

TEXTE UND GESPRÄCHE EINE DIALOGISCHE STRUKTUR

Die Struktur dieser Publikation ist geprägt durch den Wechsel von Texten und Gesprächen: Thematisch zusammenhängende und sich ergänzende wissenschaftliche Untersuchungen werden erweitert durch die offene Form der Diskussion, die in bearbeiteter und konzentrierter Form jeweils einzelnen Texten oder Textgruppen zugeordnet ist. Zunächst werden vier unterschiedliche Zugänge zu Brechts Lehrstück-Konzeption eröffnet, die auf die produktive Heterogenität von Theorie und Praxis verweisen.

Auf dieses Vorwort und diese Übersicht folgen als Erstes Thesen von *Florian Vaßen* zu „Brechts Lehrstück-Konzeption“ im Sinne einer „Theaterpraxis als Selbstverständigung und Potentialität“, Thesen, die auch die ‚Villa Vigoni-Gespräche‘ eingeleitet haben und Ausgangspunkt der Diskussion waren.

Thomas Martin liefert mit seinem Text „Brecht. Spätes Porträt“ den zweiten, ganz anderen einleitenden Zugriff auf Bertolt Brecht. Er wird gezeigt – vor seinem frühen Tod in Berlin – im Kampf für ein anderes Theater, für ein „Pädagogium der Unterhaltung *und* der Lehre, des Lernens am Selbst“ sowie für „kleine, wendige Kampfformen“, für „Laienspielgruppen“, die sich mit „Alltagsfragen befassen“, für „Selbstzündung“ (1956) wie das Lehrstück. Für heute gilt wohl immer noch: „Brecht zeigt seine Wirkung nicht erkennbar, nicht unmittelbar.“

Der anschließende Text von *Florian Vaßen* mit dem Titel „Lehrstück und Alterität. Selbstverständigung und politisch-ästhetischer Lernprozess“ ist zweigeteilt. Zum einen stellt er Brechts Lehrstücke als *learning play* und demgemäß als „eine andere Versuchsreihe jenseits der ‚eigentlichen Theater‘“ vor; zum anderen fokussiert sich die Analyse auf die Aspekte *Selbstverständigung*, *Fremdheitserfahrung* und *pluralisierte Identität*: Selbstverständigung steht im Zentrum sowohl von Brechts Schreibprozess als auch bei der Lehrstück-Praxis in Form von Kommunikation von Individuen und Gruppen; im Kontext des umfassenden Begriffs Alterität bestimmen Fremdheitserfahrungen – über die bekannten Begriffe Verfremdung und Entfremdung hinaus – den Lehrstück-Prozess. Eine Subjektkonstitution mit Formen pluralisierter Identität und ‚Dezentrierung‘ – im Kontrast zu jeglichem Entitätsdenken – ermöglicht ein neues Verhältnis von Individuum und Kollektiv. Die Lehrstück-Arbeit, die bestimmt ist von Neugier und Phantasie, Eigensinn und Gefährdung, Ungewöhnlichem und Verstörendem, exemplarisch konfiguriert vor allem in Baal

und Fatzer, kann zu Liminalität und Transformationen führen und ermöglicht Selbstbestimmung, Selbstfürsorge und Selbstermächtigung (*empowerment*).

Milena Massalongo stellt in ihrem Text „Weder die Kunst noch der Zuschauer: Das *Publikum* ist der Feind und muss aufhören“ einführend aus einer anderen Perspektive grundlegende und radikale Fragen an die heutige Lehrstück-Praxis. Massalongo betont zunächst, dass Brecht mit seiner Lehrstück-Konzeption keineswegs die Kunst abschaffen, sondern sie vielmehr als etwas Selbstverständliches praktizieren will, ohne Trennung von Text und Alltagsleben. Brechts Konzeption bildet zwar einen Kontrast zum folgenlosen „Spektakel-Effekt“, aber sie bleibt, nach Massalongo, doch nur eine isolierte Unterbrechung der heutigen Kunstproduktion als Ereignis. Brechts Lehrstücke stehen für einen radikalen Versuch, an Stelle von Originalität und Kreativität die „Reproduzierbarkeit“ zum „technischen Prinzip der künstlerischen Produktion zu machen“ und damit Kunst als „Gebrauchsgegenstand“ zu verstehen. Dazu ist die „Durchschaubarkeit des Produktionsprozesses“ im Sinne einer „praktischen Nachvollziehbarkeit, praktikablen Wiederholbarkeit“ notwendig. Dementsprechend wendet sich Brecht auch deutlich gegen das „ungesehene Zusehen“, diese Grundhaltung des abendländischen Publikums, und kritisiert eine Zuschauer*innen-Situation ohne Verantwortung, konkreten Zusammenhang und Wirkung. Stattdessen sind die konkreten Zuschauer*innen bei Brecht einem „Zugriff“ ausgesetzt und treten damit an die Stelle des „unbestimmten“ Publikums. Partizipation bildet nach Massalongo jedoch keinen wirklichen Gegenpol zur vorherrschenden gesellschaftlichen „Abstraktion“; „Teilnahme und Aktivität“ im Sinne von „geistiger Übung“ führen sogar zum Schein von Emanzipation. Es geht beim Lehrstück vielmehr um den „Einbruch [...] in den Lebenszusammenhang und in die Lebensform“ der Teilnehmenden mit Blick auf die Überwindung der Trennung von „abstraktem Denken und Leben“ und um die Negation von isolierter Ethik und falschem Bewusstsein.

