universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Brechts Lehrstücke zwischen Emanzipation und Indoktrination“

verfasst von / submitted by

Calvin Kiesel, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 299 333
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie UF Deutsch
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Arbeit führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 16. 02. 2017

Calvin Kiesel

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich im Rahmen dieser Arbeit begleitet haben.

Ganz besonders möchte ich Herrn Prof. Stefan Krammer für seine fachliche und persönliche Unterstützung bei der Arbeit danken, der beginnend bei der Themenwahl und -einschränkung eine wichtige Orientierungshilfe bei der Fokussierung, Strukturierung und Präzisierung meiner Gedanken leistete. Ich möchte ihm aber auch für die Unterstützung auf meinem akademischen Bildungsweg schon vor dem Beginn der Diplomarbeit danken, die sehr motivierend war und mir wertvolle Einsichten und Erfahrungen ermöglicht hat. Ich erlaube mir auch, ihm dafür zu danken, in didaktischer Hinsicht ein großes Vorbild zu sein.

Ich möchte auch Dr. Marion Kant danken, die mein erstes Verständnis der Texte Brechts stets durch konstruktive Kritik herausforderte und mich dadurch zu einer tiefergehenden Beschäftigung motivierte. Dadurch hat sie vor dem Beginn der Arbeit zu meiner wachsenden Begeisterung für Brecht und somit auch zur Themenwahl beigetragen.

Meinen Eltern Heidemarie Bauch und Reinhard Kiesel möchte ich ganz herzlich dafür danken, dass sie mich bei meinem Studium stets in jeder Hinsicht wirklich nach Möglichkeit unterstützt haben.

Meinen FreundInnen Philip Sitte, Markus Tschögl, Megumi Kurobe und Katrin Anderl möchte ich für emotionale Unterstützung, wichtige Gespräche in zäheren Phasen der Arbeit, interessante Gespräche in produktiven Phasen, und auch sehr gute Ratschläge für meinen Studienweg und -abschluss danken.

Ich möchte auch allen SchülerInnen danken, denen ich Nachhilfe geben durfte, weil diese schöne und wertvolle Erfahrung zu meiner Motivation zum Lehramtsstudium und Lehrberuf ganz wesentlich beigetragen und sie aufrechterhalten hat.

Calvin Kiesel

Wien, 16. 02. 2017

Lebenslauf

Persönliche Daten

Geburt:	24. 12. 1989 in Wien, Österreich
Nationalität:	Österreich

Bildungsweg

03/2016 – jetzt	Masterstudium Philosophie an der Universität Wien
10/2011 - jetzt	Lehramtsstudium der Fächer Deutsch und Psychologie/Philosophie an der Universität Wien
10/2009 - 03/2012	Bachelorstudium Philosophie an der Universität Wien, Abschluss mit Auszeichnung
09/1996 - 07/2008	Schulbildung: Volksschule Kleine Sperlgasse, 1020 Wien; Gymnasium Rahlgasse, 1060 Wien, Ausbildung zum und Funktion als Peer-Mediator an der Schule, Matura mit Auszeichnung

Auslandsaufenthalt

10/2014 - 09/2015	Erasmus-Auslandsaufenthalt an der University of Cambridge

Berufserfahrung

06/2016 - jetzt	Senior-Lehrkraft bei Lernquadrat Bildungsmanagement GmbH
05/2016	Gründung und Geschäftsführung der Calvin Kiesel OG zusammen mit der Lernquadrat Bildungsmanagement GmbH
12/2015 - 05/2016	Junior-Lehrkraft bei Lernquadrat Bildungsmanagement GmbH

10/2015 - 03/2016 Verkaufsmitarbeiter bei Franz Felber & Co. GmbH

03/2014 - 06/2014 Studienassistent am Institut für Germanistik der Universität Wien

04/2009 - 09/2010 Servicemitarbeiter bei DO & CO Party-Service & Catering GmbH

01/2009 - 06/2014 Private Nachhilfe in Deutsch, Englisch und Mathematik

07/2008 - 12/2008 Militärdienst

Sonstige Kenntnisse und Tätigkeiten

Sprachkenntnisse Englisch: flüssig (TOEFL-ibT: 109 von 120 Punkten); Französisch: gut

Publikation:

Sprachspiele. Produktiv-analytische Reflexionen und Experimente mit der Sprache in Franz Josef Czernins *aschloten auch*.
In: *informationen zur deutschdidaktik*, Heft 4, 2014, S. 154-158.

Akademische Präsentation:

Progress and Providence. How secular is Kant's philosophy of history?
15.09.2015 am Collegio Ghislieri in Pavia, Italien.

Diese ehrerbietige Haltung hat sich an den Klassikern sehr gerächt, sie wurden durch Ehrerbietung ramponiert und durch Weihrauch geschwärzt. Es wäre ihnen besser bekommen, wenn man ihnen gegenüber eine freiere Haltung eingenommen hätte, wie die Wissenschaft sie zu den Entdeckungen, auch zu großen hat, die sie doch immerfort korrigiert oder sogar wieder verwarf, nicht aus Oppositionslust, sondern der Notwendigkeit entsprechend.

Bertolt Brecht, *Gespräch über Klassiker*[1]

[1] Brecht, Bertolt: *Schriften 1.* In: *Bertolt Brecht Werke.* Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 21. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992. S. 310 f.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung……8

Kapitel 1: Methode, Prämissen, Hintergründe……..…18

1.1 Fredric Jamesons marxistische Hermeneutik……..18

1.2 Der Text als symbolische Handlung und brüchige Sinneinheit……..26

1.3 Der Text als politischer Diskursbeitrag der Arbeiterschaft der Weimarer Republik……..……..28

1.4 Der Text als Kraftfeld unterschiedlicher historischer Gesellschaftsformationen...31

Kapitel 2: Die innere Spannung der Lehrstücktexte…….……41

2.1 Kritik an gesellschaftlichen Zuständen……...41

2.2 Der Marxismus als erlösende Lehre……50

2.3 Unterordnung des Individuums unter die Gesellschaft……...56

2.4 Hinterfragen und Weiterdenken……..71

Kapitel 3: Die Lehrstücke im diskursiven Kontext ihrer Zeit……...77

3.1 Brechts Theaterkritik und Theaterkonzeption…….78

3.2 Brechts Entwicklung eines neuen Theaters I: Die theoretische Konzeption der Lehrstücke…….82

3.3 Brechts Entwicklung eines neuen Theaters II: Die Aufführungspraxis der Lehrstücke…….92

3.4 Die Rückwirkung der Aufführungspraxis auf den Text: Überarbeitungen……...100

Kapitel 4: Die Lehrstücke im großen geschichtsphilosophischen Rahmen……..……..111

4.1 Die politische Form……...112

4.2 Pädagogik mit sozialpolitischer Motivation……..125

4.3 Theaterpädagogik mit emanzipatorischem Anliegen nach Brecht……130

Fazit…….136

Literatur- und Quellenverzeichnis……...142

Anhang……...……149

Einleitung

Brechts Lehrstücke, allen voran die *Maßnahme*, gehören zu den umstrittensten Werken des Autors. Im engeren Sinne werden zu ihnen auch der *Ozeanflug*, das *Badener Lehrstück vom Einverständnis*, *Der Jasager* und *Der Neinsager*, *Die Ausnahme und die Regel* sowie *Die Horatier und die Kuriatier* gezählt. Was diese Stücke miteinander verbindet und ihre Zusammenfassung unter dem Titel Lehrstück rechtfertigt, wurde lange nicht eingehend untersucht. Die westliche Kritik der Nachkriegszeit sah in ihnen simple marxistische Thesenstücke mit fragwürdiger bis gefährlicher Botschaft (der Unterordnung des Lebens Einzelner unter die Zwecke des Kollektivs), während die sozialistische Kritik in ihnen Produkte einer noch unausgereiften marxistischen Kunst sah, insofern Brecht noch eine entscheidende Entwicklung vor sich hatte. Erst in den 1970er Jahren machte Reiner Steinweg darauf aufmerksam, dass es sich bei den Lehrstücken um einen ganz eigenen Spieltypus handelt, der sich vor allem durch die Beteiligung selbst spielender Laien auszeichnet. Diese Einsicht prägte die Lehrstückforschung nachhaltig und auch Steinwegs weitere Bestimmungen der Lehrstücke waren wirksam, bis Klaus-Dieter Krabiel Steinweg methodische Ungenauigkeiten nachwies und einige Festlegungen Steinwegs zum Lehrstück relativierte, etwa diejenige, dass es in den Lehrstücken nicht um Thesen, sondern die Förderung einer kritischen Haltung gehe. Krabiels Bestimmung des Spieltyps Lehrstück ist in der Lehrstückforschung bis heute sehr dominant. Sie wird auch in dieser Arbeit eine starke Berücksichtigung erfahren, doch in manchen Aspekten werde ich eine Abweichung in der Lehrstückauffassung deutlich machen.

Einen Teil der frühen westlichen Kritik kann man als Indoktrinationsvorwurf bezeichnen, während Steinweg mit seiner Betonung der Eigenaktivität und der kritischen Haltung in den Lehrstücken umgekehrt emanzipatorische Aspekte in seinen Untersuchungen offenlegte. Diese Arbeit möchte der Frage nachgehen, inwiefern Brechts Lehrstücke ein emanzipatorisches Motiv aufweisen und inwieweit dieses durch indoktrinierende Tendenzen unterlaufen wird. Diese Frage wurde in der Rezeption der Lehrstücke sehr oft implizit beantwortet, nicht aber immer als solche explizit formuliert. Wenn sie beantwortet wurde, dann fast immer sehr extrem, entweder mit dem Emanzipationszugeständnis oder dem Indoktrinationsvorwurf. Tendenzen der Lehrstücke in beide Richtungen wurden selten eingeräumt. Erst Krabiel ist in dieser Hinsicht weniger extrem, sieht das Ausmaß des emanzipatorischen Motivs an manchen Stellen aber nicht stark genug. In dieser Arbeit wird

davon ausgegangen, dass beide Tendenzen vorhanden sein können. Ob dies auch der Fall ist, soll geprüft werden. Neben Steinwegs und Krabiels Arbeiten, die die maßgeblichsten Einschnitte in der Rezeption der Lehrstücke darstellen, werden auch Texte von Fredric Jameson und Jan Knopf eine wichtige Rolle spielen, die diese Fragestellung zumindest berühren. Als repräsentativ für die zunächst einseitige Auffassung im Westen wie im Osten zur Zeit des Kalten Krieges werden Arbeiten einerseits von Ruth Fischer und Hannah Arendt und andererseits von Werner Mittenzwei angesprochen. Wichtige Beiträge zur Lehrstückforschung, die aber andere thematische Schwerpunkte setzen und deshalb in dieser Arbeit weniger berücksichtigt werden, wurden etwa von Martin Esslin[2], Rekha Kamath[3], Bernd Ruping[4], Gerd Koch[5] und Taekwan Kim[6] geliefert. Rekha Kamath und Bernd Ruping untersuchen vor allem die Lehrstücktheorie und die Spielpraxis der Lehrstücke, eine eingehende Analyse der literarischen Texte, die in dieser Arbeit von zentralem Interesse ist, unternehmen sie aber nicht. Ruping berichtet auch von eigenen Versuchen spielpraktischer Arbeit mit den Lehrstücken. Die Fruchtbarmachung des Werkes Brechts für die aktuelle Praxis bewirbt auch Gerd Koch, wobei es ihm darum geht, Brecht als pädagogischen Denker zu präsentieren. Koch ist aber auf Brechts theoretische Texte fokussiert, behandelt zwar das Lehrstückkonzept, leistet aber auch keine Analysen der literarischen Texte. Taekwan Kims Arbeit zum Lehrstück untersucht nicht Brechts literarische Werke, sondern die Musik Paul Hindemiths, Kurt Weills und Hanns Eislers, die zu ihnen komponiert wurde. Martin Esslins Perspektive auf die Lehrstücke wie vor allem die *Maßnahme* weicht nicht stark von Ruth Fischers und Hannah Arendts Behauptung ab, dass darin die Lehren des orthodoxen Kommunismus vorgeführt und deren problematische Unterordnung des Individuums offenbart werden. Sie berührt diese Arbeit also thematisch, eröffnet aber anders als Steinweg oder Krabiel keine neue Perspektive auf die Lehrstücke.

---

[2] Vgl. Martin Esslin: *Brecht. The Man and His Work.* Garden City (New York): Doubleday 1961.

[3] Vgl. Kamath, Rekha: *Brechts Lehrstück-Modell als Bruch mit den bürgerlichen Theatertraditionen.* Frankfurt/M.: Lang 1983.

[4] Ruping, Bernd: *Material und Methode. Zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks.* Münster: Lit 1984.

[5] Vgl. Koch, Gerd: *Lernen mit Bertolt Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik.* Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 1988.

[6] Vgl. Kim, Taekwan: *Das Lehrstück Bertolt Brechts. Untersuchungen zur Theorie und Praxis einer zweckbestimmten Musik am Beispiel von Paul Hindemith, Kurt Weill und Hanns Eisler.* Frankfurt/M.: Lang 2000.

Bevor die Fragestellung nach emanzipatorischen und indoktrinierenden Tendenzen in den Lehrstücken bearbeitet wird, sollen hier noch einige begriffliche Grundlagen und methodische Vorbemerkungen gemacht werden.

Die literaturtheoretische Methode, die in dieser Arbeit verwendet werden soll, ist Fredric Jamesons marxistische Hermeneutik, wie er sie in seinem Werk *Das politische Unbewußte*[7] beschrieben hat.

Diese Methode ist in verschiedener Hinsicht besonders geeignet für eine Bearbeitung der Spannung zwischen Emanzipation und Indoktrination in Brechts Lehrstücken. Erstens wird durch sie Literatur aus einer politischen Perspektive interpretiert, die für ein adäquates Verständnis von Brechts Werken unverzichtbar ist. Zweitens setzt sie einen geschichtsphilosophischen Rahmen voraus, in dem eine Freiheitsbewegung im Zentrum steht, wodurch sie für die Suche nach einem emanzipatorischen Motiv besonders geeignet ist. Diese beiden Aspekte werden mit den meisten marxistischen Theorien geteilt. Drittens richtet Jamesons Theorie darüber hinaus den Blick auch auf die unbeabsichtigten Begrenzungen, Ausschlüsse und inneren Widersprüche von literarischen Werken. Gerade um solch einen inneren Widerspruch der Brecht'schen Lehrstücke geht es, wenn die Frage untersucht wird, ob ein emanzipatorisches Motiv durch indoktrinierende Tendenzen unterlaufen wird. Viertens ist es ein besonderes Merkmal dieser Theorie, dass sie zentrale Elemente auch anderer Literaturtheorien wie etwa der klassischen Hermeneutik, der Dekonstruktion oder der psychoanalytischen Theorie zu inkorporieren versucht. Dies erscheint mir angesichts eines immer vielfältiger werdenden Spektrums unterschiedlicher Literaturtheorien als ein großer Vorzug.

Dennoch werde ich von Jamesons Methode in zumindest zwei Aspekten abweichen. Erstens setze ich zwar auch die geschichtsphilosophische Perspektive eines Weges der Verwirklichung der Freiheit voraus, allerdings sehe ich diese nicht zwingend als eine marxistische. Die Verwirklichung der Freiheit wird als Emanzipationsbewegung gesehen, deren für die Gegenwart immer noch entscheidende Initialzündung die Aufklärung war, wobei der Marxismus seinen Beitrag zu dieser Bewegung geleistet hat, aber keineswegs ihr Endpunkt ist. Zweitens verwendet Jameson den Begriff der Ideologie mit einem sehr weiten Umfang. Teilweise scheint er jede politische Prägung von Literatur als ideologische Prägung

[7] Vgl. Jameson, Fredric: *Das politische Unbewußte. Literatur als Symbol sozialen Handelns.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1988.

zu bezeichnen. Stattdessen wird in dieser Arbeit eben von einer politischen Prägung die Rede sein und nur bei Erfüllung noch zu entwickelnder zusätzlicher Kriterien von einer ideologischen Prägung gesprochen.
Jameson hat sich auch zu Brechts Werken geäußert, dabei aber die Lehrstücke nur marginal berücksichtigt. Seine Überlegungen zu Brechts Literatur werden berücksichtigt, seine Methode verlangt aber in Bezug auf die Lehrstücke weit über diese Überlegungen hinauszugehen.

Zur Klärung der methodischen Prämissen der Interpretation der Texte Brechts gehört es an dieser Stelle, die zugrundeliegenden Begriffe der Emanzipation und der Indoktrination näher zu bestimmen.
Das lateinische Wort *emancipatio* bezeichnete zunächst die Entlassung aus väterlicher Gewalt, im 19. Jahrhundert wurde der Begriff auch für die Befreiung schwarzer Sklaven und für die Emanzipation der Juden verwendet. Aus diesem begriffsgeschichtlichen Hintergrund kann ein allgemeiner Kern des Emanzipationsbegriffs erschlossen werden:

> Der etymologische Rückblick läßt die *allgemeinste Bedeutung des Emanzipationsbegriffs* erkennen, die ihm bis heute erhalten geblieben ist: Immer wenn von ‚Emanzipation' gesprochen wird, geht es um *Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung*. Bestehende einseitige soziale Abhängigkeitsverhältnisse, Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten sollen abgebaut, nach Möglichkeit ganz beseitigt werden. ‚Emanzipation' meint also eine spezifische *Veränderung menschlicher Beziehungen*.[8]

Über diesen allgemeinen Kern des Emanzipationsbegriffs hinaus hat er einige Akzentverschiebungen in der Geschichte erfahren. Erstens: Bezeichnete er zunächst eine Veränderung der Beziehung zwischen Individuen (Vater und Sohn), „so nannte man später vor allem *historische Wandlungen der Beziehungen zwischen größeren Gruppen* (Adel-Bürgertum usw.) ‚Emanzipation'."[9] Zweitens: handelte es sich zunächst um einen Akt der Entlassung aus der Gewalt durch deren Inhaber, „so wird sie gegenwärtig primär als *Selbstbefreiung*"[10] verstanden. Drittens: war Emanzipation zunächst ein juristischer Begriff, so verwandelte sie sich dann in einen politischen. Viertens: Emanzipation hat seit der Aufklärung auch eine pädagogische Bedeutung, die sich mit der politischen verbindet.

[8] Lempert, Wolfgang: „Zum Begriff der Emanzipation." In: Greiffenhagen, Martin (Hg.): *Emanzipation.* Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 216-226. S. 217.
[9] Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, op. cit., S. 218.
[10] Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, op. cit., S. 218.

„Erweiterung der Selbständigkeit wird ein pädagogisches Ziel, das es mit politischen Mitteln zu erreichen gilt. Emanzipation wird zum Lernprozeß, für den jedoch pädagogische Mittel allein nicht taugen, sondern politische Prozesse ins Spiel gebracht werden müssen.“[11] Der Begriff der Emanzipation hat seine pädagogische Bedeutung behalten, wobei in der neueren pädagogischen Diskussion die Verfügung über sich selbst und die Aufhebung irrationaler Herrschaft und Zwänge – besonders im Anschluss an Habermas – betont werden[12].

Selbstbestimmung im Denken und Handeln ist das Ziel, das sich mit der Emanzipation verbindet, das nur durch die Aufhebung von Fremdbestimmung in gesellschaftlichen Beziehungen erreicht werden kann, und zu dessen Verwirklichung es der Verschränkung pädagogischer und politischer Prozesse bedarf.

Nun soll noch der Begriff der Indoktrination näher bestimmt werden. Indoktrination ist eine Beeinflussungstechnik, die nicht die Selbstbestimmung des Menschen zum Ziel hat, sondern dessen Überzeugungen im Sinne des politischen Systems zu formen versucht. Sie wird insbesondere zur Sicherung der Herrschaft in totalitären Staaten verwendet, aber auch in demokratischen Systemen kann sie zum Einsatz kommen[13]. Ausführlich untersucht hat den Begriff der Indoktrination Olivier Reboul, dessen Bestimmungen ich aufnehmen möchte. Er weist darauf hin, dass es (wie auch beim Begriff der Emanzipation) eine starke Verbindung zum Bereich der Pädagogik, der Didaktik und zu Vermittlungsfragen im Allgemeinen gibt:

> Was ist das wirksame Indoktrinationsmittel? Unterrichten. […] Die eigentliche Indoktrination ist nicht die Propaganda, noch die Abrichtung, noch die Konditionierung, sondern eine bestimmte Perversion des Unterrichtes, die sich weder anhand der Absicht noch des Inhalts, noch der Methode definieren läßt, sondern allein anhand seines Ziels. Indoktrinieren heißt die Menschen, die man unterrichtet, als Mittel für eine Sache behandeln und dadurch in ihnen das unterdrücken, was jeder wirkliche Unterricht zuerst und immer fördern muß – das Denken.[14]

[11] Greiffenhagen, Martin: „Einleitung.“ In: Ders. (Hg.): *Emanzipation.* Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 7-47. S. 11.

[12] Vgl. Hesse, Hans Albrecht: „Über den Gebrauch des Begriffs ‚Emanzipation‘ in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der Gegenwart.“ In: Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): *Emanzipation.* Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 246-257. S. 251.

[13] Vgl. Fritze, Lothar: „Indoktrination und irrationale Überzeugungsbildung. Über eine Herrschaftstechnologie der Weltanschauungsdiktatur.“ In: *Totalitarismus und Demokratie.* Heft. 10 (1). 2013. S. 135-164. S. 136.

[14] Reboul, Olivier: *Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird.* Olten/Freiburg im Breisgau: Walter Verlag 1979. S. 238.

Diese Unterdrückung des Denkens wird auch durch die systematische Versperrung der Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen das Vermittelte geleistet[15].

Indoktrination benutzt den Menschen als Mittel, dessen eigenständiges Denken unterdrückt werden soll, damit an ihm der vorgesehene Zweck reibungslos verwirklicht werden kann. Der Unterschied zur Propaganda und zur Konditionierung besteht darin, dass nicht bloß Verhaltensweisen bewirkt werden wollen, sondern dass langfristig die Überzeugungen von Menschen beeinflusst werden sollen[16] – darin besteht der Zweck, der an den Menschen als Mittel verwirklicht werden soll. Ihnen sollen bestimmte Überzeugungen eingeflößt werden, ihnen soll etwas vermittelt werden: eine Doktrin.

Eine Doktrin ist nach Reboul erstens ein zusammenhängendes Begriffssystem; zweitens interpretiert sie die Wirklichkeit, sie ist also nicht bloß eine Ansammlung von objektiv feststellbaren Fakten, sondern sie ist eine gewisse Weltsicht; drittens ist sie auch handlungsorientierend und keine bloße Theorie[17].

Zwar vermittelt Indoktrination eine Doktrin, aber nicht jede Vermittlung einer Doktrin ist schon Indoktrination. Ganz im Gegenteil: jeder Unterricht, der nicht nur Fakten vermitteln will – und tatsächlich wäre dies zu wenig für einen umfassenden Unterricht – hat auch Doktrinen zum Gegenstand. Nur unter gewissen Bedingungen ist die Vermittlung einer Doktrin Indoktrination.

> Um Indoktrination handelt es sich vor allem dann, wenn man verschweigt, was ungewiß und parteiisch an der Doktrin ist, wenn man sie mit einer Objektivität ausstattet, die ihr nicht eigen ist. Indoktrinieren heißt eine Doktrin lehren, als sei sie keine. Dann ist sie Ideologie.[18]

Behandelt man etwa „als Wissenschaft, was lediglich Überzeugung ist“[19], so wird die Doktrin zur Ideologie.

