos, Thomas: "Der große Brauch des Talwurfs", in: Hochland 61 (1969), H.1, S. 84-89
Ivernel, Philippe: Du spectacle au montage ininterrompu: Le Lehrstück Brechtien, in: Collage et montage au théatre et dans les autres arts. Lausanne 1978, S. 264-273
Iwabuchi, Tatsuji: [Über Brechts Lehrstücke.], in: Brecht, Bertolt: [Lehrstücke.] Tokio 1967, S. 167-190 (Jap.)
Iwabuchi, Tatsuji: "Der Jasager und der Neinsager" heute, in: Communications Vol. 21, Nr. 2 (1992), S. 61-66
Jahn, Michael: Bertolt Brechts Lehrstück "Die Horatier und die Kuriatier" - Erziehung zur Kunst oder Erziehung durch Kunst? Diplomarbeit Zwickau 1986 (BBA)
Jahn, Michael: Zum Problem des Einverständnisses in Bertolt Brechts Lehrstücken. Diss. masch. Zwickau 1992 (LAH)
Jahn, Michael: Zum Problem des Einverständnisses in Bertolt Brechts Lehrstücken, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 28-30
Jakobson, Karen Sonne: Litteratur som laereproces. Om den unge Brecht, in: Kultur og Klasse 8 (Kopenhagen 1977) 31, S. 100-119
Jaretzky, Reinhold: Bertolt: Der Jasager und der Neinsager. Frankfurt/M. 1991
John, Hans-Rainer: Berliner Ensemble: "Die Ausnahme und die Regel" von Bertolt Brecht, in: Theater der Zeit 35 (1980), H.4, S.2
Jordan, Rainer: Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz - ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.1 (1985/86), S. 15f.
Jürgens-Kirchhoff, Annegret und Jürgens, Martin: Brechts heutige Schwester. Versuch, in: Parabel, Bd.2 (1985), S. 15-23
Jürgens, Martin: Wie man einen Krieg abbricht. Zu einem unveröffentlichten Stück von Bertolt Brecht, in: Kultur gegen den Krieg. Köln 1986, S. 161-170 (zu "Fatzer")
Kade, Gerda: Wie der Neinsager dann entstand...Erinnerungen an Bertolt Brecht, in: Kieler Nachrichten vom 1. März 1973
Kaiser, Joachim: Brechts "Maßnahme", in: Irmscher, Hans Dietrich und Keller, Werner: Drama und Theater im 20. Jahrhundert. Festschrift für Walter Hinck. Göttingen 1983, S. 169-176
Kamath, Rekha: Brechts Lehrstück-Modell als Bruch mit den bürgerlichen Theatertraditionen. Frankfurt/M. und Bern 1983
Katragadda, G.: What is an Act of Kindness - An Exception or the Rule ?

o.O. 1978 (zu "Die Ausnahme und die Regel") (BBA)
Klotz, Volker: Dramaturgie des Publikums. Wie Bühne und Publikum aufeinander eingehen, insbesondere bei Raimund, Büchner, Wedekind, Horvath, Gatti und im politischen Agitationstheater. München 1976 (zum Lehrstück S. 222-240)
Klotz, Volker: Publikumsdramaturgie in "Die Ausnahme und die Regel", in: Aktualisierung Brechts. Hg. von Haug, Wolfgang Fritz/Pierwoß, Klaus und Ruoff, Karen. Berlin 1980 (=Argument-Sonderband 50), S. 167-176
"Klovnescene", in: Nyt fra kriminalforsorgen, Nr.6 (1990), S. 28 (zum "Badener Lehrstück")
Koch, Gerd: Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik. Frankfurt/M. 1988 (Erweiterte Neuausgabe der erstmals 1979 erschienenen Studie)
Koch, Gerd (Hg.): Anregung zum (Theater-)Spiel aus der Praxis. Berlin 1988 (Korrespondenzen Extra: Schriftenreihe "Lehrstück - Theater - Pädagogik", H.2) (LAH)
Koch, Gerd: Bertolt Brecht sagte: "Schreiben Sie, daß ich unbequem war und auch nach meinem Tod zu bleiben gedenke. Es gibt auch dann noch gewisse Möglichkeiten." - bb zum 90., in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S. 29
Koch, Gerd: Erleben durch Spiel, in: notate 12 (1989), H.1, S.7
Koch, Gerd: Mit Ernst Bloch und Bertolt Brecht in die neunziger Jahre, in: Seipelt, Renate und Ruping, Bernd (Hg.): Perspektiven der Theaterpädagogik in den neunziger Jahren. Lingen 1989, S. 26ff.
Koch, Gerd: Protokoll der Arbeits-Spiel-Gruppe zu Bertolt Brechts "Lehrstücken", in: Seipelt, Renate und Ruping, Bernd (Hg.): Perspektiven der Theaterpädagogik in den neunziger Jahren. Lingen 1989, S. 37ff.
Koch, Gerd: Lernen mit Bert Brecht und Ernst Bloch. Literarische Sozialisation im sozialpädagogischen Arbeitsalltag, in: Keil, Werner (Hg.): Pädagogische Bezugspunkte. Exemplarische Anregungen. Regensburg 1989, S. 189-204
Koch, Gerd: Der aufrechte Gang (Ernst Bloch) als Ziel und Methode eingreifender politischer Bildung an verschiedenen Lernorten - nicht nur an der Schule, in: Claußen, Bernhard (Hg.). Texte zur politischen Bildung, Bd.3. Frankfurt/M. 1989, S. 300-304
Koch, Gerd: Experimente mit Bertolt Brechts Lehrstücken. Pädagogische Versuche, den aufrechten Gang zu üben, in: Ders. (Hg.): Kultursozialarbeit. Frankfurt/M. 1989, S.162-183
Koch, Gerd: Methodische Anmerkungen aus Anlaß einer experimentellen Produktion des "(Badener) Lehrstücks (vom Einverständnis)" im Mai 1991 in Berlin, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 3-9 (auch in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Zwickau (1991), H.2, S. 33-49)
Koch, Gerd: Einige Anmerkungen zur weiteren Arbeit mit den Brechtschen Lehrstück, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 35-37
Koch, Gerd: Theatrale Phantasie und exemplarisches Lernen. Zum flexiblen Umgang mit Lehrstück-Vorlagen, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.14 (1992), S. 30-33
König, Susanne: Theater und Pädagogik - Pädagogik und Theater. Zum Jugendtheater der Gegenwart. Diplomarbeit Pädagogik. Bonn 1986 (LAH)
Koudela, Ingrid Dormien: Brecht: um jogo de aprendizagem (Brecht: a learning play). São Paulo 1991
Koudela, Ingrid Dormien: Aprender com Bertolt Brecht, in: Ders. (Hg.): Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática (Ein brechtischer Flug: Theorie und Praxis des Lehrstücks). São Paulo 1992, S. 11-16
Koudela, Ingrid Dormien: Vôo - Experimento de encenaçâo da peça didática, in: Ders. (Hg.): Um vôo brechtiano: teoria e prática (Ein brechtischer Flug: Theorie und Praxis des Lehrstücks). São Paulo 1992, S. 75-91
Koudela, Ingrid Dormien e Martins, Wanderley: E assim fomos construindo nosso vôo, in: Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática (Ein brechtischer Flug: Theorie und Praxis des Lehrstücks). São Paulo 1992, S. 113-130
Koudela, Ingrid Dormien Koudela: Das TheaterSPIEL bei Brecht, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.15 (1993), S. 27-31
Krabiel, Klaus-Dieter: Rhetorik der Utopie - Rhetorik der Komödie? Bemerkungen zu einer Untersuchung der Lehrstücke Brechts und ihrer Rezeption in der Fachkritik, in: Wirkendes Wort 40 (1990), H.2, S. 209-219
Krabiel, Klaus-Dieter: Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps. Stuttgart und Weimar 1993 (mit ausführlichem Literaturverzeichnis)
Kräftige Figuren, spannende Vorgänge, in: Berliner Ensemble 1977-1987. Ein Almanach. Hg. zum 90. Geburtstag von Bertolt Brecht am 10. Februar 1988 vom Berliner Ensemble. Red. Pucher, Gisela. Berlin 1987, S. 48f. (zur Inszenierung von Bertolt Brechts Fragment "Untergang des Egoisten "Fatzer" am Berliner Ensemble 1987)
Krebs, Dieter: Noch und schon - Stirb und Werde. Brechts "Untergang des Egoisten Fatzer" in einer Fassung von Heiner Müller im Berliner Ensemble, in: Theater der Zeit 42 (1987), H.9, S. 23
Kruger, Loren: Heterophony as Critique. Brecht, Müller and Radio Fatzer, in: Brecht-Jahrbuch 17 (1992), S. 235-250
Krusche, Dieter: Dialektik des Wissens. Die Lehr- und Lerngedichte Bertolt Brechts, in: Deutschunterricht 23 (1971), H.1, S. 21-35
Kubitschek, Peter: Die Aufnahme des Brechtschen Lehrstückmodells in frühen Stücken von Heiner Müller, in: Hallesche Studien zur Wirkung von Sprache und Literatur, Bd.1, Halle 1980, S. 32-42
Langberg, Dietmar: Die Musik in den Lehrstücken Bertolt Brechts - Analysen, Beschreibung und Vergleich der Kompositionen von Kurt Weill, Paul Hindemith, Hanns Eisler und Kurt Schwaen unter Einbeziehung der wichtigsten Theorietexte. Diplomarbeit Leipzig 1980
Lazarowicz, Klaus: Herstellung einer praktikablen Wahrheit. Zu Brechts "Die Ausnahme und die Regel", in: Literaturwissenschaftliches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft N.F. 1 (1960), S. 237- 258

Lehmann, Andreas: Hindemiths Lehrstück, in: Hindemith-Jahrbuch 11 (1982), S. 36-76

Lichtenberg, Wolfgang: Aber ich habe immer gewußt, es ist eine neue Zeit. Nach vierzig Jahren: Brechts "Ozeanflug" im Hörspielprogramm von Radio DDR (Interviews), in: Sonntag (Berlin/DDR), Nr.50 vom 14.12.1969, S. 14f.