Es folgt das „*Gespräch I*: Lehrstück als Selbstverständigung. Fremdheit, Gewaltfrage und politische Perspektive in Text, Spielprozess und Aufführung (mit Musik)“, in dem einige der zuvor angesprochenen thematischen Schwerpunkte gemeinsam reflektiert, vertieft und weitergedacht werden.

Gerd Koch zeigt in seinem Beitrag „Von Brechts *Me-ti* ausgehend: Gedanken zum Produzieren, zur Produktivität“ wie zentral der *Produktionsbegriff* für Brecht und seine Lehrstück-Konzeption ist, und zwar eine Produktion – wie bei Marx und Engels – „im weitesten Sinne“. Brecht betont: „Die Produkte können sein Brot, Lampen, Hüte, Musikstücke, Schachzüge, Wässerung, Teint, Charakter, Spiele usw. usw.“ Er bemüht sich nicht nur um die „Befreiung der Produktivität aller Menschen von allen Fesseln“, d.h. um nichtentfremdetes Produzieren, er denkt sie überraschenderweise auch zusammen mit dem Begriff der „Liebe“, wie Koch belegt. Selbst hier findet sich erneut eine Parallele zu Marx' und Engels' frühen humanistisch-materialistischen Schriften. Brecht versteht – so Koch – Produktion als „Kultivation“, dialogische Geselligkeit und soziales Verhalten, aber auch – wie in

der Lehrstück-Praxis – als das „Unvorhersehbare“ (Walter Benjamin). Produktion als „Selbstverwirklichung“ (Haug) im Sinne eines kollektiven, sozialen Vorgangs führt somit Brechts schon erwähnten Begriff der „Selbstverständigung“ (siehe Vaßen, S. 31ff.) weiter und ermöglicht eine neue Form des Lernens (siehe Turnheim, S. 271ff.). Brecht: „Erst wenn die Produktivität entfesselt ist, kann Lernen in Vergnügen und Vergnügen in Lernen verwandelt werden.“

Es gab bei den Villa-Vigoni-Gesprächen auch kürzere Praxis-Phasen. *Gerd Koch* beschreibt in seinem Text „Über das Ingang-Setzen einer ‚Schreib-Spiel-Maschine‘“ die „kollektive Produktion eine 3-Minuten-Szene, bestehend aus Dialog, Kommentar, Rede und Chor“, durch die Teilnehmer*innen nach der Methode des *kreativen Schreibens*. Es entsteht ein „Neu-Text“ als „Fortsetzung, Korrektur, Gegenstück“ zu Brechts fixiertem Lehrstück-Text: „Lehrstücke sind erfindungsoffen.“ In Tunks Text (siehe Tunk, S. 345ff.) ist eine Fassung des *Badener Lehrstücks vom Einverständnis* enthalten, die gemeinsam von allen Teilnehmenden mit verteilten Rollen laut gelesen wurde. Die kurze, vor allem aus Zeitgründen nur angedeutete Lehrstück-Spiel-Praxis wird hier nicht dokumentiert; stattdessen verweisen wir auf die Forschungsliteratur¹ und auf Bernd Rupings Theorie fundierte Praxis-Darstellung.

Bernd Ruping gibt in seinem Text „Das Lehrstück als leibhafter Diskurs. Zur praktischen Archäologie der Theaterpädagogik“ ein anschauliches Beispiel für die aktuelle Arbeit mit Brechts Lehrstück-Konzeption. Mit Blick auf mehr als 25 Jahre zurückliegende praktische Lehrstück-Versuche thematisiert Ruping die Spannung zwischen damals und dem Interesse der ‚Lernenden‘ an der Hochschule heute. Als Textgrundlage dient das *Badener Lehrstück vom Einverständnis*, ausgewählt wegen der darin vorgenommenen „Untersuchung, ob der Mensch dem Menschen hilft“ und deren Bezug zu der aktuellen Situation der Migranten und Geflohenen. Detailliert beschreibt Ruping die Methoden und den Ablauf dieses „Theorie-Praxis-Seminars“ sowie die Anregungen und Impulse, d.h. Responsivität statt Intentionalität, entsprechend einer *affirmativen* Pädagogik (Walter Benjamins Überlegungen zum proletarischen Kindertheater); diese Vorgehensweise zeigt sich auch in den mit abgedruckten Kommentaren und Mitschriften der Studierenden.

Die besondere Ästhetik der Lehrstück-Texte ermöglicht bei den Studierenden vorbegriffliche Erkenntnis und diskursive Erfahrungsbildung. Mit Hilfe von „Verkörperungen“, „Entdeckungen“, „Textualisierungen“, körperlicher „Erzählweise“ sowie Textbausteinen von Brecht und selbstgeschriebenen Texten, d.h. in „verschiedenen Spielversuchen und Textentwürfen“, gelangen sie zu einer „aktivistischen Geste“ (Milo Rau) und zu „einem *konjunktiven Wissen*“. Deutlich wird, „dass eine theaterpädagogische Auseinandersetzung mit den Lehrstücken eine *Theoriearbeit als Spiel* generiert“, d.h. „der theatralen Praxis selbst wuchs theoretische Qualität

1 Bibliographische Hinweise zu einigen wichtigen Texten zur Theorie und Praxis des Lehrstücks finden sich in dieser Publikation auf S. 427.

zu.“ Schließlich zeigt sich das Lehrstück trotz seiner strengen Form „*als Format performativer Prozesse*“.