Das Ergebnis einer gelungenen Indoktrination ist das Gegenteil von Selbständigkeit und Mündigkeit, nämlich

[15] Vgl. Schluß, Henning: „Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels.“ In: Ders. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 61-78. S. 69.

[16] Vgl. Reboul, Indoktrination, op. cit., S. 35.

[17] Vgl. Reboul, Indoktrination, op. cit., S. 46.

[18] Reboul, Indoktrination, op. cit., S. 47.

[19] Reboul, Indoktrination, op. cit., S. 241.

> ein gewisser Infantilismus, der sich wie folgt kennzeichnen läßt: 1. Die Flucht vor eigenem Denken und die Ausrichtung am Denken eines anderen, das nicht nur für wahr, sondern auch für unfehlbar gilt; 2. eine manichäische Weltsicht, die ganz unter dichotomischem Gesetz steht: schwarz oder weiß, gut oder böse, wahr oder falsch; die Zwischentöne, die Unentschiedenheit, die Wahrscheinlichkeit sind ausgeschlossen; die Ideologie hat eine Antwort auf alles – so sagten wir; Erbfeind ist, wer sich weigert, Antworten und Lösungen zu liefern; 3. ein Denken, das von Leidenschaften beherrscht wird, vor allem von traurigen[.][20]

Die manichäische Weltsicht, nach der es nur wahr oder falsch gibt, und die Wahrheit folglich nur eine einzige Weltsicht ist, verbindet sich mit den für die Indoktrination „zentralen Erziehungszielen des Erwerbs *einer* Weltanschauung und der Zustimmung zur Politik *einer* Partei“[21], die als aufschlussreiche Kriterien angesetzt werden können, um Tendenzen der Indoktrination zu erkennen.

Rebouls Kriterien für die zulässige Anwendung des Begriffs der Emanzipation sollen in dieser Arbeit als Analysekriterien dienen, wobei eine Einschränkung gemacht werden soll. Ich halte die strikte Kontrastierung von Vernunft und Leidenschaften und die harsche Anklage der letzteren in dieser strengen Weise für verfehlt. Erstens tut die normative Abwertung der Leidenschaften gegenüber dem rationalen Denken den ersteren Unrecht, insofern natürlich beides seine Berechtigung hat und die Hierarchisierung unterdrückende Züge annehmen kann. Zweitens ist auch der eindeutige Kontrast zwischen Vernunft und Leidenschaften zu hinterfragen, denn gerade die kompromisslose Unterdrückung der Leidenschaften kann höchst unvernünftig sein. Umgekehrt kann auch der Einsatz der Vernunft mit Leidenschaft stattfinden. Sofern die Leidenschaften nicht so ausufern, dass sie nachhaltig die Selbstbestimmung des Menschen gefährden, ist Rebouls Anklage verfehlt. Brecht selbst, der als Klassiker der Vernunft gilt und oft behauptete, in seinem Theater mehr das Denken als das Mitgefühl und die Empfindung des Menschen anzusprechen, widerlegt in der Praxis die starre Gegenüberstellung, insofern auch er bewusst das Gefühl adressierte und etwa teilweise das Publikum gezielt schockierte (Vgl. BFA 3, S. 415).

Indoktrination unterdrückt das Denken und behandelt den Menschen als Mittel zum Zweck der Einflößung einer Doktrin, die als Gewissheit getarnt wird und somit Ideologie ist; das

[20] Reboul, Indoktrination, op. cit., S. 239 f.

[21] Demke, Elena: „Indoktrination als Code der SED-Diktatur.“ In: Schluß, Henning. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 35-47. S. 35.

Ergebnis ist ein infantiler Mensch, der nicht von seinem eigenen Verstand beherrscht wird, die anderen für sich denken lässt und nur in Extremen denkt.

Damit steht Indoktrination im Gegensatz zur Emanzipation und zu Unterrichts- und Vermittlungsprozessen, die die Selbsttätigkeit des Menschen als Zielkategorie ansetzen und fördern wollen. In diesem Sinne wird auch im pädagogischen Diskurs großteils „Indoktrination als Rückseite und Gegenteil von Erziehung“[22] verstanden – Erziehung und Vermittlung im eigentlichen Sinn indoktriniert nicht. Eine solche strikte Abgrenzung läuft aber Gefahr, eine Dichotomisierung zwischen Erziehung und Indoktrination zu betreiben, als Indoktrination nur die Vermittlungspraxis des politischen Gegners anzusehen und sich selbstkritischen Einsichten zu versperren. Darauf weist Annette Stroß hin, die die Diskussion um Indoktrination deshalb lieber verlaufen sähe in Richtung

> einer Entdichotomisierung, Veralltäglichung und Empirisierung des Begriffs. Dabei gälte es nicht, den Indoktrinationsbegriff (in einem schlechten Sinne) zu entpolitisieren – ein solches Vorgehen würde den Begriff vielmehr geschichtsblind werden lassen und den gesellschaftlich-politischen Kontext pädagogischer Diskurse vernachlässigen –, sondern es gälte vielmehr, ihn aus alten (politischen) Freund-Feind-Schemata herauszulösen und ihn als *pädagogischen* Begriff zu entwickeln. Das hieße: Indoktrination als alltäglichen Bestandteil wie auch als Gefährdungspotenzial pädagogischen Denkens und Handelns in offenen demokratischen Gesellschaften neu zu beleuchten, Indoktrination als graduelle Kategorie zu betrachten[.][23]

Ein solcher gradueller Begriff von Indoktrination erlaubt dann eine kritische Reflexion, inwieweit Vermittlungsprozesse indoktrinierende Tendenzen aufweisen – und nicht bloß die schlichte Kategorisierung entweder als Unterricht oder als Indoktrination. Gerade weil Indoktrination auch Unterricht ist – wenn auch eine pervertierte Form, die ihr Emanzipationsmotiv verliert –, weil auch Unterricht beeinflusst, weil auch Unterricht eine Doktrin vermittelt, gerade aufgrund dieser Gemeinsamkeiten bilden Indoktrination und Unterricht ein Spektrum, dessen anzustrebende Seite eine emanzipatorische Vermittlung ist, das aber immer von der Gefahr begleitet ist, der Seite der Indoktrination zuzuneigen.

Vor dem Hintergrund dieses Begriffsverständnisses von Emanzipation und Indoktrination wird in den Texten Brechts zunächst danach gesucht, wo diese inhaltlich kritisch auf

---

[22] Schluß, Henning: „Indoktrination Rückseite oder Extrem?“ In: Ders. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 7 f. S. 8.

[23] Stroß, Annette M.: „Indoktrination – ein unpädagogischer Begriff?“ In: Schluß, Henning. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 13-34. S. 25.

gesellschaftliche Zustände und Widersprüche Bezug nehmen und darin eine emanzipatorische Stoßrichtung erweisen; dann aber wird auch nach ideologisch geprägten Inhalten und indoktrinierenden Tendenzen gesucht, die diese emanzipatorische Absicht unterlaufen.

In Kapitel 1 werden die Elemente der Literaturtheorie Fredric Jamesons, die in dieser Arbeit zum Einsatz kommen, noch genauer vorgestellt (und es wird auch noch genauer beschrieben, welche Elemente ich modifiziere). Es werden dabei auch drei Bezugsrahmen vorgestellt, die in dieser Theorie unterschieden und in der Interpretation berücksichtigt werden: erstens der Text selbst, zweitens der Text in seinem zeitlichen Kontext eines Diskurses einer bestimmten Klasse, drittens der Text innerhalb der großen geschichtlichen Freiheitsbewegung. Was diese Bezugsrahmen im Falle der Lehrstücke Brechts im Speziellen sind, wird noch im ersten Kapitel modelliert, bevor dann die Interpretation der literarischen Texte in den folgenden drei Kapiteln stattfindet, für die diese dreiteilige Unterscheidung die Struktur vorgibt.
Im zweiten Kapitel wird in den Texten selbst nach emanzipatorischen Aspekten wie Gesellschaftskritik und dem Aufruf zu kritischem Denken gesucht. Im Kontrast dazu werden auf der Textebene auch indoktrinierende Tendenzen wie ein ideologisiertes Lehrgebäude und eine Marginalisierung des einzelnen Menschen aus gesellschaftlicher Perspektive in den Blick genommen.
Im dritten Kapitel wird die Entstehung der Lehrstücke im Kontext des Diskurses der Arbeiterklasse in der Weimarer Republik untersucht. Es wird dabei die Entwicklung des theoretischen Konzepts des epischen Theaters im Allgemeinen und der Lehrstücke im Besonderen in ihrer politischen Relevanz betrachtet und auch zu anderen Formen proletarischer Kunst in Beziehung gesetzt. Es werden auch die wichtigsten Begriffsbestimmungen des Lehrstücks aus der Lehrstückforschung vorgestellt und bewertet werden, um meine eigene Begriffsauffassung des Lehrstücks zu konturieren. Der Platzierung der Begriffsbestimmung des Lehrstücks an dieser Stelle liegt die Überzeugung zugrunde, dass eine solche nur möglich mit Bezug auf den kulturellen und diskursiven Kontext möglich ist, der im dritten Kapitel beleuchtet wird. Außerdem werden die Aufführungskontexte und auch die auf Rückmeldungen reagierenden Überarbeitungen der Lehrstücke als politisch aussagekräftige diskursive Einbettungen beleuchtet und auf ihre emanzipatorische Tendenz hin geprüft. Bei dieser Untersuchung der Aufführungskontexte und Rückmeldungen wird stark auf Krabiels detailreiche historische Untersuchungen zurückgegriffen werden, die diese

gut dokumentiert haben, jedoch zur Beantwortung der leitenden Frage nach einer emanzipatorischen Stoßrichtung noch zusätzliche Interpretationen verlangen.

Im vierten Kapitel werden die Lehrstücke in einen weiten geschichtlichen Kontext gesetzt, weshalb zwar nur exemplarische Bezüge hergestellt werden können, zumindest aber solche, die das Thema der Arbeit betreffend besonders aufschlussreich sind. Bezüge zum sozialkritischen Drama vor Brecht, zur sozial motivierten Pädagogik vor Brecht, und zum politisch-sozialkritischen Theater nach Brecht werden hergestellt. Damit wird die Spannung zwischen Emanzipation und Indoktrination als ein bis in die Gegenwart hineinreichendes Problem präsentiert.

Kapitel 1: Methode, Prämissen, Hintergründe

1.1 Fredric Jamesons marxistische Hermeneutik

Fredric Jamesons Literaturtheorie und Analysemethode betrachtet Literatur aus einem politischen Blickwinkel, der nicht bloß einer unter anderen sei, „sondern vielmehr der absolute Bezugshorizont allen Lesens und aller Interpretation.“[24] Diese politische Perspektivierung bezieht Literatur auf den politischen Kontext ihrer Zeit, aber sie darf deshalb den Bezug zur Gegenwart nicht verlieren. Zu der Aufgabe einer solchen Balance erklärt Jameson, „daß einzig eine echte Geschichtsphilosophie imstande ist, die Spezifik und radikale Differenz sozialer und kultureller Vergangenheit zu respektieren und gleichzeitig die Berührungspunkte zur Gegenwart aufzudecken“[25]. Eine echte und zugleich zufriedenstellende Geschichtsphilosophie sieht Jameson aber nur im Marxismus gegeben. Seine Literaturtheorie ist deshalb eine marxistische.

Mit dem Titel einer marxistischen Literaturtheorie positioniert sich Jameson in einem Spektrum verschiedenster theoretischer Ansätze, wobei er aber bemüht ist, diese auch positiv und damit gewinnbringend zu rezipieren. Hierzu sieht er insbesondere im Marxismus ein Potential. So vertritt er

> die These, daß der Marxismus andere Interpretationsmethoden bzw. Interpretationssysteme in sich einschließt; um es methodologisch auszudrücken, die Grenzen dieser inkorporierten Systeme können immer überwunden und ihre brauchbaren Ergebnisse beibehalten werden, sofern man ihre Denkoperationen radikaler Historisierung unterzieht.[26]

Eine solche Interpretationsmethode, die Jameson rezipiert und transformiert, ist die Psychoanalyse. Er kritisiert, dass die Psyche in ihr ahistorisch gesehen wird und nur das einzelne Subjekt fokussiert wird. Demgegenüber solle also die Struktur der Psyche historisiert und kollektiv betrachtet werden[27]. Was aber jedenfalls beibehalten wird, ist die Bedeutung des Unbewussten, das in der Analyse literarischer Texte erschlossen werden soll. Allerdings geht es um ein politisches Unbewusstes, nämlich jene geschichtsphilosophische Erzählung „einer einzigen epischen Kollektivgeschichte“, vor deren Hintergrund alle kulturellen Phänomene

[24] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 13.
[25] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 14.
[26] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 40.
[27] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 57 f.

„als Teil des kollektiven Kampfes, das Reich der Freiheit dem Reich der Notwendigkeit abzutrotzen“[28], verstanden werden müssen.

> Genau hierin findet die von mir vorgeschlagene Theorie des politischen Unbewußten ihre Funktion und Notwendigkeit, indem sie die Spuren dieser ununterbrochenen Erzählung ausfindig macht, indem sie die unterschlagene und verschüttete Wirklichkeit dieser grundlegenden Geschichte wieder an der Oberfläche des Textes ablesbar werden läßt.[29]

Um ein solches verborgenes politisches Unbewusstes aufzudecken, bedarf es einer Methode der Entschlüsselung, der Interpretation, es bedarf einer neuen Hermeneutik. Damit bezieht sich Jameson auf ein weiteres Theorie- und Methodenmodell, das er vor allem in Gestalt der Hermeneutik des christlichen Mittelalters[30] heranzieht, um die für ihn brauchbaren Elemente in einer marxistischen Transformation zu verwenden. Auch für Jameson gibt es wie in diesem Modell verschiedene Stufen der Interpretation, doch werden diese etwas anders konzipiert werden.

Mit seinem positiven Bezug auf die Hermeneutik wendet sich Jameson zugleich kritisch gegen jene Theoriemodelle, die diese zu verabschieden trachten, so die Dekonstruktion[31]. Jameson möchte aber durchaus auch die für ihn wertvollen Einsichten der Dekonstruktion miteinbeziehen – so vor allem die Aufdeckungen von Begrenztheiten von Texten durch Ausschlüsse von etwas, wobei erst diese Ausschlüsse den Schein von Geschlossenheit von Texten erwecken, das Ausgeschlossene aber doch nicht ganz unterdrücken können[32]. Allerdings möchte er diese Einbeziehung der Dekonstruktion eben nicht in einem Modell leisten, das alle Hermeneutik und Interpretation hinter sich lässt, sondern im Gegensatz dazu „ein neues und adäquateres Hermeneutikmodell“[33] vorlegen.

Jameson unterscheidet drei verschiedene Interpretationsmethoden, wobei er sich auf Althusser bezieht, der zwei davon kritisierte. Jameson meint, dass alle drei ihre Berechtigung hätten und Teil einer zufriedenstellenden Interpretation wären. Diese drei Interpretationsmethoden

[28] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 15.
[29] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 15 f.
[30] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 23 ff.
[31] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 18.
[32] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 46.
[33] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 18.

korrespondieren mit den Althusser'schen Begriffen für Erklärungen durch mechanische Kausalität, expressive Kausalität und strukturelle Kausalität[34].

Mechanische Kausalität bezeichnet klassische lineare Ursache-Wirkungszusammenhänge. Man könnte meinen, dass das mechanische Erklärungsmodell insofern ungeeignet ist, weil sich lineare Ursache-Wirkungszusammenhänge, wie sie aus der klassischen Physik bekannt sind, nicht auf komplexe kulturelle Phänomene übertragen lassen. Jameson räumt ein, dass mechanische Kausalität zwar nur eine beschränkte Bedeutung auf kulturellem Gebiet hat und andere Faktoren stärker zu betrachten sind, betont aber, dass sie dennoch eine gewisse Rolle spielt, zumindest in der gegebenen Gesellschaftsformation. Man mag einen gesellschaftlichen Zustand anstreben, in dem kulturelle Phänomene geringer durch einfache Ursache-Wirkungsverhältnisse bestimmt werden, doch deshalb dürfen diese noch nicht außer Acht gelassen werden. Jameson verdeutlicht die Bedeutung der mechanischen Kausalität durch ein Beispiel, in dem eine Krise des Verlagswesens zu Gattungs- und stilistischen Veränderungen führte[35].

Erklärungen mithilfe des Modells expressiver Kausalität legen ein Bild eines Ganzen in Form einer umfassenden Geschichtsallegorie zugrunde, aus der heraus einzelne Ereignisse und Texte verstanden werden. Unter Zugrundlegung dieses Modells dient eine verborgene allegorische Schlüsselerzählung zur Neuschreibung der zu interpretierenden Texte und Ereignisse[36]. Jamesons Beispiele für die expressive Interpretation mithilfe großer Geschichtsallegorien sind die mittelalterliche Hermeneutik, die auf einem christlichen Weltbild basiert[37], sowie die Hegelsche Interpretation geschichtlicher Ereignisse im Lichte einer umfassenden Geschichtsphilosophie. Man kann hinzudenken, dass für Jameson die entsprechende Geschichtsallegorie eine marxistische Geschichtsphilosophie sein wird. Auch den Rückgriff auf allegorische Schlüsselerzählungen aus dem Modell expressiver Kausalität rechtfertigt Jameson, indem er darauf hinweist, „daß sich solche Schlüsselerzählungen ebensosehr in die Texte eingeschrieben haben wie in unser Nachdenken über sie"[38]. Es ist daher nicht Aufgabe der Interpretation, den Blick vor Geschichtsallegorien zu verschließen, sondern deren großteils unbewusste Spuren in den Texten aufzuspüren.

[34] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 18 f.
[35] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 20 f.
[36] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 23.
[37] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 23.
[38] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 28.

Die dritte Interpretationsmethode, diejenige, die von der Kategorie strukturaler Kausalität Gebrauch macht, geht auf Althussers Einsicht zurück, dass die Gesellschaft insgesamt eine einzige Struktur darstellt: „eben die Produktionsweise selbst bzw. das synchrone System der sozialen Beziehungen als ganzes.“[39] Diese Struktur besteht aus verschiedenen semiautonomen Teilsystemen, Teilsystemen wie dem der Ökonomie, der Kunst oder der Wissenschaft. Mit dem Begriff der Semiautonomie ist einerseits darauf hingewiesen, dass diese Systeme nicht zusammenhanglos nebeneinander stehen, sondern eine Übersetzung aus dem Code eines Systems in den eines anderen möglich ist und es auch Wechselwirkungen geben kann; dass die Systeme andererseits aber auch nicht gänzlich vereinheitlicht werden und auf eines reduziert werden können (etwa das ökonomische), sondern durchaus Differenzen und Widersprüche zueinander aufweisen[40]. Wichtig ist es, sowohl Einheit und Differenz der Phänomene zu erkennen und an Texten ihre Widersprüche herauszuarbeiten. Ein zentrales Element der strukturalen Interpretation ist auch der Vorgang des Totalisierens. Damit ist jedoch gerade nicht gemeint, dass der Text als bruchloses Ganzes konstruiert wird, sondern, dass gemessen an einem Ideal der Totalität und Ganzheit der Text begrenzt bleibt und etwas ausschließt um die Einlösung dieses Ideals vorzutäuschen, dabei aber in der misslingenden Unterdrückung des Auszuschließenden selbst brüchig wird. In der strukturalen Interpretation von Texten kommt es also darauf an, vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Struktur als ganzer Widersprüche, Brüche und ideologische Begrenzungen aufzudecken. Nach Jameson „lassen sich ihrerseits die verschiedenen historischen Ausprägungen des Marxismus ebenso eindrucksvoll genau solcher Kritik ihrer eigenen punktuellen ideologischen Grenzziehungen bzw. Eindämmungsstrategien unterziehen.“[41]

Jameson veranschaulicht die zweite und die dritte Interpretationsmethode, indem er einen zentralen Kontrast zwischen ihnen herausarbeitet: Aus dem Blickwinkel expressiver Kausalität wird ein einheitlicher Sinn des Werkes herausgearbeitet; aus der Perspektive strukturaler Kausalität werden die Brüche und Diskontinuitäten fokussiert und der Anschein von absoluter Einheit als ideologisches Trugbild entlarvt[42]. Die eine Methode fokussiert den einheitlichen Sinn, die andere die Brüche; beide (sowie auch bis zu einem gewissen Grade die erste der mechanischen Erklärungen) finden Eingang in Jamesons marxistisches Interpretationsmodell.

[39] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 30.
[40] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 32-36.
[41] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 46.
[42] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 48.

Die Interpretation in Jamesons marxistischem Hermeneutikmodell findet in drei Schritten statt, die drei konzentrische Bezugsrahmen berücksichtigen, die er zunächst knapp skizziert:

> Der erste dieser Bezugsrahmen ist die politische Geschichte, verstanden im Sinne des punktuellen Geschehens und einer chronikgleichen Aufeinanderfolge von Ereignissen; der zweite ist die Gesellschaft, begriffen in dem im Gegensatz zum ersten Bezugsrahmen schon weniger diachronischen und zeitgebundenen Sinne eines konstitutiven Spannungsverhältnisses und Kampfes zwischen den sozialen Klassen; der dritte Bezugsrahmen schließlich ist die Geschichte, diesmal verstanden in ihrem im weitesten Sinne als Abfolge von Produktionsweisen sowie als Aufeinanderfolge und der Schicksalsverlauf der diversen menschlichen Gesellschaftsformationen, angefangen von der Prähistorie bis hin zu dem, was uns eine zukünftige Geschichtsentwicklung noch bescheren mag.[43]

Diese drei Bezugsrahmen müssen ein wenig im Einzelnen betrachtet werden.

Der Untersuchungsgegenstand des ersten Bezugsrahmens ist im Wesentlichen „deckungsgleich mit dem einzelnen literarischen Werk bzw. der einzelnen sprachlichen Äußerung", doch besteht der Unterschied zu herkömmlichen Betrachtungsweisen des einzelnen Textes darin, dass er als „*symbolische Handlung*"[44] verstanden wird. Eine solche symbolische Handlung reagiert auf unüberwindliche reale gesellschaftliche Widersprüche, und verhandelt oder löst diese auf einer imaginären Ebene[45]. Damit ist das Verhältnis zwischen dem Text und der gesellschaftlichen Realität angesprochen, das Jameson so bestimmt: weder spiegelt der Text die gesellschaftliche Realität einfach wieder oder wird von ihr determiniert noch ist er völlig unabhängig von ihr, sondern das Verhältnis ist komplexer. Der Text als symbolische Handlung reagiert auf eine gesellschaftliche Situation, die aber durch den Text als diejenige, die sie ist, überhaupt erst mitkonstituiert wird: „Das literarische Werk bzw. Kulturobjekt erschafft genau die Situation – so als hätte diese vorher nicht existiert –, auf die es gleichzeitig und im selben Augenblick reagiert."[46] Text und gesellschaftliche Situation sind eine unzertrennliche Einheit. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Geschichte zwar „*kein* Text" ist, aber „daß uns Geschichte unzugänglich ist, außer in textualer Form, oder, mit anderen Worten, daß man sich ihr nur auf dem Weg vorgeschalteter (Re-)

[43] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 67.
[44] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 67.
[45] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 70.
[46] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 74.