Limmert, Erich: Oper und Lehrstück, in: Melos 41 (1974), H.5, S. 320f.

Lindner, Burckhardt: Das Messer und die Schrift: Für eine Revision der "Lehrstückperiode", in: Brecht-Jahrbuch 18 (1993), S. 43-58

Lucchesi, Joachim und Shull, Ronald, K.: Musik bei Brecht. Berlin 1988 (u.a. auch zu den Lehrstücken)

Lucchesi, Joachim: Des Kritikers Ohnmacht. Eine Lesart der Clownsszene im "Badener Lehrstück", in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Zwickau (1991), H.2, S. 50-56 (geringfügig geändert auch in: Koch, Gerd und Vaßen, Florian (Hg.): Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Frankfurt/M. 1991, S. 138-143)

Lukacs, Georg: Wangenheim-Dramaturg (ins Russische übersetzt von K. Berkevoj), in: Literaturnija Kritika (1935), Nr.11, S. 205-213

Mahlke, Stefan: Anschluß an morgen. Repräsentation im "Fatzer". Annäherungen an ein Fragment von Bertolt Brecht. Magisterarbeit Berlin 1992 (BBA)

Maier-Schaeffer, Francine: Heiner Müller et le "Lehrstück". Bern/Frankfurt/New York/Paris/Wien 1992 (zu Bertolt Brecht bes. S. 37-81)

Maringer, Eva und Wrentschur, Michael: Erleben und Erkennen - im Idealfall beides. Neuere Versuche mit dem und über das Lehrstückspiel nach Bert Brecht, in: Hierdeis, Helwart und Schratz, Michael (Hg.): Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik. Innsbruck 1992, S. 150-168

Material Brecht - Kontradiktionen 1968-1976. Erfahrungen bei der Arbeit mit den Stücken von Bertolt Brecht. Ausstellung und Broschüre aus Anlaß des 4. Kongresses der Internationalen Brecht-Gesellschaft vom 17. bis 20. November 1976 in Austin, Texas. Hg. von Storch, Wolfgang. Berlin ohne Jahreszahl (zum Lehrstück S. 32f. u. 65f.)

Matt, Peter von: Das Gewaltproblem als Thema und Entwicklungsfaktor in der modernen Literatur, in: Civitas. November 1972, S. 157-170 (darin auch zum Lehrstück Brechts)

McLachlan, Ian: Ironic tension and production techniques: "The Measures Taken", in: Bertolt Brecht: political theory and literary practice. Hg. von Nance Weber, Betty and Heinen, Hubert. Manchester: Manchester University Press 1980, S. 100-105

Mennemeier, Franz N.: Brechts "Theater der Grausamkeit": Anmerkungen zum "Badener Lehrstück vom Einverständnis", in: Brecht-Jahrbuch 18 (1993), S. 73-84

MenschenMaterial 1 Die Maßnahme. Eine Theaterarbeit mit Josef Szeiler. BrechtZentrumBerlin Akademie der Künste zu Berlin, vom 16. Dezember bis 22. Dezember 1990. Hg. von Haas, Aziza/Szeiler, Josef und Wallburg, Barbara. Berlin 1991

Mensching, Gerhard: Das Groteske im modernen Drama, dargestellt an ausgewählten Beispielen. Diss. Bonn 1961 (zum Lehrstück S. 103ff.)

Michaelis, Daniela und Steinweg, Reiner: Theaterpädagogik als Friedenserziehung - auch in der Schule?, in: Informationen zur Deutschdidaktik (1991), H.1, S. 91-105

Mittenzwei, Werner: Größe und Grenze des Lehrstücks. Bert Brechts Übergang auf die Seite der Arbeiterklasse, in: Neue deutsche Literatur (1960), S. 90-106

Mittenzwei, Werner: Umgang mit einem Fragment im Berliner Ensemble, in: Sinn und Form 40 (1988), H.1, S. 221-229

Mitzner, Kathrin: Darstellung der Tanzszene in einem Comic, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 17f. (zum "Badener Lehrstück")

Mitzner, Kathrin: Meine Motivationen und Erfahrungen, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 19-20 (zum "Badener Lehrstück")

Mmandelbaum: Fragmentarisches Risiko. Zur "Fatzer"-Premiere im (Ost-)Berliner Ensemble am Schiffbauerdamm, in: die tageszeitung (Berliner-Ausgabe), 2.7.1987

Marland, Michael: The Authors and their Work. Bertolt Brecht 1898-1956, in: Spotlight. A Collection of Short Plays. London und Glasgow 1966, S. 175-178 (zu "Die Ausnahme und die Regel")

Mehnert, Elke: Er hat Vorschläge gemacht. Wir hätten sie genauer prüfen sollen, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Zwickau (1992), H.2, S. 5-11

Müller, Heiner: Solange wir an unsere Zukunft glauben, brauchen wir unsere Vergangenheit nicht zu fürchten. Ein Gespräch mit Gregor Edelmann über "Bildbeschreibung", "Wolokolamsker Chaussee" und die Wiederaufnahme des Lehrstückgedankens, in: Ders.: Gesammelte Irrtümer. Interviews und Gespräche. Frankfurt/M. 1986, S. 182-194 (Erstdruck in: Theater der Zeit 41 (1986), H.2, S. 62-64

Müller, Heiner: Zum Lehrstück, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S. 29f.

Müller, Heiner: Mühlheimer Rede, in: Hörnigk, Frank (Hg.): Heiner Müller Material. Leipzig 1989, 2. Aufl. 1990, S. 100f. (u.a. zu "Fatzer")

Müller, Klaus-Detlef (Hg.): Bertolt Brecht. Epoche - Werk - Wirkung. München 1985 (zum Lehrstück S. 144-157)

Münsteraner Arbeitsgruppe: "Untergang des Egoisten Johann Fatzer" - Versuch einer Rekonstruktion, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.1 1985/86), S. 10-12

Nägele, Rainer: Brechts Theater der Grausamkeit: Lehrstücke und Stückwerke, in: Hinderer, Walter (Hg.): Brechts Dramen. Neue Interpretationen. Stuttgart 1984, S. 300-320

Nagavajara, Chetana: Brecht's Reception in Thailand: The Case of "Die Ausnahme und die Regel", in: Monatshefte 75 (1983), Nr.1, S. 46-54

Neis, Edgar: Erläuterungen zu Brechts Lehrstücken. Holldorf/Oberfranken 1976

Nickel, Hans-Wolfgang: Spiel-Theater-Interaktions-Pädagogik. Recklinghausen 1976 (zum Lehrstück S. 78f.)

Notowicz, Nathan: Wir reden hier nicht von Napoleon. Wir reden von ihnen! Gespräche mit Hanns Eisler und Gerhart Eisler. Berlin 1971 (zur "Maßnahme" S. 176ff.)

Nündel, Ernst: Zur Einführung in das Verständnis des Dramatischen. Brechts Bearbeitung eines japanischen No-Stückes in Untertertia, in: Der Deutschunterricht 16 (1964), H.3, S. 54-67

Pasche, Wolfgang: Zum Brechtschen Lehrstück - Eine Auseinandersetzung mit der Stellungnahme Werner Mittenzweis zu Reiner Steinwegs Rekonstruktion der Brechtschen Lehrstücktheorie, in: Sprache und Kulturvermittlung. Ein Abschiedsband von Beiträgen ihrer Fachkollegen an Maria Schmidt-Ihms. Hg. von Brückl, Otto. Durban 1977, S. 88-110

Pasche, Wolfgang: Die Funktion des Rituellen in Brechts Lehrstücken "Der Jasager und Der Neinsager", in: Acta Germanica 13 (1980), S. 137-150

Pasche, Wolfgang: Die Funktion des Rollenspiels im Brechtschen Lehrstück - ein kritischer Forschungsbericht, in: Acta Germanica 18 (1985), S. 188-216

Peter, Frank-Manuel: Valeska Gert. Tänzerin, Schauspielerin, Kabarettistin. Eine dokumentarische Biographie. Berlin 1985 (zum Lehrstück S. 28f.)