Das *Gespräch 2* bezieht sich vor allem auf Brechts Produktionsbegriff; es erweitert diese Fragestellung um „Produktion und Reproduktion, Kreativität und Autopoiesis“ und beschäftigt sich mit dem „Lehrstück im Wärme- und Kältestrom, als Tragödie, Zeremonie und Ereignis“.

Es folgen zwei Texte von Milena Massalongo und Clemens-Carl Härle mit differenten theoretischen Ansätzen zu aktuellen und textanalytischen Fragestellungen.

Milena Massalongo konzentriert sich in ihrem Beitrag „Lehrstücke ± Lehre. Übungen zur materiellen Kritik“ insbesondere auf Brechts Kritik am „Erlebnis“, das zu seiner Zeit oft positiv evoziert (Jugendbewegung, Reformpädagogik), aber auch kritisiert wurde (M. Weber, W. Benjamin) und das im Lauf des Jahrhunderts sowohl in den Künsten und in der Pädagogik als auch in den Medien und in der Unterhaltungsindustrie eine immer zentralere Rolle gespielt hat. Vor dem Hintergrund der Distanzierung vom Erlebnis reflektiert Massalongo den Brechtschen Begriff der Lehre im Lehrstück. Als einen zentralen Bezugspunkt identifiziert sie die Marxsche Lehre als eine Lehre zur Praxis, die bei Brecht zur wichtigsten Verfremdungstechnik wird. Sie dient nicht dazu, Haltungen im Allgemeinen kritisch zu exponieren, sondern historisch ganz bestimmte, zeitgenössische Haltungen in die Krise zu bringen. Sich auf Benjamin stützend, könnte man es so formulieren: Lehrstücke bauen künstliche Situationen auf, um das *erfahren* zu können, was in den heutigen Lebensumständen nicht mehr direkt *erlebt* werden kann: den Zusammenhang zwischen ‚privatem‘ Charakter und ‚äußerem Anliegen‘. Zur Kunst und zur praktischen Wirkung der Lehrstücke gehört also auch der Einbau und Gebrauch einer sehr präzisen Lehre; ohne sie wäre jener Zusammenhang heute nicht wahrnehmbar. Es gilt zu überprüfen, ob die von Brecht gebrauchte Lehre in diesem Sinne heute noch praktikabel ist oder ob wir sie gerade darum umgehen und im Lehrstück tendenziell übersehen, weil sie uns, unserem Status quo gegenüber, nicht in eine ‚helfende‘, sondern in eine ‚aufgebende‘ Haltung versetzt.

Ausgehend von Heiner Müllers *Abschied vom Lehrstück* (1977), legt Clemens-Carl Härle eine doppelte, gleichsam genealogische und axiomatische Lektüre der Lehrstückform in seiner Untersuchung „Arbeit und Einverständnis. Zur Form des Lehrstücks“ vor, damit so die Bedingungen und Möglichkeiten zu deren Aktualisierung genauer untersucht werden können. Das Lehrstück ist nach Härle dadurch gekennzeichnet, dass ein Kollektiv schon präsent ist bzw. vorausgesetzt wird, demgegenüber sich die Stellung des Einzelnen abheben kann und muss. Aber wie eine verbindliche Instanz entsteht, der sowohl der Einzelne als auch die Gruppe Rechenschaft ablegen sollte, wird im Lehrstück nicht gezeigt. Deshalb stellt sich für Härle die Frage, „warum die Bildung des Lehrstücks“, die im Grunde dessen

„blinden Fleck“ darstellt, nicht selbst auch „Gegenstand des Lehrstücks“ ist oder sein kann.

Auf der Grundlage der intensiven Gegenüberstellung der Lehrstücke von Bertolt Brecht und Heiner Müller untersucht Härle deshalb, wie der Entstehung des Kollektivs durch die Bedürfnisse des Körpers (Sexualität, Ernährung etc.) Widerstand geleistet wird, und stellt die offenbleibende Frage, inwieweit die ‚schwindelerregenden‘ Todesszenen in den Lehrstücken eine spezifische Arbeit, vielleicht sogar die revolutionäre Arbeit schlechthin, darstellen.

Das *Gespräch 3* fragt nach „Lehre oder Erfahrung im Lehrstück“, untersucht das „Lehrstück als Text, Methode und Theaterpraxis“ und betont das „Theater als gemeinsame Aktivität und ‚Gabe‘“.