Textualisierung nähern kann.“[47] Gerade aus dieser Perspektive wird es verständlich, dass Jameson trotz des intensiven Bezuges zur gesellschaftlichen Realität nicht eine sozialreduktionistische Interpretation betreibt, sondern im Gegenteil sogar durchaus eine gewisse Nähe zur „ausschließlich immanenten Kritik“[48] wahrt.

Schon auf der ersten Ebene wird der Text als untrennbar mit der gesellschaftlichen Realität gesehen – und diese somit bis zu einem gewissen Grade berücksichtigt, wenngleich der Text als symbolische Handlung primärer Untersuchungsgegenstand bleibt. Es ist die zweite Interpretationsphase, in der die Gesellschaftsordnung stärker zu ihrem Recht kommt. Es wird nicht mehr bloß der einzelne Text untersucht, sondern dieser wird als Teil eines antagonistischen Kollektivdiskurses der gesellschaftlichen Klassen neu perspektiviert. Das Untersuchungsobjekt wird auf dieser Ebene von Jameson „Ideologem“ genannt[49], insofern er die diskursive Auseinandersetzung der einander gegenüberstehenden Klassen als ideologisch aufgeladen versteht. Auf der zweiten Ebene wird also der Klassenbegriff zur zentralen Analysekategorie. Und auch auf der zweiten Ebene tritt die Kategorie des Widerspruchs in Erscheinung, hier aber „in Form von unversöhnlichen Forderungen und Standpunkten antagonistischer Klassen“[50]. Klassen stehen sich stets in Form einer Dichotomie gegenüber und selbiges gilt für die ihnen zuzuordnenden Ideologien und die gegenläufigen Diskurse der Klassen.

Der dritte Interpretationsschritt begibt sich auf die Ebene des Historischen, wobei Geschichte als Abfolge von Produktionsweisen verstanden wird. Der Untersuchungsgegenstand auf dieser Ebene ist die „Kulturrevolution“[51], also der Übergang von einer Produktionsweise oder Gesellschaftsformation in eine andere. Es ist dabei aber zu beachten, dass die Abfolge der Produktionsweisen und die Kulturrevolutionen keine datierbaren Ereignisse mit festen Grenzen sind, sondern dass der Vorgang zeitlich komplexer ist und auch von einem Moment der „Ungleichzeitigkeit“[52] geprägt ist; Abfolgen von Gesellschaftsformen weisen etwa Überlappungen und Nebeneinanderbestehen auf. Jameson betont,

> daß jede Gesellschaftsformation oder historisch existente Gesellschaft faktisch aus der gleichzeitigen Überlappung und strukturalen Koexistenz *mehrerer* Produktionsweisen besteht und sowohl Spuren wie

[47] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 74.
[48] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 50.
[49] Vgl. Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 67.
[50] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 76.
[51] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 87.
[52] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 87.

> Überbleibsel älterer Produktionsweisen beinhaltet (die nun auf strukturell abhängige Positionen innerhalb des neuen Systems abgedrängt wurden) als auch antizipatorische Tendenzen, die mit dem existierenden System tendenziell unvereinbar sind, sich freilich noch keinen autonomen Raum zu schaffen vermochten.[53]

Auf der dritten Ebene wird der Text „als eine Art Kraftfeld" verstanden, „in dem sich die Dynamiken verschiedener Produktionsweisen feststellen und verstehen lassen."[54] Vor allem auf formaler Ebene ist nach Jameson nach solchen Ablagerungen früherer Gesellschaftsformationen zu suchen; technische und formalistische Analysen, auch Gattungsüberlegungen, können auf dieser Ebene aufschlussreich sein – und sie haben nach Jameson einen ideologischen Aspekt, weshalb er von einer „*Ideologie der Form*"[55] spricht, die es auf dieser Ebene zu fokussieren gilt. Formen sind nicht inhaltsleer, sondern ideologisch aufgeladen.

Jameson möchte also die verborgenen Spuren einer Geschichte des Weges zur Freiheit hinter Texten mit seiner spezifisch marxistischen Interpretationsmethode aufdecken. Diese Methode rekonstruiert sowohl einen einheitlichen Sinn eines Textes als auch die Brüche, Diskontinuitäten und Widersprüche innerhalb dieses Textes, die die Einheit aufsprengen. Die Interpretation geschieht in drei Schritten: erstens wird der Text als auf gesellschaftliche Widersprüche reagierende symbolische Handlung fokussiert; zweitens wird er als politisch relevante Äußerung innerhalb eines großen Klassendiskurses perspektiviert; drittens wird er sowohl inhaltlich als formal auf andere historische Gesellschaftsformationen, die in Form einer geschichtsphilosophischen Großerzählung zusammenhängen, bezogen, die aufgrund der Ungleichzeitigkeit der Geschichte im Text ihre Spuren hinterlassen.

Von diesen methodischen Prämissen von Jamesons Literaturtheorie gehe ich in meiner Arbeit aus, versuche aber dennoch, ihr keinen strikten Marxismus zugrundezulegen. Die politisch-ökonomische Perspektive wird für diese Arbeit leitend sein, aber sie wird daran nicht den Anspruch knüpfen, dass dies immer die zentrale und maßgebliche Perspektive ist. Marx wird ein wichtiger Bezugspunkt sein, aber der geschichtsphilosophische Horizont wird kein rein marxistischer sein, sondern ein aufklärerischer – was jedoch Marx wohl gerecht wird,

[53] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 85.
[54] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 88.
[55] Jameson, Das politische Unbewußte, op. cit., S. 88.

insofern er selbst an die Tradition der Aufklärung anknüpfte und eine Ideologisierung in Form eines „-ismus“ ablehnte. Auch in dieser Arbeit sollen eine solche Ideologisierung des Denkens von Marx, aber auch die Ansatzpunkte, die sein Denken für eine solche Ideologisierung selbst durchaus bietet (darauf werde ich noch zurückkommen), im Gegensatz zu seiner emanzipatorischen Perspektive kritisch gesehen werden. Mit dieser kritischen Einschränkung stellt Jamesons Interpretationsweise die methodische Grundlage dieser Arbeit dar.

Im Folgenden soll nun überlegt werden, welche Bezugshorizonte im Speziellen für Brechts Lehrstücke von Relevanz sind, wenn Jamesons Interpretationsmethode auf diese angewandt werden sollen. Dabei werden auch noch weitere kleine Modifikationen und Einschränkungen der Methode Jamesons für diese Arbeit vorgestellt werden.

Es soll zuvor an dieser Stelle noch erwähnt werden, wie Jameson selbst Überlegungen zu Brechts Werk angestellt hat. In seinem Buch *Brecht and method* werden die literaturtheoretischen Prämissen angewandt, dass sich in literarischen Werken verschiedene historische Gesichtspunkte – Jameson spricht von „layers of history“[56] – finden und durch untrennbar ineinandergreifende formale und inhaltliche Analysen verschiedener Dimensionen – solche sind „language, [….] mode of thinking, and […] storytelling“[57] – freilegen lassen. Aus dieser methodischen Perspektive präsentiert Jameson Brechts Werk als eines, in dem Methode eine zentrale Rolle spielt. Obgleich Brecht sich zum Marxismus bekannte und didaktische Motive sein Werk durchziehen, würde dieses keine Doktrin in Form des Marxismus als System oder auch irgendeines anderen Systems voraussetzen, sondern „his lessons […] were more on the order of a method than a collection of facts, thoughts, convictions, first principles and the like.“ [58] Wenn es also mehr um eine Methode als um eine starre Doktrin geht, so sind Brechts Werk und seine Methode keineswegs inhaltlich beliebig, sondern es geht um eine „form with genuine content, not merely an abstract frame into which narrative content of all kinds can be neatly arranged and subsumed.“[59] Seine Schriften weisen so etwas wie eine philosophische Methode auf, die aus ihrer Grundidee heraus bereits eine inhaltliche Richtung vorgibt – und diese Grundidee wäre bei Brecht Wandel: „Change in Brecht would then qualify as a speculative concept of precisely this kind: a purely formal

[56] Jameson, Fredric: *Brecht and method.* London/New York: Verso 1998. S. 6.
[57] Jameson, Brecht and method, op. cit. S. 28.
[58] Jameson: Brecht and method, op. cit., S. 2.
[59] Jameson: Brecht and method, op. cit., S. 28.

notion that implies and projects its own content by virtue of its unique form.“[60] Gemeint ist dabei nicht bloß eine ganz konkrete Veränderung eines einzelnen gesellschaftlichen Sachverhalts, sondern es geht prinzipiell um einen Wandel der Perspektive, der es ermöglicht, Dinge anders zu sehen und zu beurteilen – und erst dadurch werden auch radikale gesellschaftliche Veränderungen möglich. Hierzu setzt Brecht verschiedenste formale Strategien ein, die Jameson untersucht, wie etwa die berühmte Verfremdung. Jameson weist auch darauf hin, dass sich das Konzept des Wandels bei Brecht nicht nur mit dem modernen Fortschrittsprojekt der Aufklärung in Verbindung bringen lässt, sondern auch mit dem postmodernen Perspektivenwandel, durch den zuvor unhinterfragte Grundkonzepte auf einmal infrage gestellt werden[61].

Teilt man Jamesons Überlegungen zu Brecht, erlauben sie den Schluss, dass sein Werk insgesamt keine indoktrinierende Tendenz aufweist, sondern eher emanzipatorische Aspekte aufweist. Es liegt kein doktrinäres System zugrunde, sondern es geht um neue Strategien der Kunst, die auch neue Perspektiven auf die Dinge eröffnen und so auch gesellschaftlichen Wandel denkbar machen.

Auf die Lehrstücke nimmt Jameson aber nur sehr knapp Bezug. Weder führt er eine genaue Textanalyse vor, noch nimmt er auf den geschichtlichen Kontext der Lehrstücke Bezug – sie sind nicht das zentrale Thema seines Buches, sondern nur ein Beispiel, um allgemeine Aspekte von Brechts Kunst zu illustrieren. Soll die Frage nach dem Verhältnis zwischen emanzipatorischen und indoktrinierenden Tendenzen in Brechts Lehrstücken behandelt werden, so verlangt Jamesons Methode selbst nach einer genaueren Prüfung der Texte und ihrer politischen und geschichtlichen Kontextualisierung. Diese Kontexte sollen skizziert werden, bevor die Texte vor deren Hintergrund interpretiert werden. Die knappen Überlegungen Jamesons zu den Lehrstücken sollen dann an den passenden Stellen dieser Interpretation aufgegriffen und behandelt werden.

1.2 Der Text als symbolische Handlung und brüchige Sinneinheit

Im ersten Interpretationsschritt werden also die einzelnen literarischen Texte im engeren Sinne selbst fokussiert. Gleichwohl wird betrachtet, inwiefern diese auf die gesellschaftliche

[60] Jameson: Brecht and method, op. cit., S. 169.
[61] Vgl. Jameson: Brecht and method, op. cit., S. 174.

Realität Bezug nehmen, deren Widersprüche herausarbeiten und auf diese reagieren. Diese Konzeption des Textes als symbolische Handlung, die auf die Gesellschaft reagiert, interpretiert ihn zunächst als eine Einheit. Doch zusätzlich zu dieser Herausarbeitung einer einheitlichen Bedeutung des Textes werden dann auch die inneren Brüche und Widersprüche an ihm herausgearbeitet.

Die Herausarbeitung des einheitlichen Sinnes des Textes wird sich an der Leitvorstellung der Emanzipation orientieren, die als Bewegung zu gesellschaftlicher Freiheit und Mündigkeit für die Aufklärung im Allgemeinen wie für den Marxismus im Speziellen maßgeblich ist und auch in Brechts Literatur zentral ist. Als emanzipativ motiviert möchte sie gerade auf diejenigen gesellschaftlichen Umstände reagieren, die einem solchen Befreiungsmotiv im Wege stehen, die die wirkliche Befreiung verhindern, obwohl diese wirkliche Freiheit bereits behauptet wird. Auf diesen Widerspruch zwischen der Behauptung der verwirklichten Freiheit und der realen gesellschaftlichen Unfreiheit reagiert Brechts Literatur.
Ein innerer Widerspruch in Brechts Literatur kann dann ausfindig gemacht werden, wenn nach Tendenzen gesucht wird, die einem solchen emanzipatorischen Motiv entgegenstehen. Als leitender Gegenbegriff für eine solche Tendenz wird in dieser Arbeit der Begriff der Indoktrination angesetzt.

Diese beiden Begriffe der Emanzipation und der Indoktrination, die die Interpretation in dieser Arbeit leiten, wurden bereits in der Einleitung näher bestimmt. An dieser Stelle soll noch geklärt werden, wie sich die Verwendung dieser Begriffe mit der Anwendung der Interpretationsmethode Fredric Jamesons verbinden lässt.
Wörtlich erfährt der Begriff der Emanzipation in dem literaturtheoretischen Werk *Das Politische Unbewußte* keine explizite Verwendung. Wenn Jameson aber die Geschichte als einen großen Kampf um die fortschreitende Verwirklichung der Freiheit versteht und diese geschichtsphilosophische Perspektive die Grundorientierung für seine Interpretation darstellt, dann steht hier der Sache nach das Motiv der Emanzipation im Zentrum. Eine Interpretation literarischer Werke mithilfe der von ihm entwickelten Methode lässt sich also von einem Freiheitsmotiv leiten, das auch als emanzipatorisches benannt werden kann.
Auch der Begriff der Indoktrination hat bei Jameson keine große Bedeutung. Wurde Indoktrination als eine den Menschen instrumentalisierende Einflößung einer Ideologie bestimmt, so lässt sich zwar eine Verbindung durch den Begriff der Ideologie herstellen, der

auch für Jameson zentral ist, allerdings ergibt sich hier ein Problem. Ideologie wurde in der Einleitung bestimmt als eine Doktrin, eine handlungsleitende Weltsicht, die sich als Gewissheit tarnt. Diese Bestimmung des Begriffes Ideologie findet man bei Jameson nicht. Er scheint den Begriff der Ideologie mit einem größeren Umfang anzuwenden und teils für zu Widersprüchen führende unbewusste Begrenztheiten, teils für politische Parteilichkeit der Literatur im Allgemeinen zu gebrauchen. Ein solcher Begriff von Ideologie ist für die Zwecke dieser Arbeit zu undifferenziert, weil sich dann Brechts Werk insgesamt sehr leicht und ohne großen Erkenntnisgewinn als ideologisch bestimmen ließe. Es soll durchaus mit Jamesons Methode nach den Spuren der politischen Parteilichkeit in Form und Inhalt der Literatur gesucht werden, allerdings soll dabei noch nicht der Begriff der „Ideologie“ oder der „Ideologie der Form“ verwendet werden, sondern bloß derjenige der politischen Prägung oder der politischen Form. Erst wo diese politische Prägung die Gestalt von Lehren annimmt, die als Gewissheit getarnt werden (dies hat natürlich auch verborgene Begrenztheiten zur Folge, die Jameson zu Recht mit dem Begriff der Ideologie in Verbindung bringt, aber Ideologie geht noch darüber hinaus), soll von Ideologie gesprochen werden. Werden diese Lehren vermittelt und der Mensch dabei instrumentalisiert, dann liegt Indoktrination vor. Es handelt sich hierbei um eine weitere Modifikation bezüglich der Anwendung der Interpretationsmethode Jamesons.

Der Text wird also unter dem ersten Blickwinkel als innerlich selbst widersprüchliche Reaktion auf gesellschaftliche Widersprüche gesehen. Die Reaktion auf die gesellschaftliche Situation soll im Falle Brechts als emanzipatorische gesehen werden, der innere Widerspruch kann durch indoktrinierende Tendenzen entstehen.

1.3 Der Text als politischer Diskursbeitrag der Arbeiterschaft der Weimarer Republik

Im zweiten Interpretationsschritt ist der Text Jameson zufolge als politischer Diskursbeitrag der Klassendiskurse seiner Zeit zu beziehen, deren Widersprüche mit den realen gesellschaftlichen Widersprüchen korrelieren. Diese Klassendiskurse sind nach Jameson ideologisch geprägt, weshalb er den Text aus dieser Perspektive als Ideologem bezeichnet. Aufgrund des in der Einleitung zugrunde gelegten Ideologie- und Indoktrinationsverständnisses dieser Arbeit ist auch an dieser Stelle eine Abgrenzung von Jamesons Begrifflichkeit vorzunehmen. Nicht jede politische Prägung ist schon ideologisch,

nicht alle Beiträge zu kollektiven Klassendiskursen sind zwingend und zur Gänze von einer Ideologie durchtränkt. Anstelle von ideologischen Klassendiskursen und Texten als Ideologemen soll deshalb von politischen Klassendiskursen und Texten als politischen Diskursbeiträgen die Rede sein. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass diese Diskursbeiträge teilweise ideologische Aspekte annehmen können, aber dies ist eben erst gemäß der in der Einleitung festgelegten Kriterien nachzuweisen und erst dann so zu bezeichnen, nicht aber von vornherein vorauszusetzen.

Sucht man im historischen Umfeld der Lehrstücke Brechts, die in der Weimarer Republik – gegen Ende der 20er Jahre – entstanden, so kann man in diesem durchaus einander gegenüberstehende Klassen sehen, durch die der Diskurs geprägt war. „Die deutsche Gesellschaft zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus *war* eine Klassengesellschaft“[62], so lässt sich behaupten, allerdings waren diese Klassengegensätze nicht in aller Deutlichkeit ausgeprägt und auch von einer hohen inneren Komplexität geprägt.

Die gesellschaftlichen Gegensätze zeigten sich auch in dem politischen Gegensatz zwischen linken und rechten Parteien, der die Weimarer Republik prägte. Die Arbeiterschaft war kraft ihrer politischen Vertretung durchaus eine starke politische Macht in der Weimarer Republik, allerdings – und hierin erweist sich die Komplexität der gesellschaftlichen Struktur und ihrer Diskurse – war diese Vertretung selbst innerlich zerrissen. Diese politische Zerrissenheit der Arbeiterschaft war für die Weimarer Republik von Beginn an prägend, nämlich seit der Trennung zwischen der Sozialdemokratie und der Kommunistischen Partei Deutschlands 1918/19, die eine revolutionäre Alternative sein wollte. Aber auch innerhalb der KPD selbst waren Spannung und Zerrissenheit weiterhin beherrschend. Eine zentrale Frage in diesen Spannungen war diejenige nach der Zusammenarbeit mit anderen Parteien[63], die schließlich Mitte der zwanziger Jahre auch zu Abspaltungen innerhalb der Kommunisten führte. Die Auseinandersetzungen um den Kurs des Kommunismus in Deutschland waren auch vom Blick auf Russland und Stalins Politik geprägt – das Verhältnis zu dieser Politik barg also ebenso Konfliktpotenzial[64]. Die Spannung innerhalb des proletarischen Milieus wurde auch verschärft durch wirtschaftliche Erschütterungen, die das kommunistische Milieu stärker trafen als das sozialdemokratische, wodurch sich die Kluft zwischen der Sozialdemokratie und den Kommunisten verfestigte. Als Reaktion auf diese Entwicklungen und in

[62] Winkler: *Der Schein der Normalität. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1924-1930.* Berlin/Bonn: Dietz Verlag 1988. S. 165

[63] Vgl. Winkler, Der Schein der Normalität, op. cit., S. 418

[64] Vgl. Winkler, Der Schein der Normalität, op. cit., S. 417 ff.

Übereinstimmung mit der internationalen Entwicklung des Kommunismus tendierte die KPD dann zu einer stärkeren Radikalisierung, doch blieb dies in Deutschland ohne große historische Folgen:

> Die Führung der KPD hatte freilich nicht mehr die grundsätzliche Wahl, ob sie den Massenstimmungen entgegenkommen oder aus besserer Einsicht widersprechen wollte. Sie hatte sich von der Komintern auf einen Kurs festlegen lassen, der den Radikalismus von unten steigerte, ihn aber nicht befriedigen konnte: Eine deutsche Revolution stand für Stalin vorerst nicht auf der Tagesordnung. Die Radikalisierung des deutschen Kommunismus seit 1928 war daher im Grunde ziellos. Die Radikalisierung von rechts, die sich zur gleichen Zeit vollzog, hatte ihr Ziel, und eben darum war sie die größere Gefahr für die demokratische Republik.[65]

Dies muss auch bedacht werden, wenn die Weltwirtschaftskrise von 1929 in Deutschland keinen Siegeszug des Kommunismus zur Folge hatte, sondern in den Folgejahren der rasche Aufstieg der Rechten folgte.

Das proletarische Milieu prägte in der Weimarer Republik aber nicht nur entscheidend die politischen Geschehnisse und die politische Debatten, sondern es hatte auch kulturelle Niederschläge, insofern die Selbstbewusstwerdung des Proletariats auch in der Kunst zum Ziel erhoben wurde. So entwickelten sich Formen des proletarischen Theaters, in deren Tradition man Brechts Lehrstücke vermuten könnte. Eine bedeutende Figur in dieser Entwicklung des proletarischen Theaters ist Erwin Piscator. Auch dieser wollte ein Theater mit politischem Gehalt für ein proletarisches Publikum entwickeln[66]. Und obwohl es solche Ansätze zu einem proletarischen Theater also schon in der Weimarer Republik gab und Brecht deren politisches Motiv teilte, wollte er jedoch methodisch nicht ohne Weiteres an diese anknüpfen, sondern kritisierte auch sie, denn: „Der Theaterbetrieb ist für Brecht in jeder Hinsicht verrottet.“[67] Deshalb galt es eine gänzlich neue Form des Theaters zu entwickeln, das erst der proletarischen Bewegung gerecht werden könnte.

Brechts Lehrstücke sind also als politische Diskursbeiträge innerhalb eines politischen Diskurses der Arbeiterschaft in der Weimarer Republik zu verstehen, in dem es um das Verhältnis zwischen den Arbeiterparteien, internationale Entwicklungen, Revolution und Radikalität ging, und der nicht nur von den Debatten und Aktionen von politischen Parteien

[65] Winkler, Der Schein der Normalität, op. cit., S. 697

[66] Vgl. Müller, Klaus-Detlef: *Bertolt Brecht. Epoche – Werk – Wirkung.* München: C.H. Beck 2009. S. 77.

[67] Müller, Bertolt Brecht, op. cit., S. 77.

geprägt war, sondern auch mit dem kulturellen Leben verwoben war, in dem es schon vor Brecht Ansätze zu einem proletarischen Theater gab.

1.4 Der Text als Kraftfeld unterschiedlicher historischer Gesellschaftsformationen

Es ist im dritten Interpretationsschritt mit Blick auf die durch eine Geschichtsphilosophie ermöglichte große historische Erzählung darauf zu achten, wo diese Geschichte in den Texten Brechts ihre Spuren hinterlassen hat. Weil der Fokus dieser Arbeit die Spannung zwischen einem emanzipatorischen Motiv und Tendenzen der Indoktrination ist, ist der geschichtsphilosophische Horizont des dritten Interpretationsschrittes an dieser Stelle insofern zu skizzieren, als diese Spannung die Geschichte selbst durchzieht.
Spuren der Geschichte, die in Brechts Texten auf jeden Fall gefunden werden können, sind die Spuren der Geschichte des Marxismus. Der Marxismus und seine Geschichte sind nicht nur insofern eine aufschlussreiche historische Brille auf Brechts Texte, als Brecht Marxist war, sondern auch insofern, als die Spannung zwischen Emanzipation und Indoktrination in der Geschichte des Marxismus selbst bestimmend ist.