Pott, Wilhelm Heinrich: Das produktive "Theater des wissenschaftlichen Zeitalters". Bertolt Brechts politisch-realistische Dramaturgie im "Lehrstück" und im "epischen Theater", in: Ders.: Literarische Produktivität. Frankfurt/M., Bern, New York und Nancy 1984, S. 263-330

Rexroth, Dieter: Paul Hindemith und Brechts "Lehrstück", in: Hindemith-Jahrbuch 12 (1983), S. 41-52

Richter, Walter: Strukturelle Mittel in Bertolt Brechts "Der gute Mensch von Sezuan" und ihre Entwicklung in seinen "Lehrstücken". Diplomarbeit Potsdam 1959 (BBA)

Rhie, Won-Yang: Das Lehrstück. Brechts Lehrstücktheorie und -praxis. (Koreanisch mit dt. Zs.fassung), in: Koreanische Zeitschrift für Germanistik, H.26 (1981), S. 110-129

Rilla, Paul: Schuloper und Lehrstück. Bert Brecht im Studio des Hebbeltheaters, in: Berliner Zeitung, 18.5.1946, auch in: Ders.: Theaterkritiken. Berlin 1978, S. 89-93 (zu "Der Jasager und der Neinsager")

Ritter, Hans Martin: Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln 1986

Ritter, Hans Martin: Lehrstück, in: Brauneck, Manfred und Schneilin, Gerard (Hg.): Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg 1986, S. 527-530

Ritter, Hans Martin: Prozesse - Produkte, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.5 (1988), S. 4-9

Rothe, Wolfgang: Deutsche Revolutionsdramatik seit Goethe. Darmstadt 1989 (zur "Maßnahme" S. 199-216)

Ruping, Bernd: Material und Methode. Zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks. Münster 1984

Sanders, Ronald: Die Schuloper "Der Jasager", in: Ders.: Kurt Weill. München 1980, S. 167-177

Santiago, Socorro: O protocolo: - Instrumento de trabalho de Bertolt Brecht, um recurso metodólogico, in: Koudela, Ingrid Dormien (Hg.): Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática (ein brechtischer Flug: Theorie und Praxis des Lehrstücks). São Paulo 1992, S. 93-112

Schebera, Jürgen: "Die Maßnahme" - "Geschmeidigkeitsübung für gute Dialektiker ?", in: Brecht-Zentrum der DDR (Hg.): Dokumentation: Brecht 83. Brecht und Marxismus. Protokoll der Brecht-Tage 1983, 9.-11. Februar. Berlin 1983, S. 91-100

Schebera, Jürgen: "Der Jasager" 1930-32. Vom Siegeszug einer Schuloper, in: notate 7 (1984), Nr.1, S. 5

Schebera, Jürgen: Theater der Zukunft? Brecht/Weills "Der Jasager" - Brecht/Eislers "Die Maßnahme". Eine vergleichende Studie, in: Musik und Gesellschaft 34 (1984), H.3, S. 138-145

Schebera, Jürgen: "Mir gefällt nicht mehr diese Welt...". Brechts "Fatzer"-Fragment am Berliner Ensemble, in: notate 10 (1987), H.4, S. 2f.

Schlüns, Wolfgang: "Der Jasager" und "Der Neinsager". Ein Lehrstück von Bertolt Brecht, Musik von Kurt Weill, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.1 (1985/86), S. 14 (zu einer Aufführung von des Stücks in der Paulskirche, den 30.6.1986)

Schmidt-Hansen, Ina: "Die Maßnahme". Ein Modell für das Theater ohne Publikum, in: Aspects de la civilisation germanique. Saint-Etienne: Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherche sur l'Expression Contemporaine (Université de Saint-Etienne), 1975, S. 221-234

Schmidt-Sasse, Joachim: Brechts Spiel-Plan für Deutschland und anderswo. Zum Konnex zwischen politischer Programmatik und medialen Konzepten, in: TheaterZeitSchriften, H.21 (1987), S. 107-114

Schnell, Axel: Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.1 (1985/86), S. 13f.

Schnell, Axel: "Virtuelle Revolutionäre" und "Verkommene Götter". Brechts "Baal" und die Menschwerdung des Widersachers. Bielefeld 1993

Schnell, Ralf und Vaßen, Florian: Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen. Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.1 (1985/86), S. 12f.

Schölling, Traute: Theater Schwedt: "Trommeln in der Nacht", "Das Badener Lehrstück vom Einverständnis", in: Theater der Zeit 43 (1988), H.2, S.18 (S. 16f. Gespräch mit der Regisseurin)

Schreiber, Ulrich: Opfer der Selbstüberhebung. Johannes Schütz' starke Inszenierung von Bertolt Brechts "Fatzer"-Fragment, in: Frankfurter Rundschau vom 14.11.1992

Schremmer, Joachim: Bertolt Brecht, Der Jasager und der Neinsager: Eine Einführung in das Werk unter Berücksichtigung der Gestik in der Darstellung. Eine Unterrichtsreihe in einer Klasse 8 des Gymnasiums. Examensarbeit Paderborn 1984 (LAH)

Schwitzke, Heinz: Brecht und wie die Sprache des Hörspiels nicht sein kann, in: Ders.: Das Hörspiel. Köln und Berlin 1963, S. 94-112 (zu Brechts Hörspiel "Der Ozeanflug")

Schumacher, Ernst: Die dramatischen Versuche Bertolt Brechts 1918-1933. Berlin 1954 (zu den Lehrstücken S. 290-380)

Schumacher, Ernst: Lehrstück-Fragmente uraufgeführt. Brechts "Fatzer" in der Schaubühne, in: Theater der Zeit 31 (1976), H.5, S. 45-47

Schumacher, Ernst: Brecht-Kritiken. Berlin (DDR) 1977

Simhandl, Peter: Konzeptionelle Grundlagen des heutigen Theaters. Berlin 1985 (Sonderheft der Zeitschrift "Theaterpädagogik. Beiträge zur Praxis

und Theorie der Theaterausbildung") (zum Lehrstück S. 70f.)
Sommer, Frauke: Szenenarbeit als Körperarbeit: Betrachtung des Todes, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 15f. (zum "Badener Lehrstück")
Steinweg, Reiner/Heidefuß, Wolfgang und Petsch, Peter: Aus der Praxis mit den Lehrstücken Brechts: Politische Bildung und Theaterarbeit, in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, H.1 (1983), S. 80-91
Steinweg, Reiner: Erziehung zum Krieg - Erziehung für den Frieden. Neuere Einsichten der pädagogischen Friedensforschung; Gewalt der Wahrnehmungen - Theaterpädagogik als Friedenserziehung, die vom Frieden nicht redet (mit Beispielen aus einem Seminar mit Stationsleitern von Altenpflegeheimen), in: Blätter der Wohlfahrtspflege. Fachzeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland, H.7/8 (1984), S. 171-174
Steinweg, Reiner: Perceptions of Body Attitudes as a Factor of Violence-Breeding Communication. A Proposal on Grassroots Peace Education, in: Bulletin of Peace Proposals, Vol.15 (1984), Nr.1, S. 93-100
Steinweg, Reiner: L'uso dello spettacolo teatrale come mezzo per l'educazione alla pace, in: Berelli, Mario/Drago, Antonio und Sallo, Giovanni (a cura dell' I.P.R.I): Se vuoi la pace, educa alla pace, Torino 1984, S. 150-169
Steinweg, Reiner: Gewalt, Krieg und Alltagserfahrung. Synopse und ein Vorschlag, mit Beispielen und Reflexionen aus dem "Theaterworkshop" der 1. Internationalen Sommerakademie des "Österr. Instituts für Friedensforschung" (Juli 1984), in: Dialog. Beiträge zur Friedensforschung, Bd.2, 1985, S. 38-64
Steinweg, Reiner/Heidefuß, Wolfgang und Petsch, Peter: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bert Brecht. Frankfurt/M. 1986
Steinweg, Reiner: Der Krieg - in uns: Abspaltung oder Zukunft. Über die Arbeit des Theater Angelus Novus am Beispiel von Brecht und Homer, in: TheaterZeitSchrift (1987), H.19, S. 112-123 (leicht gekürzt in: "Falter" (1986), Nr.23, S. 23-26; Teilabdruck auch in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.2 (1986/87), S. 17-19; vollständiger Nachdruck unter dem Titel: Ein "Theater der Zukunft". Über die Arbeit von Theater Angelus Novus am Beispiel von Brecht und Homer, in: FatzerMaterial. Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theaterwissenschaft 34 (1990), S. 20-29)
Steinweg, Reiner: Zwei Wege des Theaters als Friedenserziehung, in: Salzburger Kinder- und Jugendtheater (Hg.): Friede ist mehr als ein Wort. Salzburg 1987, S. 27f.
Steinweg, Reiner: "Friedenserziehung" als Praxisfeld der Theaterpädagogik, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S.5-7
Steinweg, Reiner: Wege und Modelle der Friedenserziehung. Beispiele aus Holland, Belgien, Frankreich, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland, in: Politische Bildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung 9 (1987), H.3, Mattersberg (Österreich), S. 175-183 (präzisiert und um ein österreichisches Beispiel erweitert unter dem Titel: Wege und Modelle der Friedenserziehung in Westeuropa, in: antimilitarismus information 12 (1988), S. 223-232)
Steinweg, Reiner: Friedensfähigkeit erspielen: Erfahrungslernen durch "Theaterpädagogik", in: Calließ, Jörg und Lob, Reinhold E. (Hg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung (Schwann Handbuch). Bd.III "Praxis der Friedenserziehung". Düsseldorf 1988, S. 551-558 (auch in: ASG-Dokumentation. Zeitschrift des Arbeitskreises für Sozialpsychologie und Gruppendynamik (1990), Nr.2, ohne Seitenangaben
Steinweg, Reiner: Provokation, gestische Demonstration und andere Elemente praktischer Gewaltkritik. Die pädagogische Methode Ernst Werners, in: Ders./Brandes, Volkhard und Wende, Frank (Hg.): "Ich verbiete euch zu gehorchen". Ernst Werner - Lehrer aus Leidenschaft wider die politische Unvernunft. Dokumente, Erinnerungen, Wirkungen. Frankfurt/M. 1988, S. 256-266
Steinweg, Reiner: Das Theaterpädagogische Forschungsprojekt "Jugend und Gewalt", in: Ders. und Senghaas-Knobloch, Eva: Konfliktforschung konkret. Ein Bericht über die Forschungsförderung der Berghof Stiftung für Konfliktforschung 1971-81. Waldkirch 1989, S. 26-30
Steinweg, Reiner: "Das Politische ist persönlich - das Persönliche ist politisch". Lehrstück nach Bertolt Brecht, in: ASG-Dokumentation. Zeitschrift des Arbeitskreises für Sozialpsychologie und Gruppendynamik (1990), Nr.2, ohne Seitenangaben
Steinweg, Reiner: Bert Brechts Theorie einer politisch ästhetischen Erziehung. Über die Bedeutung der Arbeit mit und an Haltungen im Lehrstück, oder zum Verhältnis von "außen und innen", in: ASG-Dokumentation. Zeitschrift des Arbeitskreises für Sozialpsychologie und Gruppendynamik (1990), Nr.3, S. 9-15
Steinweg, Reiner: Zum Verhältnis von experimentierendem Erzählen und Lehrstückspiel nach Bertolt Brecht, in: Ders./Gundermann, Ulrich und Maringer, Evi: Erzählen, was ich nicht weiß. Subjektreflexion in mündlichen Gestalten. Methoden und Bedeutung des Geschichtenerfindens mit Erwachsenen und Kindern. Linz 1992 (Eigenverlag: Friedensforschung Linz), S. 62-66
Steinweg, Reiner und Michaelis, Daniela: Theaterpädagogik als Friedenserziehung - auch in der Schule?, in: Informationen zur Deutschdidaktik 15 (1991), H.1 (Thema: Friedenserziehung), S. 91-105
Steinweg, Reiner: Politisch-ästhetisches Lernen: Brecht, Schiller und die Theaterpädagogik. Eine Utopie und ihre Realisierung, in: Ruping, Bernd/ Vaßen, Florian und Koch, Gerd: Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen. Lingen und Hannover 1991, S. 254-272
Steinweg, Reiner: Indicadores de um caminho pela baalinesia: por um teatro associal, in: Koudela, Ingrid Dormien (Hg.): Um vôo brechtiano. Teoria e prática da peça didáctica (Ein brechtischer Flug: Theorie und Praxis de Lehrstücks) . São Paulo/Brasilien 1992,