Marianne Streisand und *Finn Iunker* untersuchen die engen Beziehungen zwischen Brechts Lehrstück und der Reformpädagogik am Ende der Weimarer Republik. *Marianne Streisand* zeichnet in ihrem Text „Lehrstückprozess bei Brecht und Reformpädagogik“ diese Verbindungslinien nach und fragt: Was hat Brecht dazu angeregt, „Theater als eine neue Form von spielender, experimentierender oder ‚übender‘ Gemeinschaft mit relativ gleichberechtigten Mitgliedern zu etablieren?“ Was ließ ihn gerade um 1930 bei seinen Lehrstück-Versuchen „auf einer völlig neuen Form von Teilhabe aller am Theaterprozess“ insistieren? Zu jener Zeit kam Brecht häufig in Kontakt mit der in Deutschland populären Reformpädagogik, ohne freilich selbst Reformpädagoge gewesen zu sein. Neben der reformpädagogischen Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln mit ihren Lehrstück-Versuchen (siehe auch Finn Iunker, S. 219ff.) nennt Streisand drei ganz konkrete Kontaktpersonen. Da ist zunächst Helene Weigel, die bei Eugenie Schwarzwald, „der ‚Pionierin‘ der Reformpädagogik in Österreich“, ihre Schullaufbahn absolvierte und über deren Freundin Karin Michaelis ihren ersten Theaterkontakt zu Arthur Rundt, dem Direktor der Wiener Volksbühne, bekam. Als zweite Person untersucht Streisand Peter Suhrkamp und seine enge Verbindung sowohl zur Reformpädagogik – er war Lehrer an der Odenwaldschule und in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf – als auch zu Brecht. Beide publizierten zusammen die *Anmerkungen zur Oper „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“*. Den größten Einfluss auf Brecht in diesem Kontext aber hatte ohne Zweifel Walter Benjamin, der zeitweise eine reformpädagogische Schule besuchte und bis 1915 in enger Beziehung zu dem Reformpädagogen Gustav Wyneken und der Jugendkulturbewegung stand. Das „Ideal der Selbsterziehung der Jugend in autonomen Gemeinschaften“, „gehört unter anderem auch zu den zentralen pädagogischen Ideen und Grundsätzen des *Programms für ein proletarisches Kindertheater*, das Benjamin später, in den Jahren 1928/29“ und beeinflusst von Asja Lacis, entwarf.

Finn Iunker liefert in seinem Beitrag „Man hätte wohl das Recht, einen alten Menschen zu töten“. Die Jasager-Protokolle“ mit der Darstellung des Karl-Marx-Gymnasiums und seiner reformpädagogischen Ausrichtung ein konkretes Beispiel

für die Verbindung von Reformpädagogik und Lehrstück-Konzeption, indem er den Entwicklungsprozess von *Der Jasager* (1. Fassung) zu *Der Jasager* (2. Fassung) und *Der Neinsager* untersucht. Im Kontext der geplanten Inszenierung von *Der Jasager* im Rahmen der schulischen Theaterarbeit haben die Schüler*innen Protokolle mit sehr unterschiedlichen, oft auch sehr kritischen Anmerkungen geschrieben. Diese Kommentare werden ebenso detailliert vorgestellt wie der Kommunikationsprozess zwischen den Schüler*innen und Brecht sowie dessen Arbeitsweise: Sie besuchten Brecht in seiner Wohnung, und er war zu Besuch in der Schule; zudem hat er eine Auswahl der Protokolle in den *Versuchen* veröffentlicht. Inhaltlich dominiert in den Schülerprotokollen die kontroverse und zum Teil radikale Diskussion über das heute wieder aktuelle Thema der Sterbehilfe und der Euthanasie (siehe auch Waas, S. 363ff.).

Zu Beginn von *Gespräch 4* geht es um die Beziehung von Lehrstück-Konzeption und Reformpädagogik. Im weiteren Verlauf konzentriert sich das Gespräch auf die Aspekte „Erlebnis, Erfahrung und Trauma, Kritik und Zweifel, Apparat und Institution“ sowie „Lehren und Lernen“. Die Diskussion um die Differenz „politisch Theater machen versus politisches Theater machen“, um „theatrale Technik und Spielmodell, Zeitaspekt und aktive Passivität“ schließt dieses Gespräch ab.

Mit Blick auf Politik und Experiment sowie auf Bertolt Brechts *Die Mutter*, *Die Maßnahme* und das *Badener Lehrstück vom Einverständnis* und Heiner Müllers *Der Horatier* vor der Folie von Brechts *Die Horatier und die Kuriatier* stellen Mauro Ponzi, Tina Turnheim, Francesco Fiorentino, Michael Wehren und Nikolaus Müller-Schöll im Folgenden zum Teil in detaillierten Textanalysen fünf unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven der Lehrstück-Konzeption vor.

Mauro Ponzi hebt in seinem Text „Politik und Experiment in Bertolt Brechts Lehrstücken“ eine spezifische Kombination von Politik und Experiment hervor, die sich erst im Lichte einer Dialektik des Paradoxons entziffern lässt. Gerade auch für Autor und Regisseur bilden die Lehrstücke einen Lern-Raum, in dem durch Paradoxie und Experiment die *politischen* Aporien der modernen Gesellschaft formuliert und in Frage gestellt werden können. Nach Ponzi stehen die Lehrstücke dem Theater des Absurden nahe und verbinden zugleich jene von der politischen Militanz hervorgebrachten Grenz-Situationen als paradigmatische Momente mit Aspekten des Agitprop-Theaters. Deshalb sei es mehr denn je notwendig genau zu analysieren, was Brecht unter Begriffen wie Politik, Kommunismus, Marxismus, Partei, Militanz, Zugehörigkeit verstanden hat; es bedarf folglich einer Rekonstruktion, die Ponzi detailliert vornimmt. „Man könnte sogar behaupten, dass der Sinn seiner [Brechts] Lehrstücke gerade in dem Versuch besteht, Widersprüche und Aporien zwischen der konkreten Wirklichkeit und den politischen Voraussetzungen des orthodoxen Marxismus sichtbar zu machen.“ Trotz ihrer politischen Aktualität und ihrer spezifischen Form behandeln die Lehrstücke – so Ponzi – dieselbe Frage der Gerechtigkeit, die später im Zentrum von Brechts Bearbeitung der *Antigone* steht: Auch in den Lehrstücken wird die Aporie der Opferung des Individuums nicht wirklich aufgelöst.