Emanzipation ist für den Marxismus jedenfalls ein zentrales Anliegen. Dies gilt auch und vor allem schon für Karl Marx selbst. Nicht umsonst hat Karl Marx den Begriff der Emanzipation entscheidend mitgeprägt[68]. Auch für Karl Marx ist Emanzipation ein Prozess der Befreiung; es geht ihm darum, „*jede* Art der Knechtschaft zu brechen“[69], wodurch – um mit Engels zu sprechen – „der Sprung der Menschheit aus dem Reich der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit“[70] gelingt. Mit einem solchen Sprung in das Reich der Freiheit würden die Klassengegensätze aufgehoben werden und damit würde auch die Unterdrückung, die die Geschichte geprägt hat, die „Geschichte von Klassenkämpfen“, in der sich „Unterdrücker und Unterdrückte“[71] gegenüberstanden, zu einem Ende kommen. Wichtig für das Marx’sche Verständnis von Emanzipation ist auch noch, dass sie eine praktische Emanzipation sein muss, es geht um eine Verwirklichung der Freiheit im Gegensatz zu bloßen Erklärungen oder

[68] Vgl. Hesse, Über den Gebrauch des Begriffs ‚Emanzipation‘, op. cit., S. 247
[69] Marx, Karl: „Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung.“ In: Karl Marx: *Philosophische und ökonomische Schriften.* Hg. v. Johannes Rohbeck und Peggy Breitenstein. Stuttgart: Reclam 2008. S. 9-27. S. 27.
[70] Engels, Friedrich: *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft.* Berlin: Holzinger 2013. S. 39
[71] Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Manifest der kommunistischen Partei.* Stuttgart: Reclam 2010. S. 19

Philosophien der Freiheit, zu denen die Realität im Widerspruch steht, was diese entweder übersehen oder zu verschleiern versuchen. Es geht also nicht nur um „theoretische Emancipation“[72], sondern um deren praktische Verwirklichung.

Die prominente Stellung von Karl Marx in der Geschichte des Emanzipationsbegriffs legt es nicht direkt nahe, sein Werk mit Tendenzen der Ideologisierung und Indoktrination in Verbindung zu bringen. Noch zwei weitere Aspekte seines Denkens lassen eine solche Verbindung zumindest überraschend erscheinen.

Erstens war es Marx – zusammen mit dem frühen Engels – der Ideologien aufs Schärfste kritisierte und den Terminus der Ideologiekritik auch mitprägte. Die „radikale Kritik hatte den Sinn, die ideologische Bewußtseinsform gänzlich hinter sich zu lassen.“[73] Unter Ideologien wurden Annahmen gewisser Ideen verstanden, die der Welt gegenübergestellt wurden und in Bezug auf die die Welt kritisiert und umgestaltet werden sollte. Im Gegensatz zu einer solchen der Welt gegenübergestellten Philosophie sollte das Denken in der realen Welt anknüpfen und sollten Umgestaltungen der Welt an reale Entwicklungsdynamiken in der Welt anknüpfen[74]. Durch einen ideologiekritischen Aufweis der Realitätsfremdheit von Ideologien sowie eine Anknüpfung des Bewusstseins und des bewusstseinsgeleiteten Handelns an die Realität kann das ideologische Bewusstsein überwunden werden.

Ein zweiter Aspekt, der im Werk von Karl Marx Tendenzen der Indoktrination diametral entgegensteht, ist die Betonung der Menschenwürde. Wenn Indoktrination die Menschenwürde missachtet, indem sie ihn als Mittel für den Zweck, eine Doktrin einzutrichtern, missbraucht, dann findet sie in Marxens Werk ein Hindernis daran, dass er den Menschen in den Mittelpunkt stellt, wenn er betont,

> daß der *Mensch das höchste Wesen für den Menschen* sei, also mit dem *categorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist[75].

Der Mensch steht im Mittelpunkt, und überall, wo dies nicht der Fall ist, wo er geknechtet und zum Mittel gemacht ist, muss sein würdiger Zustand wiederhergestellt werden, indem die Verhältnisse revolutioniert werden.

---

[72] Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, op. cit., S. 19.

[73] Fleischer, Helmut: „Marxismus. Sieg der Ideologie über die Ideologiekritik.“ In: Ders. (Hg.): *Der Marxismus in seinem Zeitalter*. Stuttgart: Reclam 1994. S. 201-232. S. 205.

[74] Vgl. Fleischer, Marxismus, op. cit., S. 208-210.

[75] Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, op. cit., S. 19.

Die Forderung nach Befreiung, die Ideologiekritik und die Betonung des Menschen als höchstes Wesen sind drei Aspekte, die Marx als wesentlichen Verfechter der Emanzipation ausweisen. Und doch lassen sich in seinem Werk, besonders in seinen die letzten beiden Punkte – die Ideologie und die anthropologische Konzeption – betreffenden Überlegungen Aspekte finden, die zumindest einen Interpretationsspielraum eröffnen, der später zu Relativierungen des emanzipatorischen Motivs genutzt werden konnte.

Der erste Aspekt besteht darin, dass wenn der Mensch im Mittelpunkt steht, doch bedacht werden muss, was die anthropologischen Prämissen Marxens in Bezug auf diesen Menschen sind: „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstractum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“[76] Wenngleich dies von Marx nicht beabsichtigt gewesen sein mag, so eröffnet seine Akzentverschiebung in Richtung des gesellschaftlichen Kontextes im Vergleich mit dem traditionellen Aufklärungsdenken, das den einzelnen Menschen in seiner Vernunft und Freiheit in den Mittelpunkt setzte, die Möglichkeit, diesen einzelnen Menschen nun der Gesellschaft unterzuordnen und somit den einzelnen Menschen zum Mittel zu machen für die menschliche Gesellschaft, die in einer solchen Konzeption als eigentlicher anthropologischer Bezugspunkt angesetzt wird.

Der zweite Aspekt besteht darin, dass es bei Marx selbst an manchen Stellen höchst zweifelhaft ist, ob seine Gedanken der Wirklichkeit entnommen sind oder ob sie nicht bloße Kopfgeburten sind, mit denen er selbst teilweise seinen eigenen Prämissen zufolge dem ideologischen Denken verfällt. Dies könnte man in etwa in seiner Konzeption des Proletariats sehen, an das sich so hohe Erwartungen und Ansprüche knüpfen, dass man sich fragen könnte, ob diese im weiteren geschichtlichen Verlauf nicht gerade deshalb nicht real eingelöst wurden, weil es keine reale Basis für solche Erwartungen gab: „die Klasse, die Nichts war, sollte alles werden“[77]; in dieser Annahme zeigt sich das Proletariat „in einer beträchtlichen *ideativen Überhöhung*“[78]. Nicht nur fehlen solchen doktrinären Annahmen die empirischen Ankerpunkte, sondern an sie wird auch darüber hinaus ein absoluter Gewissheitsanspruch geknüpft, der sie gerade zur Ideologie werden lässt. Dies zeigt sich etwa in der Behauptung: „Ihr Untergang [der Bourgeoisie; Anm.] und der Sieg des Proletariats sind gleich

[76] Marx, Karl: „Thesen über Feuerbach.“ In: Karl Marx: *Philosophische und ökonomische Schriften*. Hg. v. Johannes Rohbeck und Peggy Breitenstein. Stuttgart: Reclam 2008. S. 46-49. S. 48.
[77] Fleischer, Marxismus, op. cit., S. 211.
[78] Fleischer, Marxismus, op. cit., S. 213.

unvermeidlich.“[79] Wenngleich Marx also vor allem ein Verfechter der Emanzipation und ein Ideologiekritiker war, so gibt es aber zumindest einzelne Anknüpfungspunkte für eine Ideologisierung und indoktrinierende Verwendung.

Und Marxens Nachfolger machten von diesen Anknüpfungspunkten reichlich Gebrauch. So erklärt sich

> das seltsame Schicksal, das dem Marxschen Gedanken-Erbe bei den frühen Marxisten (und zuvor schon bei dem philosophisch weniger reflektierten späten Engels) widerfuhr: Es wurde daraus die ‚Lehre von Karl Marx‘, also doch wieder eine Doktrin. Mit der doktrinalen Ideologisierung des Marx-Erbes war der Marxismus geboren. In ihm nahmen alle Marxschen Begriffe eine neuartige Bedeutung an.[80]

Schon bei Engels beginnt also dieser verhängnisvolle Weg. So zeigt sich bei ihm schon eine gewisse Heroisierung von Marx, sowie die Behauptung, der Sozialismus wäre eine Wissenschaft, wodurch – nach Rebouls zuvor vorgestellten Überlegungen – aus der Doktrin eine Ideologie wird; man sieht dies in Engels’ Text *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*, etwa an der Stelle:

> Diese beiden großen Entdeckungen: die materialistische Geschichtsauffassung und die Enthüllung des Geheimnisses der kapitalistischen Produktion vermittelst des Mehrwerts verdanken wir *Marx*. Mit ihnen wurde der Sozialismus eine Wissenschaft[81].

Engels wollte die Lehren von Marx durch seine Popularisierungen nur der breiten Masse verstehbar machen. „Und doch wurde dadurch ein Weg eröffnet, der die Marxsche Philosophie zur Ideologie verkehrte.“[82] Und dieser Weg wurde fortgesetzt.
Entscheidende Schritte auf diesem Weg wurden durch Lenin gesetzt. Bei ihm geriet die Ideologiekritik in Vergessenheit und der Ideologiebegriff erhielt eine positive Wendung[83]. Der Marxismus wurde in der Folge zur wissenschaftlich-sozialistischen Ideologie der Arbeiterklasse und wurde zur ‚Sowjetideologie‘. Im weiteren Verlauf der Sowjetgeschichte

[79] Marx/Engels, Manifest, op. cit., S. 33.
[80] Fleischer, Marxismus, op. cit., S. 205 f.
[81] Engels, Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, op. cit., S. 23.
[82] Schmied-Kowarzik: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag 1993. S. 58.
[83] Vgl. Fleischer, Marxismus, op. cit., S. 206.

verfestigte sich diese Ideologie zu einem Lehrgebäude des Marxismus-Leninismus[84], das von einem politischen System gebraucht wurde, in der Indoktrination als Extrem ausgeprägt war und die Freiheit und Menschenwürde gänzlich missachtet wurden – von dem ursprünglichen emanzipatorischen Motiv Marxens mithin nicht mehr viel übrig geblieben war.

Nun soll noch ein historischer Schritt zurückgemacht werden und der historische Horizont über den Marxismus und über Marx hinaus ausgeweitet werden – und zwar auf die Aufklärung im Allgemeinen. Dies ist in der großen geschichtsphilosophischen Erzählung, die der Interpretation als Hintergrund dienen soll, aus zwei Gründen von Relevanz. Erstens liegen die Quellen des politisch-pädagogischen Emanzipationsverständnisses der Sache nach in der Aufklärung[85]. Zweitens gilt auch für Karl Marx trotz aller radikalen Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft, dass er an die Bewegung der Aufklärung, der sich diese verdankt, anknüpfen möchte. So

> macht Marx deutlich, dass es ihm nicht darum geht, die Ideale der bürgerlichen Emanzipation zu beseitigen und durch andere zu ersetzen, sondern vielmehr darum, die nur halb erfüllten Ideale der bürgerlichen Revolutionen grundlegender wieder aufzugreifen und auf die ‚menschliche Emanzipation' hin zu Ende zu führen.[86]

Dass Marx an das Aufklärungsdenken anknüpft, zeigt sich auch etwa in der zuvor zitierten Stelle, in der er die Zielperspektive der Beseitigung aller knechtenden Zustände darstellt und den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Explizit nennt er dabei den kategorischen Imperativ und knüpft damit an Kant an, der es war, der den Begriff der Menschenwürde prägte und darin begründete, dass der Mensch kraft seiner Vernunft selbst Zwecke setzen kann, deshalb in diesen seinen Zwecksetzungen auch geachtet werden muss und nicht bloß als Mittel instrumentalisiert werden darf. Die diesbezügliche Formulierung des kategorischen Imperativs ist die berühmte Formel „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als

[84] Vgl. Fleischer, Marxismus, op. cit., S. 223.
[85] Vgl. Greiffenhagen,, Einleitung, op. cit., S. 12.
[86] Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: „Mündigkeit und Solidarität. Marx und die Pädagogik der ‚menschlichen Emanzipation'." In: Heinz Eidam, Timo Hoyer (Hg.): *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien.* Berlin: LIT Verlag 2006. S. 71-86. S. 72.

Mittel brauchest.“[87] Die Menschheit und jeder einzelne Mensch – aufgrund des Prinzips, das ihn zum Menschen macht – müssen als Selbstzwecke geachtet werden und dürfen nicht als bloße Mittel missbraucht werden. Mit dieser Formulierung hat Kant für die Stellung des Menschen im Mittelpunkt, die dieser in der Aufklärung generell hat, eine nachhaltig prägende begriffliche Konzeption vorgelegt.

Nicht weniger prägend war Kants begriffliche Konzeption der Aufklärung selbst in den berühmten Worten: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“[88] Auch die damit verbundene zentrale Forderung der Aufklärung „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“[89] war nicht nur nachhaltig wirksam, sondern erweist ein emanzipatorisches Motiv, das sich deutlich allen indoktrinierenden Tendenzen entgegenstellt. Wenngleich die Begriffe der Emanzipation und der Indoktrination nicht explizit gebraucht werden, so ist Kant aber Zeuge dafür, dass die Betonung des emanzipatorischen Motivs in Entgegensetzung zu dem der Indoktrination zumindest der Sache nach in der Aufklärung wesentlich verwurzelt ist – der Sache nach meint: wenn man sich die vorherigen Bestimmungen der beiden Begriffe vor Augen hält. Selbstdenken, selbstbestimmtes Handeln, die Befreiung von Fremdbestimmung im Gegensatz zu Unterdrückung des Denkens und Instrumentalisierung des Menschen – genau das ist es, worum es der Aufklärung geht, wie Kant betont hat.

Die Epoche der Aufklärung offenbart noch einen weiteren Zusammenhang, der für eine spätere Analyse der emanzipatorischen Tendenzen der Brecht’schen Lehrstücke aufschlussreich sein kann: die Verknüpfung von Emanzipation und Prozessen der Vermittlung, der Didaktik und der Pädagogik. Schon die rein chronologische Betrachtung der Ereignisse zeigt, dass das 18. Jahrhundert sowohl die klassische Zeit der Aufklärung und mit ihr verbundener Befreiungsbewegungen war, als auch das Jahrhundert der Pädagogik, in der sich die Pädagogik als Disziplin erst konstituierte. Aber auch der Sache nach kann man einen essenziellen Zusammenhang zwischen Emanzipation und Pädagogik erkennen. Politische Gemeinschaft und Erziehung setzen einander voraus und können aufeinander nur bezogen sein durch die Selbstbestimmung des Menschen als leitendes Motiv. Darauf weist etwa

[87] Kant, Immanuel: „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.“ In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Immanuel Kant Werkausgabe Band VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974. S. 7-102. S. 61.

[88] Kant, Immanuel: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Immanuel Kant Werkausgabe Band XI*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2013. S. 53-64. S. 53.

[89] Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, op. cit., S. 53.

Schmied-Kowarzik hin, der auch eine geschichtsphilosophische Großerzählung, die sich an Aufklärung und Emanzipation orientiert, für unverzichtbar hält: Erziehung ist eingebunden in einen politischen Kontext, der Kontext der politischen Gemeinschaft bedarf auch der Erziehung, die die Menschen zu einem solchen politischen Zusammenleben befähigt – und all das muss geleitet sein von dem Leitprinzip der Selbstbestimmung, ohne das die politische Gemeinschaft sowie die Erziehung nicht emanzipativ sind[90]. Ein solcher sachlicher Zusammenhang zwischen Emanzipation, Selbstbestimmung im Denken und Handeln, Vermittlungsprozessen und Erziehung ist nun auch der Sache nach schon in der Zeit der Aufklärung entdeckt worden. So hat auch etwa John Locke als Zielkategorie die Mündigkeit und das selbständige Denken angesetzt, gleichwohl aber betont, dass das Denken auch einer Schulung bedarf – in diesem Sinne hat er einen *Conduct of the Understanding*, also eine Anleitung zum Verstandesgebrauch verfasst.[91] Und auch Immanuel Kant selbst hat betont, dass die volle Ausbildung dessen, was den Menschen zum Menschen macht – Vernünftigkeit und Moralität – der Erziehung bedarf. Erziehung ist nicht nur sinnvoll, sondern unumgänglich: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“[92] Es bedarf der Einwirkung von außen.

Locke und Kant haben nicht nur die Nötigkeit der äußeren Einwirkung, der Vermittlung und Erziehung betont, um den Menschen zu vernünftigem und selbstbestimmtem Denken und Handeln zu führen, sondern vor allem auch das Paradoxon darin gesehen, dass Selbstbestimmung durch Fremdeinwirkung befördert werden soll. Im Falle von Locke zeigt dies

> seine Anleitung zum richtigen Verstandesgebrauch, in der er eine bemerkenswerte Dialektik der Aufklärung entwirft. Es geht um das Spannungsverhältnis zwischen angeleitetem Kenntniserwerb und eigener Einsicht, das den *Conduct of the Understanding* durchzieht.[93]

Lockes Lösung des Problems besteht in der paradoxen Aufforderung, seinen Gedanken zu folgen, um schließlich auf sie verzichten zu können und selbst zu denken[94]. Dass ein solches Unterfangen prekär bleibt und stets in der Gefahr steht, dass der Lehrmeister doch prägend

[90] Vgl. Schmied-Kowarzik, Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit, op. cit., S. 30.
[91] Vgl. Geier, Manfred: *Aufklärung. Das europäische Projekt.* Hamburg: Rowohlt 2012. S. 52 f.
[92] Kant, Immanuel: „Über Pädagogik.“ In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Immanuel Kant Werkausgabe Band XII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2013. S. 691-761. S. 697.
[93] Geier, Aufklärung, op. cit., S. 56.
[94] Vgl. Geier, Aufklärung, op. cit., S. 53.

bleibt oder man sich nicht von ihm löst, leuchtet ein – und auch hier sind dann Grade möglicher indoktrinierender Tendenzen zu vermuten. Auch Kant betont die Spannung zwischen zu befördernder Freiheit und Außeneinwirkung, die immer etwas Nötigendes hat:

> Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanism, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen.[95]

Vernunft und Freiheit können nie voll ausgebildet werden ohne vermittelnde Außeneinwirkung, doch diese Außeneinwirkung, die die Selbstbestimmung fördern soll, ist der Selbstbestimmung auch bis zu einem gewissen Grade entgegengesetzt, eben weil sie von außen kommt – und daher bleibt eine Tendenz der Indoktrination eine unvermeidliche Gefahr, die graduell besser oder schlechter vermieden werden kann.

Zuletzt muss noch darauf hingewiesen werden, dass diese Geschichte der Aufklärung als Geschichte der Emanzipation und politischen Befreiung in ihrem Zusammenhang mit Vermittlungsprozessen, Bildung und Pädagogik auch verbunden ist mit der Geschichte des Theaters. Ganz in diesem Sinne skizziert Walter Hinck eine Geschichte des Theaters seit der Aufklärung als Geschichte eines „Theaters der Hoffnung“[96], wobei das, worauf gehofft wird, ein historischer Wandel in Richtung einer besseren Zukunft ist[97], was eine Veränderung der gesellschaftlichen Zustände impliziert. Zentrale Figur eines aufklärerischen Theaters der Hoffnung ist Lessing. Lessings Werk zeigt auch den deutlichen Zusammenhang zwischen Erziehung und Aufklärung auf und sowohl Theaterstücke Lessings wie *Nathan der Weise* als auch seine theoretischen Überlegungen wie *Die Erziehung des Menschengeschlechts* orientieren sich beide an dem „Ausblick auf die entfernte Zukunft der Menschheit und in der Bestimmung des moralischen Fortschritts als Hauptziel der Geschichte“.[98] In seiner Erziehungsschrift reinterpretiert er die Geschichte der Religionen in Begriffen der Vernunft und weist darin die Geschichte des Menschengeschlechts als eine Fortschrittsgeschichte zum

[95] Kant, Über Pädagogik, op. cit., S. 711.
[96] Hinck, Walter: *Theater der Hoffnung. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
[97] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 8.
[98] Nisbet, Hugh Barr: „Gotthold Ephraim Lessing.” In: Michael Hofmann (Hg.): *Aufklärung. Epoche – Autoren – Werke.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2013. S. 75-90. S. 87.

Besseren aus – und dieser Fortschritt wird als pädagogischer Prozess gedacht: „Die Erziehung hat ihr *Ziel*; bey dem Geschlechte nicht weniger als bey dem Einzeln.“[99] Obwohl Friedrich Schiller zumeist den Epochen des Sturm und Drang sowie der Klassik zugerechnet wird, spricht doch einiges dafür, auch ihn in der Tradition der Aufklärung zu sehen, nicht zuletzt, dass auch er an der Leitvorstellung einer Verbesserung der Welt durch eine Verbesserung der Menschen festhält[100]. Auch knüpft Schiller an Lessings Erziehungsdenken und die Verknüpfung von Aufklärung und Erziehung an[101]. Doch expliziter noch als Lessing gliedert er die Literatur und speziell das Theater in diesen pädagogisch gedachten Aufklärungsprozess ein. Dies wird besonders deutlich in seiner Schrift *Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet*, etwa in den Worten: „So groß und vielfach ist das Verdienst der bessern Bühne um die sittliche Bildung; kein geringeres gebührt ihr um die ganze Aufklärung des Verstandes.“[102] Das Theater trägt erzieherisch zum geschichtlichen Prozess der Aufklärung als Fortschritt des Verstandes und der Moral bei.
In diese Geschichte eines Theaters der Hoffnung, dem Hinck paradigmatisch Lessing, Schiller und auch Goethe zurechnet, gliedert er auch Brecht ein:

> Bei allem – geistes- und sozialgeschichtlich begründbaren – Abstand zwischen Goethes klassischem und Brechts episch-dialektischem Theater verbindet doch beide eine realhumanistische Grundhaltung. Das Hoffnungselement ist in der Geschehens- und in der Figurenentwicklung […] verankert, auch in der geschichtlichen Perspektive; menschliche Handlungen in konkreten Situationen sind die Bürgen der Hoffnung.[103]

Wenngleich die Hoffnung durch die geschichtlichen Erfahrungen ihre Naivität verliert und sich stärker bewusst wird, dass Aufklärung kein automatisch stets fortschreitender Prozess ist, sondern von der ständigen Gefahr des Rückfalls in Inhumanität begleitet wird, ist diese Perspektive der Hoffnung eine solche, die das Theater seit der Aufklärung bis Brecht und über ihn hinaus nicht losgelassen hat.

---

[99] Lessing, Gotthold Ephraim: „Die Erziehung des Menschengeschlechts.“ In: Franz Bornmüller (Hg): *Lessings Werke. Band 5. Kritik und Philosophie.* Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut 1884. S. 612-632. S. 629.
[100] Vgl. Dörr, Volker C.: „Friedrich Schiller und die Aufklärung.“ In: Michael Hofmann (Hrsg.): *Aufklärung. Epoche – Autoren – Werke.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2013. S. 229-246. S. 229f.
[101] Vgl. Nisbet, Gotthold Ephraim Lessing, op. cit., S. 86.
[102] Schiller, Friedrich: „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet.“ In: Eduard Leuschner (Hg.): *Friedrich Schillers Werke. Kleine Schriften. 1/2. Kleine historische Schriften. Philosophische Schriften I.* Wien/Hamburg/Zürich: Gutenberg-Verlag 1928. S. 223-235. S. 231.
[103] Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 189.