S. 47-74 (auch in: Revista Communicacoes e Artes, ano 15 -n.25 -janeiro/junho 1991, S.43-54
Steinweg, Reiner: "Der Böse Baal der asoziale": Die Dialektik der Macht oder von der fließenden Grenze zwischen Macht und Gewalt, in: Ders.: Gewalt in der Stadt. Wahrnehmungen und Eingriffe. Das Grazer Modell. Münster/Westf. 1994
Steinweg, Reiner: Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Mit einem Nachwort "Brecht in Brasilien" von Ingrid Dormien Koudela. Frankfurt/M. 1994 (Rückübersetzung und Bearbeitung einer Vorlesung in São Paulo im Frühjahr 1989 aus den Protokollen von postgraduate-Studenten nach Tonband, mit einem Anhang: Schriftliche Fragen der brasilianischen Studenten und Studentinnen und Antworten von R.St.)
Stephan, Erika: "Untergang des Egoisten Fatzer" von Brecht/Fassung Heiner Müller. DDR- Erstaufführung: Berliner Ensemble, in: Sonntag 28 (1987), S.6
Storch, Wolfgang: Political Climate and Experimental Staging: "The Decline of the Egoist Johann Fatzer", in: Political Theory and Literary Practice. Manchester University Press 1980, S. 106-112
Streisand, Marianne und Koch, Gerd: Ideen für die Theater-Experimente nach Brecht - der einzelne in der Macht und die Macht des einzelnen, in: BrechtZentrumBerlin: Nach Brecht. Ein Almanach 1992. Berlin 1992, S. 176-179
Streletz, Werner: Mann mit Durchblick. Bochum: Johannes Schütz inszeniert Brechts "Fatzer", in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 9.11.1992
Szeiler, Josef: FatzerMaterial, in: Maske und Kothurn (1988), H.1-4
Szondi, Peter: Brechts "Jasager" und "Neinsager", in: Brecht, Bertolt: Der Jasager und der Neinsager. Vorlagen, Fassungen und Materialien. Hg. von Ders.: Frankfurt/M. 1966, S. 103-112 (auch in: Ders.: Lektüren und Lektionen. Frankfurt/M. 1973; und in: Ders.: Schriften. Bd.2. Frankfurt/M. 1978
Tasche, Elke: Lehrstück in unserer Gesellschaft. Erfahrungen aus einem Seminar der Volksbühne mit gesellschaftlichen Partnern zu Brechts "Die Ausnahme und die Regel, in: Theater der Zeit 31 (1976), H.8, S. 9-11
Tatlow, Antony: Einführung in Brecht: "The Horatians and the Curiatians": a play for schools. Translated by Anthony Vivis, in: Comparative Criticism. An Annual Journal 6 (1984), S. !65-167
Tatlow, Antony: Brecht's "Chinese" Performing Style, in: Comparative Criticism 6 (1984), S. 165-167 (zu "Die Horatier und die Kuriatier")
Teraoka, Arlene Akiko: "Der Auftrag" and "Die Maßnahme": Models of Revolution in Heiner Müller and Bertolt Brecht, in: German Quarterly 59 (1986), Nr.1, S. 65-84
Thirslund, Marna: "I begyndelsen" troede jeg ikke, at det var alvor [Am Anfang wußte ich nicht, wozu das gut war], in: Drama Nyt, Nr.5 (1990), S. 9-16 (zum "Badener Lehrstück")
Thirslund, Marna: Brechts "Clownsszene" in einem dänischen Gefängnis - ein Projektbericht, in: Korrespondenzen: Lehrstück -Theater - Pädagogik, H.7/8 (1990/91), S. 17-22
Thirslund, Marna: "Am Anfang habe ich nicht geglaubt, daß es ernst war". Brechts Clownsszene in einem dänischen Gefängnis, in: Koch, Gerd und Vaßen, Florian (Hg.): Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Frankfurt/M. 1991
Thomas, Christian: Bummler in der Nacht. Schütz inszeniert Brechts Fragment "Fatzer" in Bochum, in: Süddeutsche Zeitung vom 14.11.1992
Vaßen, Florian: "Asiatische Moral"" und "jüdisches Anpassungsvermögen", in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.1 (1985/86), S. 10
Vaßen, Florian: "Alles Neue ist schmerzhafter als das Alte". Bertolt Brechts Lehrstück "Die Maßnahme" mit einer kommentierten Bibliographie von Axel Schnell. Hannover 1987 (Korrespondenzen Extra: Schriftenreihe "Theater - Lehrstück - Pädagogik", H.1) (LAH)
Vaßen, Florian: Praxisfeld Universität: Theaterpädagogik im Germanistikstudium, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S. 22f.
Vaßen, Florian: Heiner Müller - Der "konstruktive Defaitismus" oder Das Warten auf Geschichte hat sich gelohnt, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S. 30f.
Vaßen, Florian: Lehrstück und Gewalt. "Die Wiederkehr des jungen Genossen aus der Kalkgrube", in: Spiele und Spiegelungen von Schrecken und Tod. Zum Werk von Heiner Müller. Sonderband zum 60. Geburtstag des Dichters. Hg. von Klussmann, Paul-Gerhard und Mohr, Heinrich. Bonn 1990, S. 189-200 (kurzfassung zuerst in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S. 31f.)
Vaßen, Florian: Brechts Lehre vom richtigen Verhalten - ohne Lehrstück? Zu Helmut Fahrenbach: Brecht zur Einführung, in: Korrespondenzen: Lehrstück -Theater - Pädagogik, H.3/4 (1988), S. 34f.
Vaßen, Florian: Das Lachen und der Schrei oder Herr Schmitt, die Clowns und die Puppe. Versuch über die Krise der Komödie im 20. Jahrhundert, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.7/8 (1990/91), S. 22-30
Vaßen, Florian und Gohlke, Jörg: Von der Freundlichkeit - Erfahrungen mit gewaltfreiem Lehrstück-Spiel, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.7/8 (1990/91), S. 34-37 (erweiterte Fassung in: Koch, Gerd und Vaßen, Florian (Hg.): Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel. Frankfurt/M. 1991)
Vaßen, Florian: Den Fatzer-Kommentar weiterschreiben - das Scheitern eines Versuchs (Rezension zu "FatzerMaterial"), in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.7/8 (190/91), S.37
Vaßen, Florian: Le "dieu Bonheur" chassé du monde, in: Théâtre/Public (1991), H.100, S. 22-27
Vieregge, Joachim: Bertolt Brecht: "Der Jasager" und "Der Neinsager". Begründung und Protokoll einer Unterrichtsreihe, in: Zeitnahe Schularbeit 22 (1969), H.9, S. 349-384
Völker, Klaus: Sein Einverständnis war nicht Parteidisziplin. Bertolt Brechts "Maßnahme" und Erläuterungen von Reiner Steinweg, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. Februar 1973
Völker, Klaus: Brecht-Kommentar zum dramatischen Werk. München 1983
Walbert, Helmut: Lernen kann eine Lust sein. Was deutsche Theaterdirektoren