Tina Turnheim untersucht in ihrem Beitrag „Aufstand in der Küche. Zur Bedeutung der sozialen Reproduktion in Brechts *Die Mutter*“ und in Fortsetzung der Diskussion über den Begriff der Produktion (siehe Koch, S. 83ff.) den Aspekt der *sozialen Reproduktion*. Brecht greift mit seinem Stück, „im Stil der Lehrstücke geschrieben“, Lenins Einsicht auf, dass es *ohne Frauen keine wirkliche revolutionäre Massenbewegung* geben könne. Während im Marxismus-Leninismus die Unterscheidung zwischen *produktiver* und *unproduktiver Arbeit* jedoch erhalten bleibt, zeigt Brecht, dass am Anfang sozialer Auseinandersetzungen der Kampf um das Brot bzw. um die Suppe steht, also die zweite, unbezahlte, zeitlich nicht festgelegte Arbeit zu Hause nach Feierabend. Als „Produzentin des Menschen wird“ die Mutter „Reproduzentin“ der „Arbeitskraft“ ihres Sohnes, wie Walter Benjamin schreibt. Durch diese Sichtweise auf die reproduktive Arbeit scheinen Brecht und Benjamin Feministinnen wie Mariarosa Dalla Costa oder Silvia Federici aus dem Umkreis der italienischen *Autonomia*-Bewegung der 1970er nahe zu stehen. An die Stelle des russischen Mütterchens tritt im Rahmen einer entmystifizierten Familie eine selbstbewusste alte Frau, die im Aufbrechen der Genderrollen, im *Lob der dritten Sache* und im *radical learning* als *empowerment* eine neue gesellschaftliche Stellung erlangt.

Francesco Fiorentino reflektiert in seinem Text „Unterbrechen, Wiederholen, Darstellen“ „Brechts Lehrstück *Die Maßnahme*“ und zeigt, dass Brecht die „dramatische Repräsentation durch eine epische Konstruktion zu dekonstruieren“ und – analog zu Marx’ Analyse der bürgerlichen Revolution – den historischen „Wiederholungszwang“ mit Hilfe des „Durcharbeitens“ und der „Unterbrechung“ aufzuheben versucht. In der *Maßnahme* wenden sich die Agitatoren mit der Unterbrechung der Handlung und der szenischen Wiederholung der Tötung des jungen Genossen gegen das eilige Fortschreiten des Chores und grundsätzlich gegen das Verdrängen des Vergangenen. Das angeblich Selbstverständliche wird hierbei in der Konfrontation mit dem Schrecken in Frage gestellt, so dass eine Distanz entsteht, die ein Durcharbeiten im Sinne Freuds erst ermöglicht. Das einmal Geschehene kann zwar in der theatralen Wiederholung nicht mehr verändert werden, aber das Subjekt der Handlung kann sich weiterentwickeln, indem es agiert, sich selber betrachtet und kommentiert. Geduldig reflektieren die vier Agitatoren die komplexe Situation und analysieren die Inkommensurabilität der ‚Maßnahme‘, finden aber – wie der Chor und die Zuschauer – keine Lösung: Alle werden zu „Mitschuldigen“. Fiorentino konstatiert: „Vom Theater verlangt Brecht, dass es die *Krise* entfesselt.“ In der Stimme und den Körpern der Agierenden findet eine verdeckte Wiederkehr des Verdrängten statt, d.h. im „Medium des Wortes“ erscheint der „abwesende Körper“ des getöteten jungen Genossen. Brechts Theater zeigt, so Fiorentino, in der Wiederholung die Uneinholbarkeit des Vergangenen und stellt damit die Möglichkeit des Urteilens radikal in Frage. Mit Blick auf Lacans *Genießen* der Gewalt und Heiner Müllers *Mauser* verbindet Fiorentino diese Überlegungen zum Abschluss seiner Untersuchung mit Distanzlosigkeit und Wiederholungszwang in Form von lustvollem Töten.

Michael Wehren geht in seinem Text „Tests testen Tests“. Anmerkungen zur Logik der Prüfung in Brechts Lehrstücken“ von der Beobachtung aus, dass die bisherige Forschung zum Lehrstück sich vorwiegend mit der Frage auseinandergesetzt hat, wie *mit* diesen Texten im Sinne eines *learning play* zu lernen sei, aber kaum mit der Frage, wie eigentlich *in* diesen Texten die Prozesse des Lernens und Lehrens konkret stattfinden. Am Beispiel des *Badener Lehrstücks vom Einverständnis* untersucht Wehren deshalb genauer die theatralen Situationen und Szenen des Lehrens und Lernens und beschreibt sie als Prüfung bzw. Test, die ihrerseits wiederum einer Prüfung unterzogen werden. Zugleich findet eine Verschiebung der Perspektive statt, „weg von den Subjekten des Lernens (und der Selbstbelehrung)“ – hin zur Analyse und Thematisierung „ihrer Rahmenbedingungen und Versuchsanordnungen“, vor allem als „Blick auf die Lehrenden und die Anordnungen des Lehrens.“ Dieses Interesse an Prüfung und Test sowie an Versuch und Übung findet sich häufiger zur Zeit der Weimarer Republik. Nicht nur Brecht, auch Walter Benjamin beschäftigt sich mit dem „reduzierten, kaltgestellten Menschen“ im Kontext seiner Überlegungen zu Rundfunk und Brechts „dramatischem Laboratorium“. Ausgehend von Überlegungen im Kontext von Michel Foucaults Untersuchung *Überwachen und Strafen* zur „Disziplinarmacht“, liefert Wehren eine umfangreiche und detaillierte Textanalyse der „Individualisierung der Abweichung“ sowie der „installierten Sichtbarkeitsverhältnisse und ihrer theatralen Rahmung“, bei der „die Risse der Darstellung und das Reale, dessen Schrecken auch die Brechtsche Geste des Zeigens grundiert“, sichtbar werden.