In Bezug auf den dritten Bezugshorizont, die große geschichtsphilosophische Erzählung eines Weges zur Freiheit, ist Brecht in einer langen Tradition mit emanzipativem Anliegen zu sehen. Diese Tradition reicht von Marx als Brechts wichtigstem Bezugspunkt bis zu den Anfängen der Aufklärung[104]. Zwei wesentliche Zusammenhänge, die auch für Brechts Lehrstücke zentral sind, offenbart diese Tradition: erstens die Verbundenheit zwischen (politischer) Emanzipation und Prozessen der Vermittlung und des Lernens, der Didaktik und der Pädagogik; zweitens die Verknüpfung der Emanzipation als gesellschaftlicher Fortschrittsbewegung mit dem Theater, das zu dieser beitragen sollte. Darüber hinaus zeigen Aufklärungsdenker ein beeindruckendes Bewusstsein für die prekäre Lage der emanzipativen Förderung des Selbstdenkens und der Freiheit durch didaktische Vermittlungsprozesse, da diese durch ihre Außeneinwirkung immer in Gefahr stehen, gerade die Selbstbestimmung zu unterdrücken, die sie befördern wollen – und also zu indoktrinieren.

[104] Wenn nicht gar bis zurück zu Platon, wie es etwa Schmied-Kowarzik in seinem Band *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* skizziert. Vgl. Schmied-Kowarzik, Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit, op. cit.

Kapitel 2: Die innere Spannung der Lehrstücktexte

In diesem Kapitel wird in überwiegend immanenter Textbetrachtung (bei teilweiser Bezugnahme auf die außertextuelle Realität, auf die der Text reagiert) eine innere Spannung zwischen emanzipatorischen und indoktrinierenden Tendenzen herausgearbeitet, wobei in vier Schritten vorgegangen wird. Erstens (2.1) wird ein emanzipatorischer Aspekt in den gesellschaftskritischen Inhalten der Lehrstücke beschrieben. Zweitens (2.2) wird beleuchtet, wie die marxistische Theorie, die dieser Gesellschaftskritik zugrunde liegt, zwar mit einer emanzipatorischen Hoffnung verbunden ist, aber in den Lehrstücken zumindest teilweise dogmatisch verfestigt wird und dadurch Tendenzen der Indoktrination aufweist. Solche indoktrinierenden Tendenzen zeigen sich auch, wenn die Lehrstücke teilweise dazu neigen, das Kollektiv zu verabsolutieren und eine Instrumentalisierung und Marginalisierung des Individuums zu propagieren. Dies wird sich bei einer Betrachtung des überwiegend komplexen Verhältnisses zwischen Einzelnen und der Gemeinschaft (2.3) herausstellen, das an manchen Stellen der Lehrstücke aber an Komplexität verliert und einseitig aufgelöst wird. Zuletzt wird im kritischen Hinterfragen und Weiterdenken ein emanzipatorischer Impuls analysiert (2.4), das nicht nur die zu verändernde Gesellschaft konfrontiert, sondern in den Lehrstücken durchaus auch selbstreflexiv vollzogen wird und gegen die beschriebenen Tendenzen der Indoktrination gewendet wird, wodurch diese zwar nicht beseitigt, wohl aber entschärft werden. Eine innere Spannung verbleibt.

2.1 Kritik an gesellschaftlichen Zuständen

Eine emanzipatorische Tendenz erweisen die Lehrstücke insofern, als schon von Beginn an – schon durch die beiden ersten inhaltlich durch das Motiv des Fluges verbundenen Lehrstücke des *Lindberghflugs/Ozeanflugs* und des *Lehrstücks/Badener Lehrstücks vom Einverständnis* – Kritik an gesellschaftlichen Zuständen ein zentrales Element ist.

Der *Lindberghflug* hat nicht primär gesellschaftliche Zustände oder Interaktionen zum Thema, sondern die erste gelungene Atlantiküberfliegung durch Charles Lindbergh. Der Flug wird aber nicht als Heldentat eines Einzelnen glorifiziert, sondern durchaus als gemeinschaftliche Leistung zwischen Lindbergh und seiner Maschine dargestellt. Diese aber haben „Sieben

Männer“[105] gebaut. Große Leistungen müssen also immer in ihrer Einbettung in technische und gesellschaftliche Zusammenhänge gesehen werden.

Ein gesellschaftskritischer Aspekt des *Lindberghflugs/Ozeanflugs* ist vor allem im Ideologiekapitel seiner zweiten und dritten Fassung erkennbar, wenn der technische Status quo als Stufe einer technologiegeschichtlichen Entwicklung dargestellt wird, die wie alle vorhergehenden Stufen einen unzureichenden Entwicklungsstand darstellen. Unzureichend ist dieser Status aber nicht nur, weil er technisch überboten werden kann und muss, sondern weil auch seine gesellschaftlichen Bedingungen unzureichend sind: „Wir und unsere Technik/Sind primitiv“ (BFA 3, S. 16). Symptom dieser kritikwürdigen Gesellschaftsordnung ist auch die Religion, der Glaube an Gott.

> In den Städten wurde er erzeugt von der Unordnung
> Der Menschenklassen, weil es zweierlei Menschen gibt
> Ausbeutung und Unkenntnis, aber
> Die Revolution liquidiert ihn. (BFA 3, S. 17)

Dieser Zustand der Gesellschaft, der durch antagonistische Klassen geprägt ist – die ausbeutende Klasse und die dies noch nicht erkannt habende ausgebeutete Klasse – wird nicht nur beschrieben, sondern auch als etwas zu Überwindendes angesprochen:

> Aber die Maschinen und die Arbeiter
> Werden sie bekämpfen, und auch ihr
> Beteiligt euch an
> Der Bekämpfung des Primitiven! (BFA 3, S. 17)

Die Überwindung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustände wird zugleich prognostiziert und propagiert; es wird zur Mitwirkung an ihr appelliert. Die Hervorhebung der zu überwindenden Zustände des Antagonismus der Klassen ist eine Referenz auf reale gesellschaftliche Widersprüche. Doch ist darin nicht nur ein Widerspruch und eine Spannung in der Gesellschaft markiert, sondern das Ideologiekapitel führt auch zu einer gewissen Spannung innerhalb des Textes selbst – es fügt sich nicht bruchlos in den

[105] Brecht, Bertolt: *Stücke 3.* In: *Bertolt Brecht Werke.* Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988. S. 13. Im Folgenden wird dieser Band im Fließtext zitiert und abgekürzt mit: BFA 3.

Textzusammenhang, der ansonsten eine relativ geschlossene auf die Überfliegung konzentrierte Handlung darstellt.

Noch stärker ist der gesellschaftskritische Aspekt im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* zu sehen, doch auch hier verringern die diesen am stärksten aufweisenden Passagen die Geschlossenheit der Handlung – überhaupt ist in dem Stück eine stringente Handlung zugunsten abstrakter Überlegungen und Ausführungen stark reduziert[106].
In dem Stück bitten vier abgestürzte Flieger eine Menschenmenge, ihnen zu helfen, die daraufhin die mögliche Hilfe vom Ausgang von Überlegungen abhängig macht, die mit „Untersuchungen, ob der Mensch dem Menschen hilft" (BFA 3, S. 29) betitelt werden. Es sind derer drei. Die erste bedenkt die sozioökonomischen Effekte wissenschaftlichen und technischen Fortschritts, die durchaus zu wünschen übrig lassen, insofern durch sie die Armut nicht weniger wurde, sondern gar zugenommen habe (Vgl. BFA 3, S. 29 f.). Die zweite Untersuchung ist eine Präsentation von Photographien, auf denen Menschen einander abschlachten (Vgl. BFA 3, S. 30). Die dritte Untersuchung ist eine Clownsnummer, in der ein Clown über Schmerzen und Beschwerden klagt, woraufhin die zwei anderen Clowns ihm helfen, indem sie ihm die jeweils schmerzenden Körperteile abnehmen (und bei unangenehmen Gedanken nehmen sie ihm sogar die obere Kopfhälfte ab) (Vgl. BFA 3, S. 31 ff.). Das Ergebnis all dieser Untersuchungen ist: „Der Mensch hilft dem Menschen nicht." (BFA 3, S. 35) Die Clownsnummer kann so interpretiert werden, dass es zwar gesellschaftlich institutionalisierte oder übliche Handlungen gibt, die als Hilfe angesehen werden, jedoch gar keine eigentliche Hilfe sind, weil sie an den Ursachen der Hilfsbedürftigkeit völlig vorbeigehen und diese sogar verfestigen oder vertiefen.
Diese kritische Diagnose, dass die technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen dem Menschen nicht helfen und die in der Gesellschaft übliche Hilfe auch keine Hilfe ist, führt dann zu dem praktischen Schluss, dass Hilfe, die in den gesellschaftlich üblichen Bahnen verläuft, abzulehnen ist, und stattdessen der gesellschaftliche Zustand selbst zu verändern ist:

> Solange Gewalt herrscht, kann Hilfe verweigert werden
> Wenn keine Gewalt mehr herrscht, ist keine Hilfe mehr nötig.
> Also sollt ihr nicht Hilfe verlangen, sondern die Gewalt abschaffen.

[106] Vgl. Kittstein, Ulrich: *Bertolt Brecht*. Paderborn: Fink 2008. S. 29.

Hilfe und Gewalt geben ein Ganzes
Und das Ganze muß verändert werden. (BFA 3, S. 36)

Als Hilfe gedachte Einzelmaßnahmen gehen am Wesentlichen vorbei oder können sogar kontraproduktiv sein, solange die herrschende Gesellschaftsordnung noch präsent ist.
Interpretiert man die drei Untersuchungen und die aus ihnen gezogene praktische Konsequenz, dass nicht einzelne Hilfe geleistet werden soll, sondern das Ganze verändert werden soll, im Zusammenhang, so lassen sich systematisierend vor allem drei Aspekte hervorheben, die eine gesellschaftskritische Stoßrichtung aufweisen. Sie alle decken in gewisser Hinsicht etwas auf, was die Gesellschaft zwar kennzeichnet, aber zumeist unerkannt und im Verborgenen bleibt, gerade weil es absichtlich im Verborgenen gehalten wird (auf dieses Aufdecken üblicherweise im Verborgenen bleibender Wahrheiten und Zusammenhänge wird noch zurückzukommen sein). Der erste Aspekt ist die Herrschaft der Gewalt in der Gesellschaft, die von dieser so grundlegend geprägt ist, ohne dass dies immer bemerkt wird. Zweitens wird vor allem Gewalt dann nicht erkannt, wenn sie sich als Hilfe tarnt – wie dies in der Clownsnummer der Fall ist – in Wahrheit aber das Elend vergrößert. Drittens kann Hilfe nicht nur getarnte Gewalt sein, sondern vor allem auch zur Stabilisierung der herrschenden Gesellschaftsordnung beitragen, in der die Gewalt herrscht.
Aufgrund dieser drei zusammenhängenden kritischen Einsichten in den Zustand der Gesellschaft besteht die Lösung eben nicht in Hilfe im Einzelnen, sondern nur in einer Veränderung der Gesellschaftsordnung im Ganzen, die dann auch konsequent am Schluss des Stücks gefordert wird: „Habt ihr die Welt verbessert, so/Verbessert die verbesserte Welt!“ (BFA 3, S. 46) Die revolutionäre Veränderung der Gesellschaft ist also nur als fortschreitender Prozess zu denken.

Eine solche revolutionäre Veränderung der Gesellschaft wird in einem konkreteren politischen Kontext im Lehrstück *Die Maßnahme* als thematischer Hintergrund für den Konflikt eines politisch-strategisch naiv und die Revolution gefährdend agierenden Individuums mit der kommunistischen Strategie der Gesellschaftsveränderung gewählt. Der junge Genosse möchte in jeder einzelnen Situation unmittelbar helfen, wodurch er die langfristigen Effekte und Ziele des strategischen Handelns aus den Augen verliert. Dies führt schließlich zur Gefährdung des Erfolgs derjenigen Bewegung, der er sich angeschlossen hat, sodass er, um den Erfolg der kommunistischen Aktion zu sichern, schließlich geopfert werden

muss, was er selbst einsieht. Die einzelnen unklugen Aktionen des jungen Genossen zeigen jeweils verschiedene Aspekte der Gesellschaft, in der diese stattfinden, in einem kritischen Licht. Die Aktionen sind gerade deshalb unklug und erfolglos, weil die Gesellschaft so ist, wie sie ist, was der junge Genosse in seinen Handlungen nicht bedenkt.

Die erste Aufgabe des jungen Genossen besteht darin, dass er Kulis, die einen Reiskahn schleppen, dazu motivieren soll, bessere Schuhe zu fordern (Vgl. BFA 3, S. 106), die ihnen die Arbeit erleichtern. Doch da er es nicht erträgt, den Mühen der Arbeiter untätig zuzusehen, legt er jedem ausrutschenden Arbeiter einen Stein unter den Fuß, damit er festen Tritt hat. Gerade durch diese Hilfe lassen die Arbeiter dann aber von der Forderung nach anderen Schuhen wieder ab und geben sich mit der Lage zufrieden, weil sie im Moment durch die Hilfe erträglich ist. Gerade in dieser ersten Episode zeigt sich der Zusammenhang zwischen Hilfe und einer gewalttätigen Gesellschaftsordnung, der zuvor anhand des Badener Lehrstücks vom Einverständnis behandelt wurde, in konkreterer Form. Die hier geleistete Hilfe ist zwar keine verdeckte Form der Gewalt, sondern sie ist ehrliche Hilfe mit dem Ziel, es den Leidenden leichter zu machen. Dennoch ist sie problematisch, weil sie die Gesellschaftsordnung, in der die Gewalt herrscht, stabilisiert. Die innerhalb der Logik, Gesetze und Kultur der herrschenden Gesellschaftsordnung akzeptierten und vorgesehenen Formen der Hilfe machen die Mühen, die diese Ordnung stets mit sich bringt, erträglich und beugen dadurch revolutionären Impulsen zu ihrer Veränderung vor.

Die zweite Aufgabe besteht darin, vor einer Fabrik Flugblätter zu verteilen, um einen Streik zu befördern, der von verschiedenen Arbeitern gebrochen wurde. Als die Arbeiter dann untereinander Flugblätter verteilen, wird einer dabei von einem Polizisten bei dieser verbotenen Handlung ertappt. Es kommt zu einem Konflikt, bei dem der junge Genosse eingreift, gerade dadurch aber selbst erkannt wird und seine Aktion abbrechen muss, wodurch diese wieder nicht erfolgreich ist. Diese Episode führt erneut vor: Es genügt nicht, in einzelnen Situationen akut zu helfen, sondern man das große Ganze – oder zumindest die größere Ebene konkreter politischer Teilforderungen – im Blick behalten. Darüber hinaus erweist sich eine gesellschaftskritische Perspektive auch in der Rolle des Polizisten. Als Vertreter des Staates und der Staatsgewalt, der den für Gerechtigkeit kämpfenden Arbeitern entgegentritt, zeigt er die Verflochtenheit des Staates mit der herrschenden ökonomischen Unrechtsordnung. Deutlich wird dies in den folgenden Worten des Polizisten: „Ich bin ein Polizist und bekomme von den Herrschenden mein Brot dafür, daß ich die Unzufriedenheit bekämpfe.“ (BFA 3, S. 110) Der Vertreter der Staatsgewalt ist von den Herrschenden

ökonomisch abhängig, die selbst wiederum die Interessen der ökonomisch dominierenden Schicht vertreten, indem sie das Vorgehen gegen aufbegehrende Arbeiter verfügen. Die politische Herrschaft und Staatsgewalt liegt in den Händen der (ökonomisch) herrschenden Klasse. Die ökonomische Ausbeutung wird durch politische Unterdrückung stabilisiert. Auch hier wird wieder auf den Antagonismus der Klassen in der Gesellschaft und damit auf einen real existierenden Widerspruch in dieser verwiesen, aber diesmal auf der Ebene der politischen Struktur, der die ökonomische Struktur vorgeordnet ist. Damit wird nicht nur die politische Verfasstheit der Gesellschaft kritisiert, sondern in dieser Kritik wird auch ein zentrales marxistisches Theorem vorausgesetzt, auf das ebenfalls noch zurückzukommen sein wird.

Die dritte Aufgabe besteht darin, den reichsten der Kaufleute bei einem gemeinsamen Essen dazu zu überreden, die Kulis zu bewaffnen, woran dieser ein Interesse hätte, weil die Kaufleute gerade selbst einen Konflikt mit den herrschenden Engländern haben. Der junge Genosse versagt aber auch bei dieser Aufgabe, weil der Kaufmann über seine Geschäftspraktiken spricht, woraufhin er mit einem solchen Menschen nicht mehr gemeinsam essen möchte. Das Gespräch über diese Geschäftspraktiken beinhaltet ein klares Bekenntnis zur restlosen Ausbeutung der Arbeiter, die als reine Mittel gesehen werden, deren Leben nicht zu achten, sondern austauschbar ist – und zwar aufgrund der Logik der ökonomischen Strukturen, innerhalb derer der Kaufmann agiert:

> Ich weiß, wie man einen Kuli behandelt. Du mußt einem Kuli so viel Reis geben, daß er nicht gerade stirbt, sonst kann er nicht für dich arbeiten. Ist das richtig? […] Ich aber sage: nein. Wenn die Kulis billiger sind als der Reis, kann ich einen neuen Kuli nehmen. (BFA 3, S. 114)

Die ökonomischen Strukturen ermöglichen und begünstigen eine Behandlung der Arbeiter, die mit ihnen kalkuliert, indem sie deren Austauschbarkeit voraussetzt. Das nicht nur dem Verhalten des Kaufmanns, sondern eben solchen ökonomischen Strukturen im Allgemeinen inhärente Menschenbild wird von dem Kaufmann ebenfalls explizit zur Sprache gebracht:

> Was ist eigentlich ein Mensch?
> Weiß ich, was ein Mensch ist?
> Weiß ich, wer das weiß!
> Ich weiß nicht, was ein Mensch ist
> Ich kenne nur seinen Preis. (BFA 3, S. 115)

Mit diesem Bekenntnis wird die ökonomische Gesellschaftsordnung als eine unmenschliche Ordnung entlarvt, in der der Mensch instrumentalisiert wird. Die kritische Entlarvung eines Menschenbildes, das einen Preis kennt, lässt sich unschwer mit Kants Bestimmung des Menschen als ein Wesen, das gerade keinen Preis, sondern eine Würde, keine relativen, sondern einen absoluten Wert hat, in Verbindung bringen[107]. Die gesellschaftskritische Enthüllung einer instrumentalistischen Perspektive auf den Menschen durch Brecht lässt somit wesentliche Motive des Aufklärungsdenkens als ziemlich offensichtliche Prämissen erkennen: Der Mensch wird als Mittel zu anderen (ökonomischen) Zwecken behandelt, hat dadurch einen Preis und wird dadurch austauschbar. Somit hat letztlich auch sein Leben keinen absoluten Wert mehr, sondern es wird zur Verhandlungsmasse. Dies ist eine gesellschaftliche Logik, die jedenfalls seit der Aufklärung angeprangert wird und deren Überwindung angestrebt wird. Eine solche Befreiung aus einer instrumentalisierenden Gesellschaftsordnung als emanzipatorisches Ziel setzt deren Erkenntnis und Kritik voraus, wodurch auch Brechts Text die Herstellung der epistemischen Vorbedingungen zur Emanzipation befördert – was dazu berechtigt, ihm in diesem Punkt ein starkes emanzipatorisches Motiv zuzusprechen, das mit der Aufklärung von Kant bis Marx geteilt wird.

Von den beiden zusammengehörigen Stücken *Der Jasager* und *Der Neinsager* weist besonders *Der Neinsager* auch einen gesellschaftskritischen Aspekt auf, insofern nicht nur eine gängige Praxis kritisiert, sondern auch zu ihrer Veränderung aufgerufen wird. In dem Stück möchte ein Knabe an einer Reise in die Berge teilnehmen, auf der auch Medizin für seine kranke Mutter geholt werden kann. Die Kräfte des Knaben lassen bei der Reise aber nach. Es gibt den Brauch, diejenigen ins Tal zu schleudern, die nicht weiterkönnen. Und gerade hier setzt der kritische Impuls des Stücks ein: Der Knabe widerspricht: „Und was den alten großen Brauch betrifft, so sehe ich keine Vernunft in ihm. Ich brauche vielmehr einen neuen großen Brauch, den wir sofort einführen müssen“ (BFA 3, S. 71). Dies ist also die Praxis, die verändert werden soll.

Das Stück hat nicht in derselben direkten Weise wie andere Lehrstücke eine gesellschaftskritische Funktion, die auf eine mehr oder weniger konkrete ökonomisch-

[107] Vgl. Kant, Immanuel: „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.“ In: *Immanuel Kant Werkausgabe. Band VII.* Hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974. S. 7-102. S. 68.

gesellschaftliche Realität verweisen, deren Widersprüche und Unhaltbarkeit aufgezeigt werden. Es hat nur in dem allgemeinen und einigermaßen abstrakten Sinn einen gesellschaftskritischen Aspekt, insofern gesellschaftliche Traditionen und Bräuche im Allgemeinen als etwas Kritisierenswertes und Veränderbares präsentiert werden. In diesem Sinne zeigt sich auch in diesem Stück ein emanzipatorisches Grundmotiv.

Das Lehrstück *Die Ausnahme und die Regel* weist gleich zu Beginn mit dem Appell, das Gewöhnliche nicht natürlich zu finden (Vgl. BFA 3, S. 237), erneut in Richtung jener kritischen Grundhaltung, die Vorbedingung jeder Gesellschaftskritik und emanzipatorischen Bewegung ist. Diese kritische Einstellung als Grundhaltung wird aber noch eigens thematisiert werden (2.4) – an dieser Stelle geht es um die einzelnen konkreten gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhänge, die auf Basis dieser allgemeinen Grundhaltung kritisch dargestellt werden.
In dem Stück unterdrückt ein Kaufmann einen Kuli bei einer Reise durch die Wüste schlecht und unterdrückt ihn. Er erwartet deshalb eine Feindseligkeit des Arbeiters ihm gegenüber und vermutet auch einen Angriff, gegen den er sich wehrt, indem er den potenziellen Angreifer zuvor erschießt. Es lassen sich vor allem wieder zwei gesellschaftskritische Aspekte erkennen, die auch schon in anderen Lehrstücken vorkamen. Erstens führt das Stück den Gegensatz der ausbeutenden und der ausgebeuteten Klasse vor. Zweitens zeigt es erneut die Verwobenheit der ökonomisch ungerechten Ordnung mit den staatlichen Strukturen – in diesem Fall nicht der Exekutive, sondern der Judikative.
Der Antagonismus der ausbeutenden und der ausgebeuteten Klasse wird in dem Stück so simpel und plakativ wie möglich dargestellt: In der Einsamkeit der Wüste gibt es nur einen Ausbeuter, den Kaufmann, und einen Ausgebeuteten, den Kuli (anfangs gibt es mit dem Führer noch einen zweiten Ausgebeuteten, der dann aber vom Kaufmann fortgeschickt wird, weil er zu wenig autoritär ist). Die Unterdrückung und Ausbeutung äußert sich darin, dass der Kaufmann den Kuli durch Schläge vom Führer antreiben lässt, ihn selbst schlägt und dass er ihn mit dem Revolver bedroht und zwingt, einen Fluss zu durchschwimmen. Diese Formen der Unterdrückung und Ausbeutung in dem reduzierten Wüstenszenario lassen es natürlich nicht zu, das Stück als realistische Abbildung der Unterdrückung und Ausbeutung in einer komplexen Klassengesellschaft zu lesen. Aber gerade durch den Kontrast kann es auf Aspekte des Klassenverhältnisses aufmerksam machen, die in der Komplexität der gesellschaftlichen Realität oft übersehen werden. So wird erstens die Veränderbarkeit und Aufhebbarkeit des

Klassenverhältnisses ganz klar deutlich: Der Kuli könnte seine Unterdrückung jederzeit beenden, indem er sich zur Wehr setzt und den Kaufmann erschlägt. Dies wäre auch das einzig erwartbare und vernünftige Verhalten: „Anzunehmen, der Kuli würde mich nicht bei der ersten Gelegenheit niederschlagen, hätte bedeutet anzunehmen, er habe keine Vernunft.“ (BFA 3, S. 257) Die gesellschaftliche Ordnung der Dominanz und Unterdrückung ist also nicht notwendig, sondern änderbar und zu verändern. Der Grund, weshalb es so besonders unverständlich ist, dass der Kuli diese Änderung nicht anstrebt und den Kaufmann erschlägt, offenbart einen zweiten Aspekt der ökonomischen und gesellschaftlichen Unterdrückung: Es fehlen in der Wüste jegliche gesellschaftliche Strukturen, die die Dominanz des Kaufmanns durch Gewalt festigen und deren revolutionäre Aufhebung zwar nicht verunmöglichen, aber zumindest erschweren. Regierung, Polizei, Justiz, sie alle sind in der Wüste abwesend. Dass sich der Kaufmann in ihrer Abwesenheit unsicher und bedroht fühlt, ermöglicht die Entlarvung des Charakters all dieser Institutionen als Komplizen der ökonomisch dominanten Klasse. Besonders das aller politischen und ökonomischen Kontextualität enthobene Wüstenszenario kann somit in kritischer Absicht wesentliche Charakteristika des ökonomischen und politischen Systems aufdecken.