an Brecht noch nicht begriffen haben, in: Vorwärts vom 8. Februar 1973
Walbert, Helmut: Der Mensch hilft nicht dem Menschen. Hat man den Dramatiker, der heute 75 Jahre alt geworden wäre, leerlaufen lassen? Ein Plädoyer für das Theater Bertolt Brechts, in: Stuttgarter Nachrichten vom 10. Februar 1973
Walbert, Helmut: Hilft der Mensch dem Menschen? Gedanken zum Lehrstück aus Anlaß des 75. Geburtstags Brechts, in: Aachener Nachrichten vom 10. Februar 1973
Wandruszka, Marie Luise: Brechts Umfunktionierung verhaltenswissenschaftlicher Theorien, in: Studi germanici 12 (1974), S. 41-68
Weiß, Reinald: Bühne frei für eine politische Supervision. Experimente mit Psychodrama und Lehrstücktheater. München 1985
Weisstein, Ulrich: Von reitenden Boten und singenden Holzfällern: Bertolt Brecht und die Oper, in: Hinderer, Walther (Hg.): Brechts Dramen. Neue Interpretationen. Stuttgart 1984, S. 266-299
Weiss-Wruck, Gertrude: Hanns Eislers Konzeption der politischen Musik, dargestellt an ausgewählten Kompositionen und Schriften. Examensarbeit Frankfurt/M. 1978 (zur "Maßnahme" S. 55ff.) (LAH)
Weßendorf, Markus: Der implizite Medienbegriff in Bertolt Brechts Lehrstück "Die Maßnahme", in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (1992), H.85, S. 150-158
Willett, John: Das Theater Bertolt Brechts. Eine Betrachtung. Reinbek bei Hamburg 1964
Windeler, Arnold: Bertolt Brechts Lehrstücke - ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben, in: Koch, Gerd (Hg.): Experiment: Politische Kultur. Frankfurt/M. 1985, S. 199-214
Windeler, Arnold: Akteur und Muster - soziologische Notizen zur politischen Theaterarbeit, in: Korrespondenzen: Lehrstück - Theater - Pädagogik, H.11/12/13 (1992), S. 30-35
"Wir wollen nichts lernen". Menschenmaterial 1 - Die Massnahme. Auszüge aus einem Gespräch zwischen Josef Szeiler und Lutz Holzinger über eine Arbeit mit dem theatralen Text "Die Maßnahme" von Bertolt Brecht an der Akademie der Künste in Ost-Berlin. Bearbeitet und montiert von Aziza Haas (unveröffentlichtes Manuskript) (LAH)
Wöhrle, Dieter: Bertolt Brechts medienästhetische Versuche. Köln 1988
Wyss, Monika: Brecht in der Kritik. München 1977 (zur "Fatzer"-Uraufführung in West-Berlin S.440-445)
Yagi, Hiroshi: Sakae Kubo und deutsch-holländische Dramatik, in Vergleichende Studien der mittel- und nordeuropäischen Kulturen. Osaka 1980 (u.a. zur "Maßnahme")
Yeboah, Anthony: The Black Forward. "Baal" in African Theatre. Learning Play Experiences in Ghana, in: Intercultural Studies, Vol.47 (1992), Nr.11, S. 227-241
Zielinski, Siegfried u.a.(Hg.): "Der Ozeanflug" von Bertolt Brecht. Mit "Vorschlägen zur besseren Verwendung der Apparate", in: Kürbiskern (1978), H.3, S. 148-152
Youssef, Magdi: Kaifa nouafik, wa kaifa nouared. [Wie soll man zustimmen, wie soll man widersprechen], in: Fikrun wa Fann 7 (1969), H.13, S. 81-83 (zu "Der Jasager und der Neinsager")
Zidella, Hannelore: Die Funktion des "asozialen" Menschen im Werk des jungen Brecht. Staatsexamensarbeit Berlin 1980
Zimmermann, Hans Dieter: Die Politisierung der Ästhetik: Bert Brecht, in: Ders.: Der Wahnsinn des Jahrhunderts. Die Verantwortung der Schriftsteller in der Politik. Stuttgart 1992, S. 69-80
Zintgraf, Werner: Neue Musik 1921-1950. Donaueschingen 1987
Zizek, Slavoj: Enjoy your Symptom! Jacques Lacan in Hollywood and out. Rentledge, New York, London. Ohne Jahresangabe

5. Lehrstück und Nô-Spiel:

Friedrich, Rainer: "Noh"-Play, "Lehrstück" and Ritual, in: Proceedings of the Xth congress of the International Comparative Literature Association (New York 1982), Bd.2: Coparative Poetics. New York und London 1985, S. 29-40
Gähler, U. und Keller, M.: Traditionsgebunden und fremdartig: Das Nô, in: Zürichsee-Zeitung vom 6. August 1970 (u.a. zu Brechts "Der Jasager und der Neinsager")
Hirakawa, Sukehiro: How to Go into Inferno in Literatures of East and West: Brecht's Adaption of the Japanese Nô Play "Tanikô", in: Proceedings of the International Comparative Literature Association (München 1988), Bd.2: Space and Boundaries in Literature. München 1990, S.571-578
Howard, Roger: A measure for "The measures taken": Zenchiku, Brecht and idealist dialectics, in: Praxis 3 (1976), S. 164-172
Immoos, Thomas: "Shinwa kara Marukusu e: Nô no Tanikô to Burehito no Kyôikugeki" (From Myth to Marx: The Nô Tanikô and Brechts Learning Plays), in: Kawarazaru Minzoku: Engeki Higashi to Nishi (Unchanged People: Drama East and West). Transl. and ed. Ozaki, Kenji. (Tôkyô): Nansôsha 1972, S. 126-159
Iwabuchi, Tatsuji: Burehito. Tôkyô 1966, 2nd edn. 1970 (incl. his articles "Nô Plays and Epical Plays", Keisei [The Formation] 6 (1956), p. 73-79; and "Burehito to nihon no shingeki" [Brecht and the Japanese shingeki]", in: Bungaku 31.12 (1963), S. 26-35)
Kikumori, Hideo: Beruto Burehito: Aru kakumeiteki geijutsuka no shôgai. Tôkyô 1965, 3rd edn. 1973
Komiya, Kôzô: Bertolt Brecht. Tôkyô 1973 (section "Nô to Burehito" [Nô and Brecht] first publ. in: Hikaku Bunka Kenkyû (comparative Cultural Studies, Tôkyô U.) 11 (1971), S. 1-29
Kondô, Kôichi: Burehito to Nô: Ies-man, Nô-man to Tanikô" (Brecht and Nô: He Who Says Yes, He Who Says No and Tanikô), in: Hikaku Bungaku (Comparative Literature) 5 (1962), S. 52-61
Lee, Sang-Kyong: Auswirkungen des Nô auf das europäische Theater, in: Maske und Kothurn 22 (1976), H.3/4, S. 269-296
Lee, Sang-Kyong: Nô und das europäische Theater. Eine Untersuchung der Auswirkungen des Nô auf Gestaltung und Inszenierung des zeitgenössischen europäischen Dramas. Frankfurt/M., Bern und New York 1983
Oba, Masaharu: Bertolt Brecht und das Nô- Theater. Das Nô-Theater im Kontext der Lehrstücke Brechts. Frankfurt/M., Bern und New York 1984
Ohkubo, Kanji: "Burehito ni yoru Nô Tanikô no kaisaku Der Jasager und der

Neinsager ni tsuite" (On Der Jasager und der Neinsager, An Adaption of the Nô Tanikô by Brecht), in: Nihon Engeki Gakkai Kiyô (The Bulletin of Japan Theater Academy) 5 (1963), S. 13-16
Ohta, Yûzô: "Burehito to Nô. "Sekai no naka no nihon bungaku, Kôza, in: Hikaku bungaku 1. Tôkyô 1973, S. 317-348 (first publ. in: Kokusai Bunka [International Culture] H.179 (1969), S.18-20, H.180, S. 18-20, H.181, S. 18-20, H.182, S. 18-20, H.183, S. 18-20 and H.185, S. 26-28
Toida, Michizô: "Tanikô no koto" (On Tanikô), in: Dôjidai Geki (Contemporary Theater) n.s. no.2 (1973), S.48-51
Willett, John: Production as Learning Experience. "Taniko" - "He Who Says Yes" - "The Measures Taken", in: Brecht and East Asian Theatre. The Proceedings of a Conference on Brecht in East Asian Theatre. Hg. von Tatlow, Anthony und Wong, Tak-Wai. Hongkong University Press 1982, S. 145-161
Wirth, Andrzej: Brecht and the Asiatic Model: The Secularization of Magical Rites, in: Literature East and West 15 (1971) Nr.4, S. 601-615
Yagi, Hiroshi: Brecht und Japan und Japan in Brecht, in: Doitsubungaku-Ronkô. Forschungsberichte zur Germanistik 20 (Osaka, Kobe 1978), S. 103-120
Yagi, Hiroshi: Brecht in Osaka-Kobe at the Beginning of Eighties, in: Brecht and East Asian Theatre. The Proceeding of a Conference on Brecht in East Asian Theatre. Hg. von Tatlow, Antony und Wong, Tak-Wai. Hong Kong University Press 1982, S. 130-137
Yagi, Hiroshi: Brecht in Japan. Notate zur Aufführung von "Der Jasager und der Neinsager", in: Gaikokugo Daigaku Gakuhô (Osaka 1983), Nr. 63, S. 27-46
Für Ergänzungen oder Korrekturen sind wir dankbar. Diese Bibliographie soll fortgesetzt werden.