Auf das „Lehrstück *nach* Brecht“ verweist Heiner Müllers Lehrstück *Der Horatier*. Die kritische Weiterentwicklung von Brechts *Die Horatier und die Kuriatier* steht, so Nikolaus Müller-Schöll in seinem Beitrag, in der Tradition eines „Theaters als ‚Arbeit am Bösen‘“. Nicht Aufklärung und Erziehung im Sinne einer ‚moralischen Anstalt‘, sondern „Grenzüberschreitungen, Tabuverletzungen“ sind charakteristisch für dieses Theater, wie es sich in den letzten Jahrhunderten immer wieder manifestiert hat und seinen „Widerhall in den Denktraditionen der kritischen Theorie, der Psychoanalyse und des Poststrukturalismus“ fand. Müller-Schöll zeigt, dass Müllers *Horatier* nicht auf den Aspekt Stalinismus oder den Prager Frühling zu reduzieren ist, sondern „die für unsere abendländische Staatlichkeit und Politik konstitutive Gewalt“ thematisiert und so den gesellschaftlichen Dualismus von Gut und Böse, von staatlicher und antistaatlicher Gewalt, sprich Terrorismus oder Freiheitsbewegung, in Frage stellt. Eher an Kafkas denn an Brechts Parabel erinnernd, verbindet Müller die Ermordung der Schwester durch den Horatier mit seinem Kriegsverbrechen an dem unterlegenen Kämpfer. Brecht dagegen kehrt in seinem Lehrstück *Die Horatier und die Kuriatier*, anders als im *Fatzer*-Fragment, dem er einen „höchsten standard technisch“ attestiert, zu einem vereinfachten Theatermodell zurück. Wo bei Brecht Rom als Modell für eine Politik der Repräsentation steht und – erklärbar aus der historischen Situation von 1934/35 – Freund und Feind vereinfacht gegenübergestellt werden, konzentriert sich Müller auf die pluralisierte Identität des Einzelnen, eine Veränderung, die auch im Gestus der Sprache,

speziell in der Auflösung der „chorischen Rede“ des Theaters der Stellvertretung sichtbar wird.

Vor allem an Wehrens Vortrag/Text knüpft das *Gespräch 5* über „Lehrstück und Apparat, Wiederholung und Zeitlichkeit“ an, mit dem Akzent auf dem „’Massenmenschen‘ und Anthropogenese“ auf „Tragik, Sterbelehre, Grenzüberschreitung und Übertretungsmodell“.

Es folgen zwei Darstellungen, die auf sehr unterschiedliche Weise dem Lehrstück begegnen: ein Lehrstück-Experiment *mit* und *in* der Institution Theater und ein skeptischer Blick *auf* die Institution Theater und das Lehrstück zwischen Spontaneität und Versuchsanordnung.

Unter dem Pseudonym Ehrich Tunk berichtet der Künstler und Schauspieler *Knut Hirche* von der Entstehung und ‚Vereitelung‘, d.h. vom Scheitern eines Versuchs, die Berliner Volksbühne an einem Lehrstück-Prozess zu beteiligen, in dem das *Badener Lehrstück vom Einverständnis* „revisited“ werden sollte. Auf Grund langer Erfahrungen am Rand der bekannten Theater-Tradition der DDR entstand die Idee zu diesem Projekt in kleineren Kontexten wie dem Puppentheater und dem Theater der Peripherie, wo es leichter fiel, an der „Herstellung des Nicht-Erwartbaren“ zu arbeiten. Das Verhältnis zwischen künstlerischer Initiative und Theaterapparat warf Fragen auf, auf die die Lehrstückpraxis und -theorie möglicherweise Antworten zu geben vermag. 2007 kam es zu dem Vorschlag, einen „konsequent betriebsinternen Umgang mit dem *Badener Lehrstück*“ zu erproben. Es gelang, zumindest bei den Technikern und einigen Chormitgliedern, Interesse und Bereitschaft zur Mitarbeit zu wecken, aber am Ende verschwand das Lehrstück wieder „im Labyrinth des Apparats“.

Unter der Leitung von Hirche fand am zweiten Tag in der Villa Vigoni eine Lesung des hier abgedruckten Skripts des bearbeiteten Lehrstücks statt, an der alle an der Tagung Beteiligten mitwirkten. Die Frage, ob die Zeit für solche Experimente im Grunde noch nicht reif ist, genau wie es die Zeit Brechts nicht war, führt ins Fatale, so Hirche, denn „die Zeit ist nie reif“: „Solange Theaterbetriebe im besten Fall hierarchisch und im schlechtesten demokratisch geführt werden, kann diese Theorie und Praxis nicht fruchtbar werden“, die in die Aporie der aktiven Beteiligung und der sie suspendierenden Entscheidung mündet.