Die Verwobenheit der gesellschaftlichen Institutionen mit der ökonomischen Hierarchie zeigt sich nicht nur in der Furcht des Kaufmanns, sondern vor allem in der Rechtsprechung über die folgende Sachlage: Der Kaufmann fühlte sich vom Kuli bedroht und erschoss diesen. Der Kuli wollte ihn zwar gar nicht erschlagen, sondern hatte ihm nur eine Wasserflasche gereicht. Diese hatte der Kaufmann aber mit einer Waffe verwechselt. Die Justiz spricht den Kaufmann frei, weil sich dieser bedroht fühlen musste. Das Urteil lautet:

> Das Gericht unterstellt als bewiesen, daß der Kuli nicht mit einem Stein, sondern mit einer Wasserflasche sich seinem Herrn näherte. Aber selbst dies vorausgesetzt, ist es eher noch zu glauben, daß der Kuli seinen Herrn mit der Wasserflasche erschlagen wollte, als ihm zu trinken zu geben. Der Träger gehörte einer Klasse an, die tatsächlich einen Grund hat, sich benachteiligt zu fühlen. Für solche Leute wie für den Träger ist es nichts als pure Vernunft, sich vor einer Übervorteilung bei der Verteilung des Wassers zu schützen. Ja sogar gerecht mußte es diesen Leuten bei ihrem beschränkten und einseitigen, nur an der Wirklichkeit haftenden Standpunkt erscheinen, sich an ihrem Peiniger zu rächen. An dem Tag der Abrechnung hatten sie doch nur zu gewinnen. Der Kaufmann gehörte nicht der Klasse an, der sein Träger angehörte. Er mußte sich von ihm des Schlimmsten versehen. Der Kaufmann konnte nicht an einen Akt der Kameradschaft bei dem von ihm zugestandenermaßen gequälten Träger glauben. Die Vernunft sagte ihm, daß er aufs stärkste bedroht sei. Die Menschenleere der Gegend mußte ihn mit Besorgnis erfüllen. Die Abwesenheit von Polizei und Gerichten machte es seinem Angestellten möglich, einen Teil vom

> Trinkwasser zu erpressen und ermutigte ihn. Der Angeklagte hat also in berechtigter Notwehr gehandelt, gleichgültig, ob er bedroht wurde oder sich nur bedroht fühlen mußte. Den Umständen entsprechend mußte er sich bedroht fühlen. Der Angeklagte wird also freigesprochen[.] (BFA 3, S. 259)

Das Gericht spricht den Kaufmann also frei und setzt in der Argumentation die Klassenordnung und Unterdrückung voraus. Von der Justiz geschützt wird der Unterdrücker vor dem möglichen Aufbegehren des Unterdrückten, wodurch auch die Unterdrückung von ihr geschützt wird – und nicht etwa als Ungerechtigkeit erkannt wird. Insofern ist auch die Judikative eine Instanz der herrschenden Klasse.

Brechts Lehrstücke weisen also jedenfalls durch ihre Gesellschaftskritik einen starken emanzipatorischen Aspekt auf: der technologische Fortschritt hat noch nicht zu sozialem Fortschritt geführt; die Gesellschaftsordnung ist eine Ordnung der verdeckten Gewalt, in der sich teils Gewalt als Hilfe tarnt und echte Hilfe nur die Gewaltordnung verfestigt, wenn sie diese unberührt lässt; das ökonomische System ist ein System der Ausbeutung einer Klasse, das den Menschen instrumentalisiert und sein Leben missachtet; dieses ökonomische System ist verwoben mit der politischen Ordnung und wird durch die Regierung, die Polizei und die Justiz geschützt. Diese Charakteristika der Gesellschaft werden – insofern alle gesellschaftlichen Zustände veränderbar sind – als etwas Veränderbares und auch etwas zu Änderndes präsentiert, wobei dieser Präsentation gesellschaftlicher Zustände durchaus eine marxistische Theorie zugrunde liegt, was Brecht gar nicht verheimlicht und auch in den Texten selbst immer wieder deutlich wird.

2.2 Der Marxismus als erlösende Lehre

Dass die Lehrstücke mit dem Ziel verbunden waren, marxistische Theorie literarisch fruchtbar zu machen, war in der Forschung der Nachkriegszeit gesehen worden. Teils galten sie als Ergebnisse eines „Vulgärmarxismus“[108] Brechts in einer Phase der ersten intensiveren Beschäftigung mit dem Marxismus, als simple kommunistische Thesenstücke oder Propagandastücke[109]. Demgegenüber steht Reiner Steinwegs Ansicht, dass die Lehrstücke

[108] Steinweg, Reiner: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis.* Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 1995. S. 15

[109] Vgl. Mueller, Roswitha: „Learning for a new society: the *Lehrstück*.“ In: Thomson, Peter; Sacks, Glendyr (Hg.): *The Cambridge Companion to Brecht*. Cambridge: Cambridge University Press 2004. S. 79-95. S. 79.

Theorien keineswegs als „Ansammlung von stets anwendbaren ‚Lehrsätzen'"[110] seien, es nicht um gewisse Thesen gehe, sondern Lehrstücke vielmehr die Lernziele einer kritischen Haltung – auch gegenüber Theorien – sowie des dialektischen Denkens hätten. Es hätte „Haltung vor Gedanken"[111] konkreter Art den Vorrang. Klaus-Dieter Krabiel relativiert diese radikale Kehrtwende der Lehrstückforschung zumindest ein wenig. Er gibt Steinweg zwar Recht darin, dass sich mit dem Lehrstück auch pädagogische Ziele etwa der Kritik und des gemeinschaftlichen Denkens und Handelns verbanden und die frühe Interpretation der Lehrstücke als kommunistischer Propagandastücke somit falsch war; dennoch sei es nicht richtig, dass politische Thesen keinerlei Rolle spielten: „Es ging Brecht durchaus um die Vermittlung einer inhaltlich spezifischen Lehre."[112] Und diese inhaltliche Lehre wiederum besteht durchaus ganz wesentlich aus marxistischen Inhalten.

Nun stellt sich die Frage, ob diese Elemente marxistischer Theorie in den Lehrstücken ideologisiert und in einer Weise vermittelt werden, die zur Indoktrination tendiert. Zunächst sollen einige zentrale Elemente marxistischer Theorie in den Lehrstücken identifiziert werden, um danach die Frage zu bearbeiten, in welcher Weise diese als Theorie perspektiviert werden.

Wenngleich der Gesellschaftskritik in den Lehrstücken eine marxistische Theorie zugrunde liegen mag, so ist diese aber keinesfalls in umfassender Weise vorhanden. Die Lehrstücke sind zwar vor dem Hintergrund einer marxistischen Theorie gut interpretierbar und es gibt auch ausreichende historische Gründe, sie so zu interpretieren – nämlich die Hinwendung Brechts zum Marxismus zur Zeit ihrer Entstehung – aber die Stücke weisen in ihrer Kürze nur begrenzte theoretische Implikationen auf; und die Stellen, an denen explizit Gedanken auftauchen, die als marxistische Theoreme identifiziert werden können, sind auch begrenzt. Dennoch gibt es gewisse Inhalte, die schon wesentliche Elemente in Marxens Denken waren und auch im marxistischen Denken weiterhin blieben.

Eines solcher Elemente ist der gesellschaftliche Charakter des Individuums, das für sich alleine nichts ist, sondern nur aus seiner gesellschaftlichen Situation heraus verstanden werden kann. Das menschliche Wesen ist das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse,

---

Vgl. auch Dickson, Keith: „Introduction." In: Ders. (Hg.): Bertolt Brecht: *Fünf Lehrstücke.* London: Methuen Educational 1969. S. ix-klvii. S. xxix.

[110] Steinweg, Reiner: *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung.* Stuttgart: Metzler 1972. S. 104.

[111] Steinweg, Das Lehrstück, op.cit., S. 104.

[112] Krabiel, Klaus-Dieter: *Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps.* Stuttgart: Metzler 1993. S. 55.

wie es bei Marx heißt. Dieses Verhältnis zwischen der Gesellschaft und dem Individuum in seiner gesellschaftlichen Verfasstheit wird später noch eigens thematisiert werden.

Ein zweites Element besteht darin, dass die Gesellschaft, in die der Mensch eingebettet ist, eine Klassengesellschaft ist, in der sich Unterdrücker und Unterdrückende gegenüberstehen.

Ein drittes Element liegt darin, dass die politischen Strukturen gewissermaßen nur ein Oberflächenphänomen sind, dem basalere Strukturen zugrunde liegen – nämlich die ökonomischen Strukturen. Dies ist etwa an den bereits zitierten Stellen präsent, an denen die Polizei und die Justiz, die Teil der staatlichen Strukturen sind, in ihrem Agieren von den ökonomischen Machtverhältnissen bestimmt sind. Dass die Marxsche Ebenentheorie der Gesellschaft jedoch nicht so simpel ist, dass es einfach einen materiellen Unterbau und einen ideellen Überbau gibt, der vom ersteren direkt determiniert wird, ist in Brechts Lehrstücken durchaus berücksichtigt. Was gerne der Unterbau genannt wird, ist selbst ausdifferenziert in die Produktivkräfte selbst und die ökonomische Organisationsform, durch die diese Produktivkräfte genutzt werden[113]. Dies ist etwa im *Lindberghflug/Ozeanflug* präsent, wenn die sich entwickelnden Technologien auf die sich mit ihnen entwickelnden gesellschaftlichen Strukturen bezogen werden[114]. Was nun in Abhängigkeit von der ökonomischen Basis seine Form annimmt, ist wiederum ausdifferenziert: Sowohl die politische Organisationsform der Gesellschaft als auch Ideologien und Bewusstseinsphänomene sind als Effekte dieser Basis zu verstehen[115]. Dieser Gedanke ist etwa dann präsent, wenn Religion und Gottesglaube als Symptom einer unzureichenden sozialen Ordnung beschrieben werden, das durch deren Revolutionierung verschwinden würde:

> Über den Gebirgen, woher das Eis kam
> Sichteten die Unwissenden
> Unbelehrbar Gott, und ebenso
> In den Wüsten kam er im Sandsturm, und
> In den Städten wurde er erzeugt von der Unordnung
> Der Menschenklassen, weil es zweierlei Menschen gibt
> Ausbeutung und Unkenntnis, aber
> Die Revolution liquidiert ihn. (BFA 3, S. 16 f.)

[113] Vgl. Wolff, Jonathan: *Why read Marx today?* Oxford: Oxford University Press 2002. S. 54 ff.
[114] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 105.
[115] Vgl. Engels, Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, op. cit., S. 36.

Es tauchen jedoch nicht nur solche einzelnen marxistischen Theoreme auf, sondern der Marxismus und Kommunismus wird selbst als Theorie, die eine Rolle im revolutionären Prozess spielt, explizit in den Lehrstücken reflektiert.
Vor allem in der *Maßnahme* findet sich eine solche Reflexion der kommunistischen Theorie, etwa an einer Stelle am Ende, an der die Arbeit der Agitatoren resümiert wird:

> Und eure Arbeit war glücklich.
> Ihr habt verbreitet
> Die Lehre der Klassiker
> Das Abc des Kommunismus
> Den Unwissenden Belehrung über ihre Lage
> Den Unterdrückten das Klassenbewußtsein
> Und den Klassenbewußten die Erfahrung der Revolution. (BFA 3, S. 125)

Es ist hier die Theorie, die in den drei Schritten der Erkenntnis der Lage, der Entwicklung des Klassenbewusstseins und der praktisch-revolutionären Umsetzung[116] die Revolution in Gang setzt und damit letztlich den Weg zur Befreiung eröffnet. Die Theorie ebnet den Weg für die Erlösung von der Unterdrückung in der Klassengesellschaft. Was hier als Lehre des Kommunismus angesprochen wird, hat die Züge einer Doktrin, wie sie zuvor charakterisiert worden ist: Es handelt sich um eine Interpretation der Wirklichkeit, die handlungsanleitend sein soll. Zugleich verbindet sich mit dieser handlungsleitenden Theorie eine gewisse extreme Weltsicht, der zufolge die kommunistische Lehre nicht eine mögliche Handlungsorientierung unter anderen ist, sondern die einzige zur Erlösung führende Lehre. Es ist allein eine Partei und eine Weltanschauung, die zur Befreiung führt.
Obwohl sogar von der marxistischen Kritik gegen die *Maßnahme* eingewandt worden ist, dass in diesem Lehrstück der Kommunismus die Züge einer Ideologie annimmt[117], hat etwa Jan Knopf darauf hingewiesen, dass der Text ein Theorieverständnis aufweist, das auch die marxistische Ideologiekritik berücksichtigt, wodurch auch in Brechts Maßnahme die kommunistische Theorie keine Ideologie wäre:

> Brecht beruft sich (indirekt) auf den Marx der Deutschen Ideologie, […] nämlich dass dieses ABC eine Theorie der herrschenden gesellschaftlichen Praxis ist und dass das praktische Eingreifen nur unter der Voraussetzung erfolgreich sein kann, wenn die herrschenden Verhältnisse in vollem Umfang erkannt […]

[116] Vgl. Knopf, Jan: *Bertolt Brecht. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006. S. 92 f.
[117] Vgl. Krabiel, Das Lehrstück, op. cit., S. 194.

> und die praktischen Grundlagen für das revolutionäre Eingreifen der Massen, und zwar von diesen selbst, geschaffen sind.[118]

Es geht also im Gegensatz zu herkömmlichen Ideologien nicht um ein Ideal, das von der Theorie geliefert und dann verwirklicht werden soll, sondern es geht um eine aus der Praxis erwachsene und auf diese rückwirkende Theorie. Dies zeigt sich unter anderem, wenn gesagt wird, womit der Kampf gegen die Unterdrückung geführt werden soll: „Mit den Methoden der Klassiker, welche geschöpft sind/Aus der Kenntnis der Wirklichkeit." (BFA 3, S. 120) Und der letzte Satz des Stücks lautet: „*Nur belehrt von der Wirklichkeit, können wir/Die Wirklichkeit ändern.*" (BFA 3, S. 125) Insofern es um eine Theorie geht, die der Wirklichkeit nicht gegenübersteht, sondern mit dieser in dialektischem Zusammenhang steht, wäre die Kritik, es handle sich um eine Ideologie, verfehlt. Knopf betont, Brecht habe „ganz im Marx'schen Sinn immer wieder gegen Weltbilder und Weltanschauungen polemisiert und sich für Kritik, Zweifel und geschichtliche Bewegung ausgesprochen"[119] und auch im Lehrstück *Die Maßnahme* kein Theorieverständnis im Sinne einer Weltanschauung offenbart.
Auch wenn man einräumt, dass die Theorie, die praktisch wirksam werden soll, in Brechts Lehrstücken zumeist als eine mit der Wirklichkeit verwobene präsentiert wird, könnte man aber auch argumentieren, dass gerade durch die Behauptung, dass die Theorie der Wirklichkeit entwachsen ist, eine Objektivität vorgetäuscht wird, wo gar keine ist – und gerade dadurch nähme die Doktrin ideologische Züge an. Dies ist ein mögliches Argument für den ideologischen Charakter marxistischer Theorien, das sich auch gegen Brecht vorbringen ließe. Doch wenn ideologische Züge durch die Objektivitätsvortäuschung von Doktrinen entstehen, so muss dies nicht zur Aufgabe aller Objektivitätsansprüche führen. Auch lässt sich nicht so einfach sagen, welche Theorien einen objektiven Geltungsanspruch erheben können und welche nicht – ob dieser Marxens und marxistischen Theorien generell verwehrt werden muss, oder nur gewissen Elementen solcher Theorien, kann und muss in dieser Arbeit nicht entschieden werden; es muss nur darauf geachtet werden, dass auch bei marxistischen Theorien dieser Verdacht nicht von vornherein als gehaltlos bewiesen ist und sie wie alle Doktrinen zumindest einer potenziellen Gefahr der Ideologisierung unterliegen. Ideologiekritik bedarf deshalb stets der Prüfung und Hinterfragung objektiver Geltungsansprüche, auch wenn diese einer solchen Hinterfragung standhalten mögen. Was

[118] Knopf, Jan: „'…es kömmt darauf an, sie zu verändern.' Marx' Theorie der Praxis bei Brecht." In: Meyer, Mathias (Hg.): *Der Philosoph Bertolt Brecht.* Würzburg. Königshausen & Neumann 2011. S. 157-174. S. 167.
[119] Knopf, …es kömmt darauf an, sie zu verändern, op. cit., S. 161.

jedoch von Theorien verlangt werden kann, sodass sie der Gefahr der Ideologisierung entgehen, ist, dass sie sich einer kritischen Befragung und Prüfung öffnen und keine Immunisierungsstrategien anwenden. So betont auch Knopf, dass Brecht sich stets für Kritik und Zweifel ausgesprochen habe und sein Theorieverständnis gerade deshalb kein ideologisches wäre. Es gibt aber zumindest teilweise Tendenzen in Brechts *Maßnahme*, die die kommunistische Theorie gewissen Immunisierungsverfahren unterziehen. Die sprachlichen Etiketten, mit denen die kommunistische Theorie bedacht wird, erwecken nämlich teils eher den Eindruck eines statischen Gebäudes als einer in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und kritischen Rückfragen in einer dynamischen Entwicklung befindlichen Theorie.

Der Ausdruck „Abc des Kommunismus“ hat die Konnotation, dass dieser eine endliche, fixierte Summe fester einzelner theoretischer Bestandteile ist, die gelernt werden kann und muss, um dann in der Praxis angewandt werden zu können. Ein Alphabet ist ja nichts der Wirklichkeit Entnommenes und mit ihrer Veränderung selbst Veränderliches, sondern ein sprachliches Gebilde, das zwar in der Realität angewandt werden kann, in seiner Struktur jedoch in keinster Weise durch die Realität, die damit sprachlich verhandelt wird, konstituiert ist, sondern völlig kontingent und doch nicht verhandelbar ist. Kontingent und doch unverhandelbar, also eine dogmatische Setzung, soll die kommunistische Theorie ja aber gerade nicht sein.

Der Ausdruck „Lehren der Klassiker“ erweckt ebenfalls einen Eindruck der Statik und Unveränderlichkeit. Unter Lehren versteht man zumeist keine in Veränderung befindlichen wissenschaftlichen Theorien, sondern feste Lehrgebäude mit einem Wahrheitsanspruch. Und Klassiker sind in der Kultur- und Geistesgeschichte diejenigen, die als in besonderem Maße vorbildhaft und maßgeblich angesehen werden, wodurch ihnen ein Qualitätsurteil ausgesprochen wird, das sie aller Kritik zu entheben tendiert. Und nicht nur verbindet sich mit einem Klassiker ein Qualitätsurteil, sondern auch dessen Anspruch auf zeitlose Gültigkeit im Gegensatz zum Qualitätsurteil, das dem bloßen Zeitgeist in seinem historischen Kontext folgt. Eine festes Lehrgebäude, das sich der Kritik und auch seiner Historisierung entzieht, mag keineswegs das gewesen sein, was Marx intendiert hat oder was Brecht in Marxens Denken sehen wollte, durchaus jedoch, was aus ihm teilweise gemacht wurde und was in solchen Formulierungen konnotativ mitklingt. Wäre das, was die Agitatoren in der *Maßnahme* anstreben, die Vermittlung einer so verstandenen Theorie, dann liefe dies auf Indoktrination hinaus.

Der Charakter der marxistischen und kommunistischen Theorie in Brechts Lehrstücken wie der Maßnahme ist also ein zwiespältiger. Auf der einen Seite zeigt sich die Theorie als etwas in der Interaktion mit der Wirklichkeit dynamisch Entstehendes und Wirkendes und berücksichtigt dadurch Aspekte klassischer Ideologiekritik. Auf der anderen Seite verbindet sich mit der präsentierten Theorie nicht nur ein zumindest zu hinterfragender Objektivitätsanspruch, sondern auch eine gewisse Tendenz zur Immunisierung der Theorie gegen solche Hinterfragung, indem sie als feste und unumstößliche Lehre präsentiert wird, dadurch aber gerade einer gewissen Ideologisierung unterliegt, und dem Motiv ihrer Vermittlung indoktrinierende Züge verleiht. Es zeigt sich hier ein gewisser innerer Widerspruch auf der Textebene zwischen dem Anspruch, mit einer Theorie zu arbeiten, die emanzipatorischen und ideologiekritischen Charakter hat, und Tendenzen der Ideologisierung dieser Theorie. Von Brecht mag nur der aufklärerisch-emanzipatorische Gebrauch der Theorie bewusst intendiert gewesen sein, was jedoch nichts daran ändert, dass diese Intention durch eine unbeabsichtigte leichte Indoktrinationsbewegung unterlaufen wird. Der Widerspruch auf der Textebene könnte auch als auf einen realen historischen Widerspruch der politischen Realität verweisend interpretiert werden, in der sozialistische Bewegungen und Parteien einen emanzipatorischen Anspruch im Sinne Marxens hatten, jedoch auch Lehrgebäude errichteten und festsetzten. Auch ein solcher Verweis mag von Brecht nicht intendiert worden sein, doch erlaubt die Parallele, die Gefahr der Ideologisierung von Theorien im Text wie in der Wirklichkeit zu sehen und den Text somit als Aufschluss gebend über diese Gefahr zu lesen.

2.3 Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft

Es wurde bereits angesprochen, dass ein zentrales Theorem marxistischen Denkens darin besteht, dass der Mensch nichts anderes ist als das, wozu ihn seine gesellschaftlichen Verhältnisse machen. Man kann darin eine Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft sehen. Eine solche Unterordnung des einzelnen Menschen unter ein Kollektiv ist ein Aspekt von Indoktrination, insofern diese das selbständige Denken des einzelnen Menschen unterdrückt und den einzelnen Menschen als Mittel für andere Zwecke – etwa für die Zwecke des Kollektivs – gebraucht.