Roger Fornoff/Florian Vaßen

Liebe Alke,lieber Gerd,

es geht um die letzten **KORRESPONDENZEN**, in denen ohne Körper nichts ging. Darin habt ihr meinen Artikel mit dem Schwerpunkt Schattentheater untergebracht.Mit einigem Abstand zum Schreiben und dem Heft in der Hand möchte ich euch dazu im nachhinein etwas sagen.
Als erstes bedanke ich mich bei euch für die Arbeit, die ihr euch einmal mehr mit den **KORRESPONDENZEN** gemacht habt. (Es soll ja auch nicht umsonst gewesen sein. Habt ihr an eure Freiexemplare gedacht? Ach, wie komisch.)
Im Ernst, es ist ein schönes Heft daraus geworden. Ich bin schon auf's nächste gespannt. Macht die Einigkeit mit dem BuT stark? Ich persönlich bin ein Freund der Verkuppelung und erhoffe uns Theaterpäds eine solidere Lobby.
Zurück zu meinem Schattentheaterartikel. (Zu dir, Gerd, hab ich folgendes schon einmal gesagt:) Es ehrte mich, einen "einläutenden" Platz in dem Heft zu haben.
Den Mangel an Bildern meinerseits habt ihr eurerseits sehr schön behoben. Ich persönlich mag Fotos, die eine klare Bildersprache sprechen. Das trifft für die Seite 5 ebenso zu, wie für einige andere Fotos aus Heft 17/18.Weniger geeignet erscheinen mir Bilder wie beispielsweise das von Seite 9. Es erscheint mir zu privat. Für Teilnehmende ist es sicherlich viel wertvoller. Sie können sich damit identifizieren. Aber trotzdem meine ich, das Bild hat hier seinen Platz. **KORRESPONDENZEN** sind für ein Fachpublikum gedacht, da muß nicht alles kulinarisch sein.Apropos: Wer ist bloß die sympathische Person auf Seite 19?
Ach, wie schön. Ich stell mir gesade vor, wie ihr blättert und nachseht...
Zum Inhalt des Artikels stelle ich im nachhinein fest, daß er mir heute viel weniger klar formuliert erscheint, als ich einst dachte. Es ist eine Weile her, daß ich mir den Text durchgelesen habe. Heute würde ich die eine oder andere Formulierung genauer versuchen. Oder ich würde verschiedene Gedanken vertiefen. Zu spät. Aber das geht einem ja immerwieder so. Aus dem Abstand wird manches klarer.Habt ihr eigentlich etwas geändert? Gerd, du warst dir bei einem kurzen Gespräch nicht sicher, ob alles blieb, wie es war. Mir fiel nichts Neues auf.
Nochmals schönen Dank, auch an Reiner Tegt, wer auch immer das sein Mag. Das Impressum verrät seine Mitarbeit.
Wir sehen, hören, lesen von uns.Mit theatralen Grüßen

Christian Hoffmann

Anschrift des Verfassers:
Kaminer Str. 32, 10589 Berlin

BUNDESVERBAND THEATERPÄDAGOGIK

BILDUNGSKONZEPTION

Köln, Mai 1994

A PRÄAMBEL

Diese Bildungskonzeption faßt die langjährigen Bemühungen um die Berufsbildung des/r Theaterpädagog(inn)en allerseiten zusammen und gibt konkrete Vorschläge zu einer grundständigen Ausbildung als Diskursvorlage für alle Einrichtungen, die sich mit theaterpädagogischer Berufsbildung befassen oder das beabsichtigen.

Die Berufsgeschichte anderer Berufe zeigt: Jeder Beruf braucht für seine Konstituierung in der Gesellschaft Infrastrukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich ein buntes Spektrum an theaterpädagogischen Bildungsgängen entwickelt, das in jeder seiner Farben andere Schwerpunkte, andere Ziele und andere Strukturen aufweist und sich schwer nach Aus-, Fort- und Weiterbildungskriterien ordnen läßt.

Es ist aber unsere Aufgabe, die organisch gewachsenen Bildungsgänge in Deutschland mithilfe unserer bisherigen Erfahrungen anderer europäischer Länder in gemeinsamen Strukturen der theaterpädagogischen Berufsbildung zu entwickeln.

Gemeinsame Leitlinien und eine gemeinsame Kommunikationsplattform sind dafür dringend nötig.

Der Bundesverband Theaterpädagogik will mit dieser Konzeption die einzelnen theaterpädagogisch engagierten Einrichtungen in ihren Anstrengungen zur Grundlegung theaterpädagogischer Berufsbildung unterstützen und eine Realisation fördern.

B SITUATIONSBESCHREIBUNG

Theaterpädagog(inn)en an Theatern, Theaterpädagogischen Zentren, Hochschulen, Schulen und Bildungseinrichtungen gibt es noch nicht lange.

Im Jahre 1990 wurde der Bundesverband Theaterpädagogik gegründet, der sich zum Ziel gesetzt hat, das Wirkungsfeld Theaterpädagogik in der Gesellschaft zu verankern.

Die aktuell praktizierenden Theaterpädagogen/innen haben vielfältig verschlungene Berufsbiographien, da es im Gegensatz zu den Niederlanden, England und den skandinavischen Ländern nur eine Ausbildungsstätte grundständiger Berufsausbildung in Deutschland gibt.

Mehr oder weniger durchgesetzt haben sich zweijährige Aufbau- oder Zusatzstudiengänge an verschiedenen Hochschulen oder Fachhochschulen.

Die zweijährigen Vollzeitweiterbildungen zum/r Theaterpädagogen/in an Theaterpädagogischen Zentren setzen beim Bewerber eine pädagogische oder vergleichbare Berufsvorbildung voraus.

Des weiteren laufen an Theaterpädagogischen Zentren, Akademien, Einrichtungen der Lehrerfortbildung, diversen theaterbezogenen Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaften, Kunstschulen, kirchlichen Verbänden, Verbänden der Jugendarbeit und Amateurtheatervereinigungen berufsbegleitende Teilzeitweiterbildungen mit verschiedenen Zeitumfängen zu "Spielleitern" bzw. "Multiplikatoren".

Auf eine zur gleichen Zeit erscheinende vom Bundesverband Theaterpädagogik erarbeitet "Synopse theaterpädagogischer Berufsbildungseinrichtungen mit Einzeldarstellungen" wird verwiesen.

C BESTEHENDE UND MÖGLICHE BERUFSFELDER

Die Berufsausbildung für Theaterpädagogen/innen muß sich an bestehenden und möglichen Praxisfeldern und Praxisaufgaben orientieren, welche sind:

1 *Theaterpädagogik am Theater*

Vorbereitung und Nachbereitung von Theaterinszenierungen für und mit Schülern und Erwachsenen, Initiation und Förderung kreativer Interaktionsprozesse zwischen Bühne und Publikum. Theatersport. Theaterarbeit mit Jugendlichen am Theater und außerhalb (z.B. Jugendclubs u.a.). Betreuung von TheaterAGs an Schulen. Coaching des Ensembles. Mitwirkung an der Spielplangestaltung. Durchführung von Beiprogrammen u.a.

2 *Theaterpädagogik an Theater/Musikhochschulen und Theaterschulen*

Ausbildung von Schauspieler(inne)n, Regisseur(inn)en, Theaterpädagog(inn)en und anderen Theaterberufen

3 *Theaterpädagogik an Hochschulen, Fachhochschulen und Einrichtungen der Theater-, Ausdrucks- und Spielforschung*

Aufbau als Fachdisziplin in Ergänzung oder Korrelation zur Theaterwissenschaft. Interdisziplinärer Diskurs. Curriculumsforschung. Rezeptionsforschung. Erforschung des Inszenierungsprozesses und der Rollenverwandlung beim Schauspieler. Erforschung der Körpersprache und wortsprachlicher Ausdrucksformen des Menschen. Spielforschung als Grundlagenforschung über Spielbetrieb, Spielformen und Spielfunktionen (anthropologisch-ethologische Forschung).

4 *Theaterpädagogik an Schulen*

Theater- und Ausdrucksarbeit in einem eigenständigen Unterrichtsfach und in Vernetzung mit anderen Fächern. Theaterpädagogische Methoden als Ergänzung der Lernmethodik in Schulfächern aller Fachbereiche.

5 *Theaterpädagogik an Kindergärten*

Spielarbeit mit Kindern. Entwicklung der Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeiten im Darstellenden Spiel.

6 *Theaterpädagogik in Bildungseinrichtungen*

Theaterarbeit mit Laien. Ausdrucksarbeit mit Erwachsenen. Rollenspiel und Planspiel zur modellhaften Wirklichkeitsbewältigung. Spielarbeit mit Kindern und Jugendlichen u.a.

7 *Theaterpädagogik im Freizeitbereich*

Animation in touristischen Einrichtungen und bei Veranstaltungen. Entwicklung und Durchführung freier Spiel-, Ausdrucks- und Theaterprojekte mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen u.a.

8 *Theaterpädagogik im sozialen und sozialtherapeutischen Bereich*

Integrationsarbeit mit Jugendlichen, Senioren u.a. gesellschaftlichen Gruppen. Kommunikationserziehung. Prävention, Therapie und Resozialisierungsarbeit in gesellschaftlichen Konfliktbereichen: Gewalt- und Drogenszene, geschlossene Einrichtungen u.a.

9 *Theaterpädagogik im medizinisch-therapeutischen Bereich*

Ausdruckshygienische Arbeit und Gesundheitserziehung. Ausdruckstherapeutische Arbeit in der Psychotherapie, Psychiatrie und Rehabilitation. Kommunikation mit dem Patienten in den Gesundheitsberufen.