Von einer ebenso existentiellen wie künstlerisch-praktischen Perspektive geht der Schauspieler und Regisseur *Werner Waas* in seinem Text „Politik und Experiment in Bertolt Brechts Lehrstücken“ aus, deutlich und offen werden Widerstände und Schwierigkeiten auf den Tisch gelegt, die – seiner Ansicht nach – heute im Umgang mit den Lehrstück-Texten bestehen. Vor allem betont er das ‚pädagogische Trauma‘, das das ‚Lehrhafte‘ im Text wiederbelebt, das aber auch schon zu Brechts Zeit existierte, der eben mit seinen Versuchen der gängigen Auffassung von Lehren und Lernen einerseits und Spaß-Haben andererseits entgegenzuarbeiten versuchte. Waas’ eigene praktische Versuche seien früher oder später an diesem Ideologischen,

dem ‚Lehrhaften‘ und Schematischen gescheitert. In konkrete Kontexte, an der Peripherie der Metropolen, wo man mit Fragen und Problemen der Integration und der Gewalt zu tun hat, scheinen die Lehrstück-Texte nicht eingreifen zu können. Für Waas ist stattdessen seine eigene Praxis in dieser Realität „als Künstler, der es nicht besser weiß“, der „sich in keinen behüteten Schutzraum zurückziehen will“, ein „ständig gelebtes Lehrstück [...], ohne Zuschauer, dessen Finale und auch Moral bis zuletzt ungewiss ist.“ Im Grunde erstreben die Lehrstücke für Waas nichts Anderes als das totale Ausgesetzt-Sein, in dem es keine Moral, kein Privates, keine offizielle Rechtfertigung mehr geben kann, in die sich Individuen oder Gruppen zurückziehen können. Diese Erfahrung bestätigte sich insbesondere in seinem Umgang mit dem *Fatzer*-Fragment bei dessen italienischer Uraufführung im Jahr 2012. Die totale Exponierung erreiche das Lehrstück durch die Genauigkeit seiner Sprache, die sich in keinem Lehrinhalt aufheben lässt. Ohne diese Sprache ließe sich das Lehrstückmodell wahrscheinlich kaum benutzen, ohne Horror und Ideologiewahnsinn auszulösen. Ein bloß theoretisches Arbeiten an diesen Texten oder ein abstrahierendes praktisches ‚Herumbasteln‘ könnten deswegen nicht weiterführen, wie Waas in einem mit abgedruckten Brief-Dokument an Clemens-Carl Härle in Bezug auf dessen Text (siehe Härle, S. 165ff.) anmerkt. Wenn überhaupt, böte eben das Schreiben in *dieser* Sprache eine Chance, genau geschriebene neue Texte wären also dringend notwendig.

Das *Gespräch 6* beschäftigen sich mit der „Institution des Theaters“, vor allem mit dem „Erfahrungstransfer zwischen Zuschauen und Spielen“ sowie mit „Theaterpädagogik und künstlerischer Arbeit, Spontaneität und Versuchsanordnung“.

Die Untersuchungen von Florian Thamer, Andreas Häckermann und Joshua Wicke sowie von Hans-Thies Lehmann und Helene Varopoulou mit der Ergänzung ihres Briefes an Brecht bilden einen Textblock, der den Abschluss dieser Publikation darstellt und sich vor allem auf die Relevanz des Lehrstücks für die *heutige Theater-Arbeit* bezieht. Geht es eher um die Methode des Lehrstücks im theatralen Produktionsprozess, geht es um einzelne Lehrstück-Texte als Spiel- und Arbeits-Material oder geht es um das Lehrstück als kollektiven Lernprozess im Theater, sowohl bei den Theater-Schaffenden als auch bei den Zuschauern? – so die zentralen Fragestellungen der folgenden Texte.

In seinem Beitrag „Eine Frage der -STELLUNG. Ergänzungen zum *Theater der Sorge* als zeitgemäße Lehrstückpraxis“ berichtet *Florian Thamer* über eine besondere Theater-Praxis im Kontext der Lehrstückkonzeption. Ausgehend von der Frage, wie und in welcher Form heute noch Politisches Theater möglich ist, skizziert er das Modell eines *Theaters der Sorge*, das er als ein „politisch gemachtes Politisches Theater“ versteht. Die am Lehrstück orientierte Inszenierung „FATSA/KOINA: Athen“ fundiert ihre vielfältigen Lernprozesse auf sechs Phasen. Zu Beginn geht es um eine bestimmte „Einstellung“ zur gegenwärtigen Verfasstheit der Welt, um eine Haltung mit deutlichem Bezug zur Lehrstück-Konzeption, ohne sich dabei allerdings auf einen Lehrstück-Text von Brecht zu konzentrieren. Vielmehr fand die

„Erstellung“ eines neuen Text-Korpus aus künstlerischem Material, theoretischen Abhandlungen und Erfahrungswissen statt; darauf folgt die „Herstellung“ einer Laborsituation, es entstand ein Raum zur „Selbstverständigung“ und experimentellen Erprobung von heterogenen „Lebens-, Denk- und Arbeitsformen“. Der nächste Schritt bestand aus einer „Ausstellung“ oder theatralen „Aufstellung“, auch als Aktivierung der Zuschauer, um schließlich zu der „Vorstellung“ und der „Darstellung“ in Form von spezifischen Gestaltungsmitteln zu kommen.