Das Verhältnis des einzelnen Menschen zur Gemeinschaft ist nicht nur ein Grundproblem marxistischer Theorie, es steht auch von Beginn an im Zentrum der Lehrstücke:

„Gemeinschaft und das Verhältnis des einzelnen zu ihr wird im Lehrstück zum Problem und Übungsgegenstand.“[120] Ich möchte deshalb untersuchen, in welcher Weise dieses Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft in den Lehrstücken konzipiert wird und ob dies mit einem emanzipatorischen Motiv vereinbar ist oder eher in die Richtung einer strengen Unterordnung verläuft, die mit Tendenzen der Indoktrination verschmolzen ist.

Der *Lindberghflug/Ozeanflug* unterstreicht den gemeinschaftlichen Charakter aller menschlichen Leistungen, insofern er betont, dass die Leistung des Fliegers nur durch die Menschen möglich wurde, die das Flugzeug gebaut hatten (Vgl. BFA 3, S. 13). Die Bedeutung der/des Einzelnen wird hier am Beispiel eines als heroisch geltenden Menschen zugunsten der Gemeinschaft etwas relativiert. Ansonsten aber behandelt dieses Stück das Verhältnis zwischen der/dem Einzelnen und der Gemeinschaft noch nicht darüber hinausgehend.

Eine vertiefte Behandlung des Verhältnisses zwischen der/dem Einzelnen und der Gemeinschaft findet im *Lehrstück/Badener Lehrstück vom Einverständnis* statt. Diese ist in dem Stück vor allem ab dem Kapitel „Das Examen“ erkennbar. Am Ende des vorhergehenden Kapitels wird den mit den Fliegern Abgestürzten mitgeteilt: „Also, wenn ihr das Sterben überwinden wollt, so überwindet ihr es, wenn ihr das Sterben kennt und einverstanden seid mit dem Sterben.“ (BFA 3, S. 38) An dieser Stelle werden als das Ziel des folgenden Examens zwei zentrale Aufgaben genannt: erstens das Lernen des Sterbens und zweitens das Einverständnis, dessen zentrale Stellung durch den Titel des Stücks unterstrichen wird. Das Paradoxon der Überwindung des Sterbens durch das Sterben deutet daraufhin, dass Sterben hier eigentlich für etwas anderes steht, dass es bildlich zu verstehen ist[121]. Wofür es steht, muss aus dem Examen erschlossen werden. Die Regieanweisung an dessen Beginn „*Der gelernte Chor examiniert die Gestürzten im Angesicht der Menge*“ kündigt bereits eine Prüfung an, die Einzelne in ein Verhältnis zu einer Menge setzt. Geprüft werden der Flieger Charles Nungesser und drei Monteure. Sie werden gefragt, wie hoch sie geflogen sind, ob sie gerühmt wurden und wer sie sind. Die drei Monteure tendieren im Verlauf des Examens dazu, in Bescheidenheit den eigenen Anteil an den Geschehnissen nicht zu sehr zu betonen. Sie meinen, sie wären nicht besonders hoch geflogen und wurden dafür ungeheuer gerühmt. Im

[120] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op.cit., S. 56.
[121] Kittstein, Bertolt Brecht, op.cit., S. 29.

Gegensatz zu dieser Bescheidenheit steht der Flieger Charles Nungesser, der meint, er wäre ungeheuer hoch geflogen und wäre dafür nicht genug gerühmt worden. Die knappen Fragen und Antworten setzen einander in einen starken Kontrast. Am stärksten ist der Kontrast, wenn gefragt wird, wer die Abgestürzten sind:

DER GELERNTE CHOR
Wer seid ihr?
DIE DREI GESTÜRZTEN MONTEURE
Wir sind niemand.
DER FÜHRER DES GELERNTEN CHORS *zur Menge:*
Sie sind niemand.
DER GESTÜRZTE FLIEGER
Ich bin Charles Nungesser.
DER GELERNTE CHOR
Und er ist Charles Nungesser. (BFA 3, S. 40)

Die Monteure sagen, sie wären niemand und verleugnen damit eine nennenswerte persönliche Identität. Charles Nungesser nennt hingegen seinen Namen und besteht damit auf die Bedeutung seiner Person. Außerdem fällt im Kontrast auf, dass die Monteure „Wir" sagen, also im Kollektiv sprechen, während Charles Nungesser „Ich" sagt. Auf der einen Seite sind die kollektiv Sprechenden, die in diesem als „Niemande" aufgehen und sich durch Bescheidenheit auszeichnen; auf der anderen Seite ist der Egozentriker. Am Ende werden erstere das Examen bestehen und Nungesser wird es nicht bestehen und vertrieben werden mit den Worten: „Jetzt mußt du weggehen. Gehe rasch!/Blick dich nicht um, geh/Weg von uns." (BFA 3, S. 45) Die Menschen, die im Kollektiv leben, bestehen das Examen. In diesem Sinne kann das Sterben als eine Eingliederung ins Kollektiv verstanden werden, die das Ziel der Übung des Lehrstücks ist: „Es propagiert die Notwendigkeit einer Eingliederung in das Kollektiv durch die Selbstaufgabe des Einzelnen, die im bildlich zu verstehenden Motiv des Sterbens ausgedrückt wird."[122] Wenn dies nun bedeutet, dass individuelle und persönliche Identität bedeutungslos ist oder es eine solche gar nicht gibt und sie nur eine Illusion ist, die aufgegeben werden muss, um reibungslos nach den Vorgaben des Kollektivs denken und handeln zu können, dann würde die Vermittlung dieses Gedankens doch einen Charakter der

[122] Kittstein, Bertolt Brecht, op.cit., S. 29.

Indoktrination aufweisen, in der der Einzelne in seinem Denken und Handeln marginalisiert wird und als Mittel für ein Kollektiv instrumentalisiert wird.

Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass das Verhältnis zwischen Einzelnem und Gesellschaft komplexer gedacht wird als in Form einer restlosen (Selbst)Verleugnung des Individuums und einer Verabsolutierung der Gemeinschaft. Diese liegen etwa darin, wie die Monteure das Examen bestehen, beziehungsweise darin, was mit dem Flieger in dem Moment geschieht, als er im Examen versagt – noch bevor er weggeschickt wird. Am Ende des Examens wird den Monteuren gesagt:

> Jetzt wißt ihr:
> Niemand
> Stirbt, wenn ihr sterbt.
> Jetzt haben sie
> Ihre kleinste Größe erreicht. (BFA 3, S. 41)

Einerseits deutet die Formulierung, dass niemand stirbt, wenn die Monteure sterben, noch einmal daraufhin, dass mit dem Sterben kein biologischer, sondern ein gesellschaftlicher Vorgang gemeint ist; andererseits weist das Erreichen der kleinsten Größe als Endpunkt dieses Vorgangs darauf hin, dass dieser kein völliges Verschwinden des Individuums ist. Das Individuum erreicht seine kleinste Größe, „die eine Übergangsgröße ist für die Neubestimmung der Identität im Kollektiv."[123] Es wäre zumindest denkbar und mit dem Text vereinbar, dass die Identität des Einzelnen also nicht ausgelöscht, sondern im Kollektiv neubestimmt wird, dass es zu einer Transformation und keiner Elimination des Individuums kommt. Nicht nur die kleinste Größe, die nicht unbedingt nach gar nichts klingt, weist daraufhin, sondern eben auch die andere angesprochene Stelle, in der klar wird, was mit dem Flieger geschieht, als er seinen Egozentrismus nicht aufgeben möchte:

> Völlig unkenntlich ist jetzt sein Gesicht
> Erzeugt zwischen ihm und uns, denn
> Der uns brauchte und
> Dessen wir bedurften: das
> War er. (BFA 3, S. 43)

[123] Müller, Bertolt Brecht, op. cit., S. 85.

Der Flieger hat keine Identität mehr, er ist unerkennbar, nachdem er sich zu einem Egoismus bekannt hat, der seine Einbettung in die Gesellschaft aufzulösen versucht. Seine personelle Identität verschwindet gerade in dem Versuch, eine solipsistische Identität zu konstituieren, die dann etwas aus ihm macht, was auch als „Keinmenschmehr" (BFA 3, S. 44) bezeichnet wird. Menschlichkeit und Identität gehen in der Ablösung von der Gemeinschaft verloren. Dieses Verlorengehen der Identität wird nur am Beispiel des Egoisten gezeigt, das ja gerade mit den Monteuren, die ihre gemeinschaftliche Einbettung anerkennen und dabei ihre kleinste Größe annehmen, kontrastiert wird. Wenn man diesen Kontrast nun ernstnimmt, dann ist daraus zu schließen, dass die persönliche Identität der Monteure zwar vielleicht transformiert wird, aber keineswegs verloren geht, denn ansonsten würde der Kontrast zum Flieger wegfallen. Dass das Wesen des Menschen gemeinschaftlich gedacht werden muss, wird hier also so veranschaulicht, dass es persönliche Identität nur als gemeinschaftliche Identität gibt, dass Person und Gemeinschaft untrennbar ineinander verwoben sind. Es geht nicht darum, jede persönliche Identität zu negieren und die Gemeinschaft zu verabsolutieren, sondern beides miteinander in Zusammenhang zu sehen. Es gilt zu erkennen, dass die Negation persönlicher Identität gerade dann geschieht, wenn dieser Zusammenhang negiert wird, weil eine von diesem Zusammenhang losgelöste persönliche Identität eine Fiktion und ein Unding ist.

Auch im *Jasager* geht es zentral darum, dass der einzelne Mensch sich nicht von der Gemeinschaft loslösen kann, sondern sich als in sie eingebunden betrachten muss. Das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft wird in dem Stück dahingehend bestimmt, dass „dem Gesamtinteresse der Vorrang vor den Partikularinteressen eingeräumt wird"[124]. Es wird also vom Einzelnen nicht nur erfordert, sich als Teil der Gemeinschaft zu sehen, sondern daraus auch die praktische Konsequenz zu ziehen, deren Interessen und Ansprüche zu berücksichtigen. Dies wird dann in dem Stück auf den maximalen Anspruch, den die Gemeinschaft an den Einzelnen richten kann, zugespitzt, nämlich die Opferung des eigenen Lebens für die Gemeinschaft. Diese Opferung ist je nach Fassung des Stücks (zu den verschiedenen Versionen des Stücks siehe 3.4) entweder eher einem gemeinschaftlichen Brauch oder aber einer Zwangslage geschuldet, in der die Durchsetzung des Partikularinteresses des Einzelnen einen großen gemeinschaftlichen Schaden zur Folge hätte. Jedenfalls ist sie in beiden Fällen einem Anspruch der Gemeinschaft geschuldet. Die

[124] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op.cit., S. 142.

Zwangslage besteht darin, dass die Hilfsexpedition der Gruppe, die Medizin für ihre von einer Krankheit betroffene Gemeinschaft holen soll, durch den Einzelnen, der nicht mehr weiterkann, gefährdet ist, denn sie stoßen im Gebirge auf einen schmalen Grat, über den sie ihn nicht tragen können.

> Wir können ihn nicht hinüberbringen, und wir können nicht bei ihm bleiben. Was auch sei, wir müssen weiter, denn eine ganze Stadt wartet auf die Medizin, die wir holen sollen. Wir sprechen es mit Entsetzen aus, aber wenn er nicht mit uns gehen kann, müssen wir ihn eben hier im Gebirge liegenlassen. (BFA 3, S. 63)

Würde die Gruppe umkehren und den Erkrankten zurückbringen, so würde die Expedition nicht durchgeführt werden können, und den anderen Erkrankten könnte nicht (rechtzeitig) mit Medizin geholfen werden. Der gesamte Schaden wäre also größer, wenn der Einzelne heimgebracht würde, die gemeinschaftlichen Schäden wären nicht tragbar. Deshalb muss sich der Einzelne für die Gemeinschaft opfern.
Eine zentrale Kategorie des Stückes *Der Jasager* (und auch anderer Lehrstücke wie etwa des *Badener Lehrstücks vom Einverständnis*, das den Begriff schon im Titel enthält[125]) ist auch diejenige des Einverständnisses, dessen Bedeutung schon durch die prominente Stellung gleich zu Beginn des Lehrstücks hervorgehoben wird:

> Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis
> Viele sagen ja, und doch ist da kein Einverständnis (BFA 3, S. 59)

Es ist essenziell verwoben mit dem unauflöslichen Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft. Das Einverständnis, das zu Beginn des Stücks betont wird, wird an der Stelle, an der es dann eingefordert wird, präzisiert als das Einverständnis des Einzelnen mit der Aufopferung für die Gemeinschaft. Es wird, nachdem erklärt wurde, was für alle vom Einzelnen abhängt, im Sinne der Gemeinschaft gefragt: „Bist du also einverstanden, daß du zurückgelassen wirst?“ (BFA 3, S. 64) Die Antwortet lautet wie erwartet ja, der Gefragte ist also einverstanden. Die zentrale Stellung des Einverständnisses im *Jasager* wie in anderen Lehrstücken wurde in der Sekundärliteratur verschieden interpretiert, wobei – mit Ausnahme einiger früher Auslegungen, laut denen es sich bei den Lehrstücken bloß um platte

[125] Vgl. Schoeps, Karl-Heinz: „Brecht’s Lehrstücke. A Laboratory for Epic and Dialectic Theater.” In: Mews, Siegfried (Hg.): *A Bertolt Brecht Reference Companion.* Westport: Greenwood Press 1997. S. 70-87. S. 75.

manipulative Thesenstücke handelt – den meisten gegenwärtigen Interpretationen die Prämisse gemeinsam ist: „Es meint nicht blinde Zustimmung“.[126] Die hiervon ausgehenden Interpretationen variieren auch hinsichtlich ihrer Komplexität. Bei Jan Knopf etwa gibt es eine recht komplexe und verschlungene Interpretation, der zufolge ein Einverständnis mit der sozialen Wirklichkeit Voraussetzung für ein Nicht-Einverständnis, nämlich für die Kritik an ihr und ihre praktische Veränderung, sei. Klaus-Dieter Krabiel widerspricht dieser These[127] zu Recht, da sich hierfür kaum Belege im Text finden lassen. Durchaus Belege im Text lassen sich für die Grundprämisse finden, dass es nicht um blinde Zustimmung geht, da von Anfang an im Stück betont wird, dass Einverständnis gelernt werden muss, wodurch folgendes vermieden werden soll:

> Viele sagen ja, und doch ist da kein Einverständnis.
> Viele werden nicht gefragt, und viele
> Sind einverstanden mit Falschem. (BFA 3, S. 59)

Man soll also nicht zu allem Ja sagen, sondern nur mit dem Richtigen einverstanden sein. In Bezug auf die Ansprüche der Gemeinschaft bedeutet dies dann: Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird erkannt. Es wird verstanden, welche Ansprüche der Gemeinschaft an das Individuum legitim sind. Das Individuum ist – eben nicht blind, sondern aufgrund dieser Erkenntnis – mit diesen legitimen Ansprüchen der Gemeinschaft einverstanden und handelt ihnen gemäß. Es folgt nicht seinen egoistischen Partikularinteressen, wenn diese anders gelagert sind[128]. Dies ist mit Einverständnis gemeint[129].

Das Motiv der Aufopferung des Einzelnen für die Gemeinschaft findet man zuerst im *Jasager*, die prominenteste Ausarbeitung dieses Motivs findet man aber in der *Maßnahme*.

---

[126] Berg, Günter; Jeske, Wolfgang: *Bertolt Brecht*. Stuttgart: Metzler 1998. S. 95.
[127] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op.cit., S. 235.
[128] Vgl. Krabiel: Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 116, S. 139.
[129] Durch das Einverständnis lernt das Individuum, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zurechtzukommen. Diese Aufgabe stellt sich dem Individuum notwendig. Aber auch die Gesellschaft ist nicht eine unabhängige anonyme Instanz, sondern bedarf zwingend eines solchen Einverständnisses der Einzelnen, um überhaupt eine politische Gemeinschaft von Menschen sein zu können (beide Seiten machen den Vorgang also nötig). In diesem Sinne kann das Einverständnis in den Lehrstücken auch als Vorführung des Faktums gesehen werden, dass eine politische Gemeinschaft zu ihrer repräsentativen Konstitution und Funktion den Einzelnen Opfer abverlangt. Vgl. Pan, David: „Sacrifice as Political Representation in Bertolt Brecht’s Lehrstücke.“ In: *Germanic Review: Literature, Culture, Theory.* Heft 84 (3). 2009. S. 222-250. S. 245.

Hier ist es in einen konkreten politischen Kontext eingebettet: Der Erfolg der politischen Aktion durch die Agitatoren ist durch den jungen Genossen gefährdet und er muss deshalb getötet werden, um die Möglichkeit des politischen Erfolgs zu wahren und zur kommunistisch-revolutionären Veränderung der Welt beizutragen. Die Rechtfertigung dieser „Maßnahme“ geschieht mit den folgenden Worten:

> DIE VIER AGITATOREN
> Wir beschlossen:
> Dann muß er verschwinden, und zwar ganz.
> […]
> Also beschlossen wir: jetzt
> Abzuschneiden den eigenen Fuß vom Körper.
> Furchtbar ist es, zu töten.
> Aber nicht andere nur, auch uns töten wir, wenn es nottut
> Da doch nur mit Gewalt diese tötende
> Welt zu ändern ist, wie
> Jeder Lebende weiß.
> Noch ist es uns, sagten wir
> Nicht vergönnt, nicht zu töten. Einzig mit dem
> Unbeugbaren Willen, die Welt zu verändern, begründeten wir
> Die Maßnahme.
> […]
> DER ERSTE AGITATOR *zum jungen Genossen:*
> Wenn du gefaßt wirst, werden sie dich erschießen, und da du erkannt wirst, ist unsere Arbeit verraten. Also müssen wir dich erschießen und in die Kalkgrube werfen, damit der Kalk dich verbrennt. (BFA, S. 123 f.)

Diese Stellen enthalten sowohl eine Begründung der Tötung aus dem konkreten Kontext heraus, in dem der junge Genosse nicht gefunden werden darf, als auch eine theoretische Begründung der Notwendigkeit von Opferungen Einzelner, insofern erstens der Einzelne zum Teil werden kann, der das Ganze gefährdet, und zweitens eine gewaltsame Welt nur gewaltsam verändert werden kann.

Das politische Opfermotiv der *Maßnahme* hat zu heftigsten Kontroversen und vor allem in den 1950er und 1960er Jahren in der westlichen Kritik zu Interpretationen geführt, die in dem Stück eine absolute Unterordnung des Einzelnen in totalitären Parteien sowie einen Legitimationsversuch der Liquidation politischer Gegner sah, wodurch dieses Stück in einem

erschütternden Bezug zur realen Vernichtung solcher Gegner in der Sowjetunion stünde[130]. Diese Kritik war geprägt vom Klima des Kalten Krieges und ihre Schärfe ist bei etwas größerer Vorsicht sicherlich zu reduzieren. Zwar zeichnete sich 1929/1930 (zur Zeit der Entstehung der *Maßnahme*) der Stalinismus in Russland bereits deutlich ab und schon ab 1927 kam es zur Vertreibung politischer Gegner, doch mündete diese Ausschaltung der Gegner erst 1936 in die Stalinistischen „Säuberungen". Diese werfen fraglos einen Schatten auf Brechts Maßnahme, allerdings ist zu beachten, dass dieser sich erst im Rückblick ergibt und „aus synchroner Perspektive wird man andere Bewertungsmaßstäbe anlegen müssen."[131] Hierfür sprechen verschiedene Gründe. Es war die Erfahrung präsent, dass auch Staatengründungen teils gewalttätig waren und selbst emanzipatorische Bewegungen, die sich aus anderen Gewaltverhältnissen befreiten, Gewalt anwandten; ebenso prägten Straßenkämpfe zwischen politischen Gruppierungen die 1920er Jahre. Gewalt war also erstens stark mit der zeitgenössischen politischen Realität verwoben, und solche Erfahrungen erlauben eher die Herstellung historisch plausibler Bezüge zu dem Stück als die Bezugnahme auf die spätere tödliche Gewaltanwendung in totalitären Systemen[132]. Zweitens wusste Brecht von der kommunistischen Partei in der Sowjetunion und ihren konkreten Vorgehensweisen „wenig bis nichts"[133]. Auch dies reduziert die Plausibilität der direkten Bezugnahme auf deren (zunächst noch nicht tödlichen) Umgang mit politischen Gegnern. Drittens ist das Vorkommen des Opfermotivs auch in anderen Lehrstücken zu beachten, deren Zusammenhang die Interpretation als Rechtfertigung von politisch motivierten Tötungen in der Realität auch erschwert. Das Sterben war in anderen Lehrstücken vor allem metaphorisch für die Überwindung des Egoismus und das Aufgehen des Einzelnen im Kollektiv zu verstehen, dessen legitimen Ansprüchen er sich nicht verschließen darf. In diesem Sinne interpretiert auch Fredric Jameson die *Maßnahme* wie auch die anderen Lehrstücke als eine Illustrierung einer Subjektkonzeption, die das Subjekt nicht illusorisch von der Gesellschaft isoliert, sondern es durch die Gesellschaft stets gefordert sieht.

Doch es sei Jameson zufolge kein Zufall, dass dies nicht immer so verstanden wurde: „Yet the very askesis of the post-humanist or post-individualist subject is subject to historical misunderstanding, particularly when the principal exhibit for the *Lehrstücke* in general is the

[130] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 208-209.

[131] Lllanque,: „Individuum und Partei. Brecht und das politische Denken." In: Meyer, Mathias (Hg.): *Der Philosoph Bertolt Brecht.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2011. S. 227-244. S. 235.

[132] Llanque, Individuum und Partei, op. cit., S. 235.

[133] Knopf, …es kömmt darauf an, sie zu verändern, op. cit., S. 171.

notorious *Die Maßnahme*“.[134] Den Grund für die Missverständnisse und das Unbehagen an der Maßnahme sieht er darin, dass diesem Stück ein Gegenstück wie der *Neinsager* fehlt, das dem *Jasager* die verstörende Missverständlichkeit nahm. Natürlich wäre es möglich gewesen, das Unbehagen am Stück durch ein solches Gegenstück zu reduzieren. Es lässt sich aber bezweifeln, ob das größere Unbehagen an der *Maßnahme* wirklich nur darin gründet, schließlich hatten auch die Lehrstücke vor dem *Jasager* kein Gegenstück wie dieses und führten kein vergleichbares Unbehagen herbei. Es scheint noch einen anderen Grund dafür zu geben, dass das Stück weniger metaphorisch als die anderen Lehrstücke gelesen wurde und eher mit realer Tötung in Verbindung gebracht wurde. Es führt die veränderte Konstellation der Maßnahme, in der es eine konkrete politische Rahmenhandlung gibt, dazu, dass eine metaphorische Interpretation erschwert wird[135]. Trotz der genannten Einschränkungen der eindeutigen Lesbarkeit als Rechtfertigung politischer Liquidation bleibt das Stück problematisch – und dies wurde von Brecht und Eisler selbst gesehen, insofern das von ihnen verfügte Aufführungsverbot in der Nachkriegszeit ein Bewusstsein für mögliche realpolitisch problematische Interpretationen beweist[136]. Das Tötungsmotiv hat also – unter Berücksichtigung des zeitgenössischen Kontexts und des Entstehungszusammenhangs mit den anderen Lehrstücken – keinen direkten Bezug auf eine reale politisch motivierte Liquidation der Gegner des Kommunismus (aus der Sicht eines totalitären Systems), aber die prinzipiell nicht auszuschließende Interpretation einer strukturellen Analogie von Rechtfertigungen der Opferung Einzelner für das Kollektiv in dem Text wie in der späteren politischen Realität lässt es problematisch bleiben.