10 *Theaterpädagogik im Sport*

Ausdruckstraining. Spieltraining und sportästhetische Arbeit als Alternative im Leistungssport.

11 *Theaterpädagogik in der Wirtschaft*

Training und Coaching von Führungskräften in den Bereichen Vortrags- und Gesprächskunst, Personalführung und Selbstmanagement u.a.

12 *Theaterpädagogik an Theaterpädagogischen Zentren*

Spiel-, Ausdrucks- und Theaterarbeit in den verschiedenen Bereichen mit allen gesellschaftlichen Gruppen. TPZs sind die eigentlichen Praxisstätten der Theaterpädagogik.

D GRUNDZIELE

Die grundlegenden Ziele theaterpädagogischer Praxis und Berufsbildung ergeben sich aus dem existentiellen menschlichen Bedürfnis, Lebenswelten kreativ zu erfahren und zu gestalten. Wie sich aus aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen ersehen lässt, werden Spiel und Theater eine zunehmend wichtige Rolle in der Gesellschaft der Zukunft spielen. Die handlungsintensiven Ansätze theaterpädagogischer Methodik finden wachsenede Anerkennung als Ergänzung zur häufig auf kognitive Lernziele orientierten Schulpädagogik.

Die Theaterpädagogik braucht eigene Leitsätze und Ziele, die nicht zu verstehen sind als Maximen im Sinne allgemeingültiger Prinzipien. Vielmehr zielen sie auf gesellschaftlich verantwortliche, schöpferisch handelnde Subjekte in ihrer Besonderheit und sind deshalb als Kompetenzspektrum formuliert.

1 *Darstellungskompetenz*

Der Mensch ist ein Wesen, das permanent sich und andere bzw. anderes in seinen Handlungen darstellt. Jede Kommunikation zwischen Menschen ist Darstellende Kommunikation. Die Entwicklung differenzierter Darstellfähigkeiten ist wichtiges Grundziel.

2 *Handlungskompetenz*

Nur Handlungen teilen Gedanken, Absichten und Gefühle anderen Menschen mit: Ausdruck. Handlungen entwickeln zugleich Gedanken, Absichten und Gefühle in mir und anderen: Eindruck.

Körperhandlungen beinhalten Sprechhandlungen, dürfen sich aber nicht darauf reduzieren: Die diskursive Behandlung von Phänomenen darf deren Erfahrung in der Praxis nicht ersetzen. Die Fähigkeit des Erhandelns von Wirklichkeiten (griechisch dramein) im Wechselspiel von Tun und Betrachten ist zweites Grundziel.

3 *Gleichgewichtskompetenz*

Nur eine durch Handlungen ausdrucks- und eindrucksentwickelte Körper-Seele hält die lebenswichtige psychosomatische Balance aufrecht. Implusionshandlungen (z.B. Suchtverhalten, Depression) und Explosionshandlungen (Agressionsausbrüche) sind Ausdruck körperlich-seelischer Gleichgewichtsstörungen. Wachheit für Eindrucks- und Ausdrucksprozesse, Sensibilität für das organisch-rhthmische Zusammenspiel von Körper und Seele sind unverzichtbar für theaterpädagogisches Wirken.

4 *Konstruktive Kompetenz*

Informationen, Erkenntnisse und Erfahrungen sind nicht transportierbar sondern nur im anderen evozierbar. Jeder Mensch schafft sich im Spannungsfeld der Übereinkünfte seine subjektive Innenwelt aus handelbaren Eindrücken und Ausdrücken. Sowohl das erzieherische als auch das bildnerische Prinzip der etablierten Pädagogik ist somit nicht zu übernehmen. Der/ie Theaterpädagoge/in als maieutischer/e Helfer/in im Schaffensprozeß des anderen, als Kon-struktor, nicht In-struktor ist viertes Grundziel.

5 *Ethisch-kommunikative Kompetenz*

Der Mensch qualifiziert Handlungen und formt dadurch seinen Verantwortungsbegriff, seine Ethik. Diese differenziert sich nach einzelnen kompetenzbereichen, die in alle Prozesse ästhetisch-pädagogischen Handelns eingehen:

a Personale Kompetenz:

Fähigkeit, mit sich selbst und seinem Körper verantwortlich umzugehen

b Soziale Kompetenz.

Fähigkeit, mit den anderen, der Gesellschaft, verantwortlich umzugehen

c Kulturale Kompetenz.

Fähigkeit, mit der eigenen und fremden Kultur verantwortlich umzugehen

d Naturale Kompetenz:

Fähigkeit, mit Natur verantwortlich umzugehen

6 *Ästhetische Kompetenz*

Der Mensch qualifiziert die verschiedenen Sinneswahrnehmungen und formt dadurch seinen Schönheitsbegriff, seine Ästhetik. Versteht man Schönheit als Anziehungskraft und Anziehungskraft als den Ursprung jeglicher Begegnung, so ist die ästhtische Kompetenz nichts anderes, als die Fähigkeit zum verbindend Schöpferischen.

E AUSBILDUNGSRAHMENKONZEPT

Berufsausbildung laut Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist eine breit angelegte berufliche Grundbildung und vermittelt die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten in einem geordneten Ausbildungsgang.

Die Vielfalt der zuvor aufgezählten Berufsfelder weist bereits auf eine wesentliche Schwierigkeit bei der Konzipierung einer Ausbildung zum/r Theaterpädagogen/in hin: Unmöglich kann in einer noch so umfassenden grundständigen Ausbildung die gesamte Palette der Berufsausdifferenzierungen vermittelt werfden. Die Ausbildung sollte andererseits nicht die Entwicklung dieser Vielfalt durch Enge verhindern. Ein Mittelweg kann so aussehen, daß die darstellerische und die pädagogische Komponente - beide tragende Säulen - in ihren Grundformen ausführlich und eingehend, die verschiedenen Ausformungen und Anwendungen jedoch nur ansatzweise in einen Ausbildungslehrplan aufgenommen werden.

I UMRISSE ZU EINEM AUSBILDUNGSRAHMENKONZEPT

Die Ausbildung umfaßt theoretische und praktische Grundlagen im darstellenden wie pädagogischen Bereich, sowie einen wirtschaftlich-rechtlichen und einen ergänzend wissenschaftlichen Fächerbereich:

1 *Theorie und Praxis des Theaters*

a Grundlagen der Theaterwissenschaft und Darstelltheorie

b Grundlagen des Darstellenden Spiels

Körpersprache, Wortsprache, Musik, Tanz, Maske, Kostüm, Spielzeug

c Grundlagen des Darstellenden Verhaltens

Biographie und Selbstdarstellung, Rollenspiel , Planspiel

d Grundlagen der Darstellenden Kunst

Schauspielkunst, Regiekunst, Technik

2 *Theorie und Praxis der Pädagogik*

a Grundlagen der Pädagogik

Enkulturation, Personalisation und Sozialisation, Theorien

b Allgemeine Methodik und Didaktik

c Darstellpädagogische Methodik und Didaktik von Spiel, Ausdruck und Theater

3 *Wirtschaftlich-rechtlicher Fächerbereich*

a Ökonomie

Grundlagen, Selbst- und Projektmangement in Theorie und Praxis

b Recht

Grundlagen, Vertragsrecht, Steuerrecht, Vereinsrecht,

Urheberrecht, Verwaltungsrecht

4 *Ergänzender wissenschaftlicher Fächerbereich*

a Wissenschaftstheorie

Grundlagen, Semiotik, Systemtheorie, Handlungstheorie u.a.

b Philosophie

Kulturphilosophie, Ethik, Ästhetik

c Soziologie

Grundlagen, Rollentheorie u.a.

d Psychologie

Grundlagen, Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie,

Kommunikationspsychologie u.a.

e Humanbiologie

Ontogenese, Morphologie, Physiologie, Ethologie

f Philologie

Sprachtheorie, Literaturtheorie und -geschichte

g Kunstwissenschaft und -geschichte

h Musikwissenschaft und -geschichte

i Sportwissenschaften

Bewegungslehre, Trainingslehre

II REALISATION

Dieses Ausbildungsrahmenkonzept kann und soll den bestehenden Bildungseinrichtungen als interpretierbares Gerüst für die Entwicklung konkreter Ausbildungsgänge aus der eigenen Situation heraus dienen. Die einzelnen Fächerbereiche des Rahmenkonzepts können dabei verschieden gewichtet und ausgestaltet werden.

Das Berufsbild des/r Theaterpädagogen/in muß als erstes deutlich konturiert werden.

Dafür ist die Trennung zwischen theaterpädagogischer Praxis und theaterpädagogischer Berufsbildung vorzunehmen. Des weiteren müssen die verschiedenen Berufsgänge mit eigenen Namen bezeichnet werden, wobei

zwischen Theaterpädagog(inn)en mit Vollausbildung, Theaterpädagog(inn)en mit Zusatzausbildung und Spielleiter(inn)en zu unterscheiden ist.

Ausbildungsumfänge, Gegenstandsrahmen, Eingangsvoraussetzungen und Abschlüsse sollten in gemeinsamen Absprachen festgelegt und vergleichbar gemacht werden.

Für die einzelnen Realisationen sollten konkrete Strategien, Operationskonzepte und Szenarios in einem wechselseitigen Verständigungsprozeß der beteiligten Einrichtungen entwickelt werden.

F GEDANKEN ZU EINEM FORT- UND WEITERBILDUNGSKONZEPT

Fort- und Weiterbildungskonzepte können erst sinnvoll auf der Grundlage bestehender Ausbildungen und unter Beobachtung der sich entwickelnden theaterpädagogischen Berufsfelfder entworfen werden. An dieser Stelle nur einige wichtige Anmerkungen.