Andreas Häckermann und Joshua Wicke zeigen in ihrem Text „Ich scheiße auf die Ordnung der Welt. 36h für ein neues Handbuch der Lebenskunst der jungen Generationen“ zum einen, wie sich eine Gruppe von Jugendlichen in dem ‚Diskurscamp‘ im Rahmen des „Fatzter geht über die Alpen“-Festivals an der Berliner Volksbühne mit dem *Fatzter-Fragment* von Bertolt Brecht auseinandersetzt. An die Stelle der Dichotomien der 1930er Jahre tritt heute die Konfrontation zwischen den Leidenschaften und Interessen der einzelnen Individuen und der neoliberalen Gouvernamentalität, die selbst militante Kritik als „Korrektiv & re-entry“ zu vereinnahmen vermag. Wie bei Fatzter ist auch heute eine „revolutionäre Politik in nicht-revolutionären Zeiten“ zum Scheitern verurteilt. Dennoch lässt sich aus Fatzters Energie, seinen befreienden Spaziergängen und individuellen Abweichungen immer noch eine kritische Haltung entwickeln, die sich in der Körperlichkeit der Spielenden in performativen Räumen und nicht in ordnenden Orten (Certeau) realisieren kann. Dem entsprechend werden Fatzers Gesten, Haltungen und Bewegung im Lehrstück-Spielprozess in ihrer aktuellen *Widerständigkeit* für eine „Lebenskunst der jungen Generation“ untersucht.

Hans-Thies Lehmann und Helene Varopoulou beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der „Zukunft des Lehrstücks (d.h. Lernstücks)“ im Kontext politisch motivierter Theaterformen und mit Blick auf ein *Theater des Lernens*. Der erste Teil der Untersuchung konzentriert sich auf die Poesie und Dramaturgie der Brechtschen Lehrstücke, die in ihrer Einfachheit und Brüchigkeit, in ihrer rhetorischen Ambiguität und der Kraft ihrer Sprache eine eindeutige Fixierung von Sinn-Setzungen verhindern. Inhaltlich geht es um Subjektivität im kollektiven Prozess, den Konflikt von Rationalität und Emotionalität und um Theorie in Form konkreter Theaterarbeit. Im zweiten Teil werden vier Beispiele gegenwärtiger Theaterarbeit, orientiert am Lehrstück-Modell, gegeben: *Antigone* von 1992, eine griechische Aufführung der sophokleischen Tragödie, die man im Sinne der Idee der Lehrstücke lesen kann; das Projekt *No time for art* der Ägypterin Laila Soliman, ein Theater ohne Publikum und zugleich ein *Theater des Publikums*; das Projekt „Ibsens *Ein Volksfeind* als Brechts Lehrstück“, in dem der serbische Regisseurs und Autor Zlatko Pakovic 2015 ein klassisches Drama nach Maßgabe des Brechtschen Lehrstücks ‚erarbeitet‘, und das Projekt „*Einige von uns*“ der Gruppe She She Pop am Stuttgarter Schauspielhaus als Vermittlung zwischen Lehrstück und der eigenen Theaterpraxis. Diese Theater-Arbeiten zeigen die große Vielfalt und Produktivität des Lehrstück-Modells.

Am Ende dieser vielfältigen Auseinandersetzung mit Brechts Lehrstück-Konzeption steht ein Brief, den *Hans-Thies Lehmann* und *Helene Varopoulou* an Bertolt Brecht geschrieben haben und in dem sie eine Perspektive des Lehrstücks entwerfen. Ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen mit Brecht, als „eigentlicher Begründer des epischen Theaters“, vor allem aber mit dem ‚anderen‘ Brecht, skizzieren sie zunächst seine besondere Stellung in der Theater- und Schauspielkunst. Es geht den Autor*innen vor allem um „das Politische im Theater“, und da das epische Theater heute seine „einst verstörende Kraft“ weitgehend verloren habe, äußern sie den „Wunsch nach einem NEUEN epischen Theater“. Das eigentlich Revolutionäre in Brechts Theorie und Praxis liege darin, dass er „das Theater nicht mehr als *Aufführung vor und für*, sondern als *szenische Praxis von und mit* allen, auch den Besuchern = Teilnehmern, imaginiert“ hat. Die Möglichkeiten für ein neues episches Theater als „Theater der Recherche und Selbstverständigung der Spielenden“ sind vielfältig, es könnte auch eine Adaption des Lehrstück-Modells auf andere literarische Texte sein, eine Installation, ein „getanzter Prozess“, eine Theater-Arbeit mit „dokumentarischem Material“ oder im öffentlichen Raum. In diesem Sinne formulieren die Autor*innen am Ende ihres Briefes an Brecht eine „Wunschlist“ für ein „NEUES episches Theater“, das sich „als gemeinsame Veranstaltung aller Beteiligten“ besonders ausgeprägt in Brechts Lehrstück-Konzeption, im *learning play*, findet, auf das sich der späte Brecht in der DDR nochmals bezieht, wie auch Thomas Martin in seinem Essay „Brecht. Spätes Porträt“ (Siehe Martin, S. 33ff.) zu Beginn dargelegt hat – womit sich der Kreis schließt.