I FORTBILDUNG

Die Fortbildung dient laut BBiG der Erhaltung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten in Anpassung an die fortschrei-tende Berufsentwicklung.

Sie sollte daher mit der Berufsausbildung korrespondierend in vier Bereiche untergliedert sein:

1 Bereich *Theater*

2 Bereich *Pädagogik*

3 Bereich *Ökonomie und Recht*

4 Bereich *ergänzender Wissenschaften*

Fortbildungskonzepte und -strategien sollten von einzelnen Einrchtungen in Absprache mit dem Bundesverband Theaterpädagogik entwickelt und erprobt werden. Auch könnte der Bundesverband Theaterpädagogik in Zusammenarbeit mit theaterpädagogischen Einrichtungen initiativ ein eigenständiges Fortbildungsprogramm aufbauen.

II WEITERBILDUNG

Die berufliche Weiterbildung ergänzt und erweitert laut BBiG die beruflichen Kenntnise und Fertigkeiten über die notwendige Entwicklungsanpassung, die durch die Fortbildung geleistet wird, hinaus.

Die derzeit bestehenden diversen Aufbau-, Zusatzstudiengänge und Weiterbildungsgänge der Theaterpädagogik werden, solange nicht genügend Vollausbildungsstätten vorhanden sind, auf absehbare Zeit noch zum Teil auch Ausbildungsersatzfunktion haben. Konzepte und Strategien zur Überführung einiger dieser "Teilausbildungen" in Vollausbildungen wären hilfreich.

Für ein echtes Weiterbildungskonzept, eines das nicht Ausbildungsersatz ist, muß vor allem die theaterpädagogische Berufslandschaft genauer gesichtet und ausgewertet werden. Es könnten Aktionsprogramme entwickelt werden, die zunächst wichtige Berufsfelder aussondieren und dann in der Weiterbildung gezielt fördern.

Dabei ist die Kooperation mit den Facheinrichtungen der jeweiligen Berufsfelder anzustreben.

Ausschuß Bildung Lehre und Forschung

Entwurf und Redaktion: Dr. Harald Schneider und Dr. Bernd Ruping

Diskutiert und verabschiedet von der MitgliederVersammlung am 5. März 1994 in Lingen

Bildnachweise:

Titelgestaltung unter Verwendung einer Zeichnung von Dietrich Ziebart, die in einem Ausstellungskatalog "brecht im plakat" (Ausstellung internationaler Wettbewerb 1978; Verband Bildender Künstler der DDR) in kleinem Format abgebildet war; auch auf dem Inhaltsverzeichnis der "notate" 1988 zu finden. Wir konnten die Anschrift des Künstlers nicht ausfindig machen.

Abb. 1: Caspar Neher: "Baal" (Deckblatt zu: B. Brecht, Baal, Potsdam: Kiepenheuer-Verlag 1992, 2. Aufl.)

Abb. 2: Caspar Neher: "Baal" (Tuschezeichnung, undatiert)

Abb. 3: Plakat von Karl-Heinz Drescher für das BERLINER ENSEMBLE zu "Bertolt Brecht. Untergang des Egoisten Fatzer. 1987. Berliner Ensemble. Offesetdruck in Schwarz und Grün.

Abb. 4: "Chinesischer Glücksgott" aus Brechts Nachlaß

Abb. 5: Plakat von Karl-Heinz Drescher für das BERLINER ENSEMBLE zu "Bertolt Brecht. In der Kunst genießen die Menschen das Leben. " 1987

Abb. 6: "Maßnahme"- Theaterarbeit. Dezember 1989. Foto: Inge Gellert

Abb. 7: "Der Zweifler" -Rollbild

Impressum:

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Florian Vaßen, Gerd Koch und Bernd Ruping für die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und den Bundesverband Theaterpädagogik

Redaktion: Florian Vaßen

Herstellung: Iris Kadenbach & Ursula Lübbe

Titel & Beratung: Günter Cürten

Druck: LiT Verlag Münster

Preis: 12,- DM

ISSN: 0941-2107

Bestelladressen:

Gerd Koch , per Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin-Schöneberg (ASFH), Karl-Schrader-Str. 6, 10781 Berlin

Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 30167 Hannover

Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstr. 14, 30161 Hannover

Bundesverband Theaterpädagogik, Turmstr. 7, 50733 Köln

Theaterpädagogik

Schriftenreihe des European Centre Européen/Europäisches Zentrum der Association Internationale du Théâtre Amateur/International Amateur Theatre Association (aiata/iata)

Bernd Ruping (Hrsg.)
Theaterkunst und Kinderspiel
Theater mit Kindern in Europa
Bd. 1, 1993, 250 S., 68,80 DM, br., ISBN 3-89473-681-x

Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung

Bernd Ruping (Hrsg.)
Gebraucht das Theater
Die Vorschläge Augusto Boals. Erfahrungen, Varianten, Kritik
Bd. 17, 1991, 368 S., 29,80 DM, br., ISBN 3-89473-926-6

Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e. V., Landesverband Spiel & Theater in Niedersachsen e. V.

Marlis Jeske; Bernd Ruping; Eckard Schöller (Hrsg.)
Geschichte(n) der Theaterpädagogik
Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen (Ems)
Bd. 1993, 274 S., 24,80 DM, br., ISBN 3-89473-927-4

Werkstattexte aus der Theaterpädagogik
Theorie und Texte für die nicht-professionelle Theaterarbeit
herausgegeben von Dr. Enrico Otto, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Enrico Otto
Methodische Theaterpädagogik
Aufgezeigt anhand eines Arbeitsmodells
Methodisch ausgerichtete Theaterpädagogik muß, um sinnvoller Ausbildungsbestand zu sein, aus einer brauchbaren Interprendenz theoretischer wie praktischer Arbeitsperspektiven bestehen.
Das hier im Kern vorzustellende "Typologiemodell", in der Praxis eines theaterpädagogischen Teilschwerpunkts langjährig erprobt, zielt auf die Entwicklung medienwissenschaftlicher wie mediendidaktischer Perspektiven anhand der Persönlichkeitsentwicklung des Darstellers/Spielleiters für den nicht-professionellen Bereich.
Persönlichkeit und medialer Vorgang sind im Modell simultane Lernbereiche und nicht voneinander zu trennen.
Solche Lernzielperspektiven entstehen nicht aus der unmittelbaren Kopie professioneller Theater-Arbeit. Lernen ist nicht lernen an der Institution Theater; sondern an einer indivisualisierten Elementar-Theatralik, die eine totale Eigenständigkeit in der Fachdisziplin "Theaterpädagogik" darstellt.
Bd. 1, 1993, 162 S., 24,80 DM, br., ISBN 3-89473-840-5

LIT Verlag Münster – Hamburg
Dieckstr. 73 48145 Münster Tel. 0251/235091 Fax 0251/231972
Hallerplatz 5 20146 Hamburg Tel. 040/446446 Fax 040/445282


Enrico Otto
Methodische Theaterpädagogik
Werkstattexte aus der Theaterpädagogik Band.1
LIT

TEREZÍN
oder
Der Führer schenkt den Juden eine Stadt.
Eine Parabel

Schauplatz ist die heute wieder bewohnte Garnisonsstadt Terezín (Theresienstadt) in Nordböhmen, während der Naziherrschaft ein als idyllisches Musterghetto aufgemachtes Sammel- und Durchgangslager im Dienste der Endlösung.
Erzählt wird die Geschichte der Einstudierung eines im Ghetto verfaßten Bühnenstückes, welches die dortigen Verhältnisse in symbolischer Schärfe nachzeichnet. Es handelt vom Entschluß des Todes, aus seinem Amt abzudanken, wodurch die Menschen unsterblich gemacht und in einen unerträglichen Schwebezustand zwischen Licht und Finsternis versetzt werden. Nachdem das Stück der Ghettobewohnerschaft zunehmend ihre wahre Situation vor Augen geführt hat, bricht ein Aufruhr aus. Dieser wird niedergeschlagen, das Stück kurz vor der Uraufführung verboten und das Probenensemble vollzählig liquidiert oder deportiert.
Jahrzehnte später findet sich auf abenteuerliche Weise das Manuskript des Stückes und mit ihm der einzige Überlebende des Ensembles. Er spielte den abdankenden Tod. Beide machen die Rekonstruktion des damaligen Geschehens möglich. Sie geben Zeugnis ab vom Kampf der menschlichen Akteure gegen die Vergewaltigung ihrer Würde durch die Herrschaft der Lüge.
Die Erzählung bewegt sich nicht nur im ständigen wechselseitigen Übergang zwischen Wirklichkeit und deren Wiedergabe in spielerischer Form. Aufgezeigt wird auch, über Analogien zwischen gestern und heute, die potentielle Omnipräsenz der angeprangerten Verbrechen. Hauptabsicht dieser mehrfachen Parabel ist es, den Mut und den Willen zur Erinnerung zu wecken, die immer auch ein Bekenntnis zur Mitverantwortung miteinschließt und damit vorbeugende Erinnerung ist.
Der Bericht beruht auf wahren Begebenheiten. Er erhebt jedoch nicht den Anspruch auf vollständige Wiedergabe der historischen Realität. Die im Gegenteil bewußt vorgenommenen fiktionalen Überlagerungen dienen dem Aufweis tieferer Zusammenhänge.

280 S., 38,80 DM, gb., ISBN 3–89473–641–0

Inhalt

Seite