Es ist aber nicht nur das Tötungsmotiv im engeren Sinn problematisch, sondern auch schon die unterordnende Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Einzelnen und dem Kollektiv ist es. Diese Verhältnisbestimmung findet man nicht nur an der bereits zitierten Stelle, an der der Einzelne als ein abtrennbares Glied des Ganzen bezeichnet wird, sondern auch an anderen Stellen stößt man auf eine deutliche Marginalisierung und Instrumentalisierung des Einzelnen, die wiederum eine Nähe zu Tendenzen der Indoktrination aufweist. Wenn das Gesicht des jungen Genossen ausgelöscht wird, damit dieser bei der Aktion unerkannt bleibt, so lassen

[134] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 62.

[135] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 197.

[136] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 203-204. Erst 1997 kam es wieder zu einer Aufführung, wodurch eine Anschauung der Maßnahme auch über den Text hinaus wieder möglich wurde. Vgl. Krabiel, Klaus-Dieter: „Die Maßnahme.“ In Knopf, Jan (Hg.): *Brecht-Handbuch. Band 1. Stücke.* Stuttgart: Metzler 2001. S. 253-265. S. 265.

sich die Worte, mit denen diese Verhinderung der persönlichen Identifizierbarkeit kommentiert wird, unschwer als eine instrumentalisierende Marginalisierung des Einzelnen im Sinne einer politischen Bewegung lesen:

> Wer für den Kommunismus kämpft, der muß kämpfen können und nicht kämpfen; die Wahrheit sagen und die Wahrheit nicht sagen; Dienste erweisen und Dienste verweigern; Versprechen halten und Versprechen nicht halten; sich in Gefahr begeben und die Gefahr vermeiden; kenntlich sein und unkenntlich sein. Wer für den Kommunismus kämpft, hat von allen Tugenden nur eine: daß er für den Kommunismus kämpft. (BFA 3, S. 104 f.)

Am Einzelnen bedeutsam sind also nur die Eigenschaften, die ihn für die kollektive politische Bewegung nützlich machen. Und um für diese nützlich zu sein, hat er gerade die Eigenschaften anzunehmen, die von dieser gerade erfordert werden. Der Einzelne ist nichts als das Mittel, das das Kollektiv gerade für seine Zwecke benötigt. Solche Stellen weisen in Richtung einer Verhältnisbestimmung zwischen dem Einzelnen und dem Kollektiv, die sich schwerlich mit einem emanzipatorischen Anliegen der Selbstbestimmung vereinbaren lässt.
Eine weitere Stelle, an der die Bedeutung des Einzelnen gegenüber dem politischen Kollektiv stark abgeschwächt wird, ist das „Lob der Partei“, in dem deren Überlegenheit in Vergleich mit dem Individuum betont wird:

> Denn der einzelne hat zwei Augen
> Die Partei hat tausend Augen.
> Die Partei sieht sieben Staaten
> Der einzelne sieht eine Stadt.
> Der einzelne hat seine Stunde
> Aber die Partei hat viele Stunden.
> Der einzelne kann vernichtet werden
> Aber die Partei kann nicht vernichtet werden (BFA 3, S. 120)

Die Partei übertrifft und überdauert den Einzelnen, der ihr in allen Belangen unterlegen und unterzuordnen ist.
Eine so scharf hierarchisierende Verhältnisbestimmung zwischen dem Einzelnen und dem Kollektiv (der Partei) würde auf einen Kontrast zu einem emanzipatorischen Motiv hinauslaufen, weil der Einzelne instrumentalisiert wird. Die Vermittlung einer solchen Konzeption würde eine indoktrinierende Tendenz aufweisen. Es gibt aber auch in der

Maßnahme vereinzelt Stellen, die dem Einzelnen eine Bedeutung und einen gewissen Spielraum gegenüber dem Kollektiv einräumen, sodass es auch in diesem Stück und auch in Bezug auf das Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gesellschaft eine innere Spannung zwischen den zwei Tendenzen gibt. Die bemerkenswerteste Stelle in diesem Zusammenhang ist eine, an der gefragt wird, wer die Partei ist:

> DER JUNGE GENOSSE
> Wer aber ist die Partei?
> Sitzt sie in einem Haus mit Telefonen? Sind ihre Gedanken geheim, ihre Entschlüsse unbekannt?
> Wer ist sie?
> DIE DREI AGITATOREN
> Wir sind sie.
> Du und ich und ihr – wir alle.
> In deinem Anzug steckt sie, Genosse, und denkt in deinem Kopf
> Wo ich wohne, ist ihr Haus, und wo du angegriffen wirst, da kämpft sie.
> Zeige uns den Weg, den wir gehen sollen, und wir
> Werden ihn gehen wie du, aber
> Gehe nicht ohne uns den richtigen Weg
> Ohne uns ist er der falscheste.
> Trenne dich nicht von uns!
> Wir können irren und du kannst recht haben, also
> Trenne dich nicht von uns!
> Daß der kurze Weg besser ist als der lange, das leugnet keiner
> Aber wenn ihn einer weiß
> Und vermag ihn uns nicht zu zeigen, was nützt uns seine Weisheit?
> Sei weise bei uns!
> Trenne dich nicht von uns! (BFA 3, S. 119 f.)

Wenn hier eingeräumt wird, dass ein Einzelner Recht haben und die anderen irren können, die richtige Einsicht des Einzelnen aber nur dann sinnvoll ist, wenn sie den anderen nachvollziehbar kommuniziert wird, dann lässt sich hierin eine implizite Ermutigung zur Kritik am Kollektiv durch den Einzelnen lesen. Man stößt hier auf den Aspekt des kritischen Denkens jedes Einzelnen, das sich als ein emanzipatorisches zu erkennen gibt, und den Tendenzen der Verabsolutierung des Kollektivs entgegengesetzt ist. Dieses Thema soll im nächsten Abschnitt (2.4) eigens behandelt werden, weil es in den Lehrstücken immer wieder eine Rolle spielt. Es zeigt sich an dieser Stelle aber noch etwas anderes. Die Bedeutung des

Einzelnen wird nicht nur insofern betont, als er das Kollektiv kritisieren soll, sondern insofern der Einzelne ein wichtiger Teil des Kollektivs ist. Wenn er dieses kritisiert, dann nicht als jemand, der diesem zusammenhanglos gegenübersteht. Hierin zeigt sich also wieder die bereits im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* sichtbare Struktur der notwendigen Verwobenheit des Einzelnen und der Gemeinschaft: Der Einzelne muss sich als zum Kollektiv gehörend verstehen, nur darin liegt der richtige Weg. Als Teil der Gemeinschaft kann der Einzelne durchaus eine Bedeutung haben und die Gemeinschaft auch verändern, nicht aber, wenn er sich von ihr abtrennt und einen reinen Individualismus pflegt. Eine solche Konzeption, in der dem Einzelnen eine Bedeutung und Einflussmöglichkeit innerhalb des Kollektivs zugestanden wird, geht über eine einseitige Verhältnisbestimmung von Einzelnem und Gemeinschaft, in der diese immer den Vorzug hat und der Einzelne sich ihr bloß unterzuordnen hat, weit hinaus. Insofern wie zuvor beschrieben andere Stellen in der *Maßnahme* durchaus in diese Richtung weisen, gibt es hier eine innere Spannung des Lehrstücks, die vielleicht zu den stärksten Spannungen in den Lehrstücken zählt.

Auch das Stück *Die Ausnahme und die Regel* illustriert einen wichtigen Aspekt hinsichtlich des Verhältnisses zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Der Unterdrückte möchte seinem Unterdrücker in einer Notsituation helfen, obwohl seine soziale Situation es strategisch nahelegen würde, diesen zu bekämpfen und die Lage auszunützen, um sich von ihm zu befreien. Er sieht über alle sozialen Strukturen und Konflikte hinweg und trifft eine individuelle Entscheidung, die auf seiner persönlichen Moral basiert. Diese von gesellschaftlichen Zusammenhängen abstrahierende, rein individuelle Perspektive wird der Realität aber nicht gerecht und die auf ihr basierende Handlungsweise führt nicht zum Erfolg. Gesellschaftlich bleibt sie folgenlos, für den Kuli selbst führt sie zum Untergang. Sie bleibt gesellschaftlich ohne Erfolg, weil der Kuli von seinem Unterdrücker und später auch vom Gericht nicht als freies, klassenloses Individuum – ein solches ist eine Illusion, der er unterlag – behandelt wird, sondern es werden ihm diejenigen Gedanken, Absichten und Handlungen unterstellt, die seiner Klassenzugehörigkeit entsprechen. So wird er auch entsprechend der Klassenlogik beurteilt und behandelt. Am deutlichsten wird dies in dem bereits zitierten Urteil des Gerichts (siehe 2.1), das von allen wirklichen Motiven und Handlungen des Kulis absieht und rein aufgrund des Klassengegensatzes zu dem Schluss über den Kaufmann kommt: „Den gegebenen Umständen gemäß mußte er sich bedroht fühlen.“ (BFA 3, S. 259) In der gesellschaftlichen Interaktion ist die/der Einzelne also kein souveränes Individuum, das

insofern völlig frei denken und handeln kann, als es auf gesellschaftliche Zusammenhänge keine Rücksicht zu nehmen bräuchte, sondern er/sie ist immer schon in die Gesellschaft eingebunden und durch deren Gesetze bedingt, die er/sie in seinem/ihrem Denken und Handeln zu reflektieren hat, wenn dieses der Realität gerecht werden soll.

Die Horatier und die Kuriatier ist ein Lehrstück, das im Gegensatz zu anderen mit dem ausdrücklichen Übungsziel der Dialektik verbunden ist[137]. Zentral vermittelt wird: die Bedeutung strategischen Denkens in Kampf- und Konfliktsituationen, wie die Umweltbedingungen und deren Veränderung berücksichtigt werden müssen, wie man die eigene Eingebundenheit in die Umwelt und die Veränderbarkeit der eigenen Situation zu reflektieren hat, und wie Teilung und Zusammenfügung von Einheiten bedacht und genutzt werden muss. Mag man diese Strategeme als Exemplare dialektischen Denkens ansehen, dann enthält das Lehrstück in der Dialektik ein essenzielles marxistisches Theorieelement. Was an dieser Stelle nun aber vor allem von Interesse ist, ist der Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Einzelner/Einzelnem und Gesellschaft, der in diesem Stück ebenfalls dialektische Züge annimmt. Erstens wird die gesellschaftliche Eingebundenheit des Individuums dadurch betont, dass der Konflikt zwischen Horatiern und Kuriatiern bei Brecht von einem Konflikt zwischen zwei Familien zu einem zweier Völker wird, dessen Motiv – und dies ganz im marxistischen Sinne – sozioökonomisch begründet ist[138] (es geht um „Hütten, Äcker und Werkzeuge“[139]) und dass aus dem Kampf von Drillingsbrüdern ein Kampf verschiedener Waffengattungen wird. Zweitens wird die dialektische Struktur der Einzelnen und der Masse an der Strategie illustriert, die den letzten verbliebenen Horatier (beziehungsweise die letzte Einheit, die von diesem repräsentiert wird) zum Sieg über die drei geschwächten Kuriatier führt. Der Horatier erkennt deren Schwachstelle:

> Da wußte ich: was da kommt wie ein Heerhaufe/Das sind drei gewesen vorher und können/Also wieder zu dreien werden. Und ich sah/Einen stark und einen hinkend, und/Es kroch der dritte. Und ich dachte: drei/Können noch kämpfen, aber nur einer/Kann noch laufen. (BFA 4, S. 303)

[137] Krabiel: Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 259.
[138] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 264.
[139] Brecht, Bertolt: *Stücke 4*. In: *Bertolt Brecht Werke*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988. S. 281. Im Folgenden wird dieser Band im Fließtext zitiert und abgekürzt mit: BFA 4.

Die Strategie besteht also darin, davonzulaufen, wodurch die drei Gegner, die sich nur mehr in unterschiedlichen Geschwindigkeiten bewegen können, bei der Verfolgung getrennt werden, um ihnen dann entgegenzulaufen und sie einzeln zu bekämpfen. Dies führt zum Sieg. Die Gemeinschaft der drei war mehr als die Summe der drei einzelnen Kämpfer, denn einzeln konnten sie alle nacheinander und somit letztlich auch in Summe besiegt werden. Zusammen hätten sie nicht besiegt werden können, sodass auch jeder Einzelne der drei bei einem gemeinschaftlichen Kampf erfolgreicher und damit etwas anderes gewesen wäre als bei der Einzelaktion. Insofern kann man dies als Illustration des dialektischen Verhältnisses zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft (beziehungsweise zwischen einer größeren Gemeinschaft und kleineren Teilen) sehen. Auch diese zeigt wiederum, dass es für den Einzelnen nicht empfehlenswert ist, sich von der Gemeinschaft zu trennen, sondern nur in der Gemeinschaft kann dessen Handeln etwas erreichen und verändern.

Insgesamt lässt sich zum Verhältnis zwischen der/dem Einzelnen und der Gemeinschaft in den Lehrstücken sagen, dass es sich um ein Verhältnis der komplexen Verwobenheit handelt. Auch wenn der/dem Einzelnen teilweise ein gewisser Spielraum für Kritik und Beeinflussung des Kollektivs eingeräumt wird, wird vor allem die Bedeutung des Kollektivs und die Eingebundenheit der/des Einzelnen in dieses betont. Einzelne können ihre Position in der Welt und ihre Interaktion mit anderen nur adäquat verstehen und nur dann in ihrem Handeln der Realität gerecht werden, wenn sie diese gesellschaftliche Einbettung ausreichend reflektieren. Wenn sie sich als von der Gesellschaft losgelöste Individuen betrachten, dann geht verloren, was ihre Identität eigentlich ausmacht, und auch das Handeln wird nicht mehr den gewünschten Erfolg in der sozialen Realität haben. Die/der Einzelne ist nur in seinem gesellschaftlichen Kontext jemand und eine hinreichende Reflexion dieses Zusammenhangs und Integration in den sozialen Kontext lässt das Individuum nicht unberührt, sondern transformiert es, wenngleich es dadurch nicht völlig aufgelöst wird. Wenngleich der gesellschaftliche Kontext also zentral ist und eher im Fokus steht, geht nicht jede Bedeutung des Individuums verloren, das in diesem Kontext in veränderter Form weiterhin seine Relevanz hat. Dies ist die überwiegende Perspektive, die die Lehrstücke in dieser Hinsicht eröffnen.

Dennoch wird manchmal die Bedeutung des Kollektivs überbetont und das Individuum marginalisiert und instrumentalisiert: Teilweise wird das Individuum nur noch als das gesehen, was es für das Kollektiv nützlich macht – was bis zur Elimination des Individuums

gehen kann. Dabei handelt es sich nicht nur um eine prinzipiell problematische Unterdrückung und Gefährdung des Individuums, die mit einer Emanzipationsabsicht unvereinbar ist, sondern im Textzusammenhang der Lehrstücke selbst ist dies ebenfalls problematisch und führt zu einem inneren Widerspruch. Dieser besteht sowohl in Bezug auf die dennoch erkennbare emanzipatorische Tendenz als auch auf die eben beschriebene komplexe Verhältnisbestimmung zwischen Individuum und Kollektiv. Denn manche Stellen sind mit dieser komplexeren Verhältnisbestimmung nicht vereinbar und sind eine simple einseitige Verabsolutierung einer Seite und eine Streichung der anderen.

2.4 Hinterfragen und Weiterdenken

Es zeigt sich in den Lehrstücken also eine deutliche emanzipatorische Tendenz, insofern sie starke gesellschaftskritische Aspekte aufweisen, die eine befreiende Veränderung der Gesellschaft propagieren. Ein wesentliches, immer wieder zum Vorschein kommendes Fundament dieser Gesellschaftskritik ist eine marxistische Theorie, deren Präsentation in den Lehrstücken teilweise zu einer dogmatischen Verfestigung neigt und damit eine Tendenz der Indoktrination offenbart. Verbunden mit dieser Tendenz der Indoktrination ist die teilweise erkennbare Unterordnung des Individuums unter die Gesellschaft und die politische Bewegung (des Kommunismus), zu deren Erfolg es instrumentalisiert und im Notfall auch getötet wird (dass dies nicht ganz wörtlich zu verstehen ist, wurde oben bereits behandelt). Es hat so zu denken und zu handeln, wie es der politischen Sache nützt; dies weist deutlich in die Richtung der Indoktrination. Es kann jedoch in den Lehrstücken noch ein weiterer zentraler Aspekt gesehen werden, der einen emanzipatorischen Charakter aufweist und gerade zu den beiden genannten tendenziell indoktrinierenden Aspekten ein Gegengewicht darstellt und diese auch relativiert: Es handelt sich dabei um das Thema des Hinterfragens und Weiterdenkens.

Es wurde oben bereits (2.3) die Stelle aus der Maßnahme zitiert, an der zur kritischen Hinterfragung des Kollektivs beziehungsweise der Partei durch den Einzelnen ermutigt wird. Zentral ist an dieser Stelle erstens, dass eine Irrtumsmöglichkeit des Kollektivs eingeräumt wird – „Wir können irren“ (BFA 3, S. 120) – und zweitens, dass der Einzelne, wenn er die Ansichten des Kollektivs kritisch hinterfragt, diesen Irrtum erkennen und die Wahrheit sehen kann – „und du kannst recht haben“ (BFA 3, S. 120). Drittens aber ist ganz essenziell, dass

dieses kritische Denken des Einzelnen nicht in der Isolation oder in einer scharfen Opposition zum Kollektiv geschieht, sondern als Teil des Kollektivs, in dem diese Erkenntnis nachvollziehbar entwickelt werden muss, was der Einzelne anstoßen kann: „Sei weise bei uns! Trenne dich nicht von uns!“ (BFA 3, S. 120) Kritisches Denken stellt also eine Herausforderung des Kollektivs durch die Einzelnen dar, aber es ist im richtigen Fall selbst ein kollektiver Prozess, in dem die Beiträge der Einzelnen gemeinschaftlich durchdacht werden.

Schon im *Jasager* kommt dem kritischen Denken eine gewisse Bedeutung zu, wenn betont wird, dass richtiges Einverständnis gelernt werden muss (siehe 2.3), wozu es notwendig ist, Falsches zurückzuweisen und nur den richtigen Ansprüchen der Gemeinschaft zu folgen. Die kritische Prüfung der Ansprüche der Gemeinschaft ist aber im *Jasager* in zweifacher Hinsicht noch kaum eine echte kritische Herausforderung des Kollektivs, seiner Ansprüche und Überzeugungen. Erstens wird die Legitimität der gesellschaftlichen Ansprüche vom Einzelnen eingesehen und akzeptiert; das Ergebnis der Prüfung durch den Einzelnen ist nie ein negatives: „Ich will es mir überlegen. *Pause des Nachdenkens.* Ja, ich bin einverstanden“ (BFA 3, S. 64), antwortet der Knabe auf die Frage nach seinem Einverständnis. Zweitens wäre auch dann, wenn der Einzelne die Ansprüche des Kollektivs zurückgewiesen hätte, dies einfach als Irrtum des Einzelnen ausgelegt worden, der praktisch ignoriert worden wäre: „DIE DREI STUDENTEN, DER GROSSE CHOR Wir wollen ihn fragen (sie fragten ihn), ob er verlangt (verlange)/Daß man umkehrt (umkehre) seinetwegen/Aber auch wenn er es verlangt/Wollen wir (wollten sie) nicht umkehren/Sondern ihn liegenlassen und weitergehen.“ (BFA, S. 63 f.) In diesem Sinne immunisiert sich das Kollektiv gewissermaßen gegen die kritische Hinterfragung des Einzelnen, insofern davon ausgegangen wird, dass das Kollektiv richtig liegt. Die Befragung des Einzelnen ist eher ein Anlass, dass dieser denkend das nachvollzieht, was kollektiv bereits als richtig erkannt wurde.

Im *Neinsager* ändert sich die Situation und das kritische Hinterfragen und Weiterdenken erhält dort die prominenteste Position innerhalb der Lehrstücke. Der Einzelne bedenkt nicht mehr nur die Ansprüche der Gemeinschaft, sondern seine kritische Hinterfragung führt tatsächlich zu deren Zurückweisung. Auch hier wird er wieder gefragt, ob er das Opfer für die Gemeinschaft erbringt; diesmal antwortet er mit Nein.

DIE DREI STUDENTEN *im Hinabgehen nach Raum I:* Er hat nein gesagt. *Zum Knaben:* Warum antwortest du nicht dem Brauch gemäß? Wer a gesagt hat, der muß auch b sagen. Als du seinerzeit gefragt wurdest, ob du auch einverstanden sein würdest mit allem, was sich aus der Reise ergeben könnte, hast du mit ja geantwortet.

DER KNABE Die Antwort, die ich gegeben habe, war falsch, aber eure Frage war falscher. Wer a sagt, der muß nicht b sagen. Er kann auch erkennen, daß a falsch war. […] Und was den alten großen Brauch betrifft, so sehe ich keine Vernunft in ihm. Ich brauche vielmehr einen neuen großen Brauch, den wir sofort einführen müssen, nämlich den Brauch, in jeder neuen Lage neu nachzudenken. (BFA 3, S. 71)

Es wird ein alter Brauch als unvernünftig kritisiert und zugleich wird ganz allgemein gefordert, stets neu nachzudenken und kritisch zu hinterfragen, ob, was bisher gedacht und getan wurde, auch tatsächlich richtig war oder geändert werden soll. Hier findet man also ein starkes explizites Plädoyer für kritisches Hinterfragen und Weiterdenken, das sich auch gegen das Kollektiv und dessen Ansprüche und Überzeugungen richten kann.

Außerdem wird an dieser Stelle dem Individuum auch ein gewisses Ausmaß zugebilligt, in dem es an sich selbst denken darf. Wenn der Knabe bittet, dass man mit ihm umkehre, sodass auch er gerettet werde, so wird thematisiert, ob es legitim wäre, dass er sein individuelles Interesse betone: „DIE DREI STUDENTEN Ist es keine Schande, daß er für sich selber spricht? DER LEHRER Nein. Darin sehe ich keine Schande.“ (BFA 3, S. 72) Die eigenen Interessen des Einzelnen sind also nicht völlig bedeutungslos gegenüber den Interessen des Kollektivs. Wenngleich das Kollektiv bedeutsam bleibt, wird dem Einzelnen, seinen Interessen und Gedanken, seinen kritischen Rückfragen und seinen Einflussmöglichkeiten auf die Gemeinschaft an dieser Stelle also eine beachtliche Bedeutung beigemessen.

Eine kritische Hinterfragung des Kollektivs durch den Einzelnen findet man auch in dem Lehrstück *Die Horatier und die Kuriatier*. Als der letzte verbliebene Horatier sich entschließt, die listige Strategie der die Feinde trennenden Flucht und des dann folgenden Überraschungsangriffs anzuwenden, so ist dies gerade nicht, was ihm das Kollektiv (der Chor der Horatier) geraten hatte. Dieses hatte ihn aufgefordert, sofort anzugreifen:

CHOR DER HORATIER
Weiche keinen Fußbreit!
Deine Waffen
Sind nicht zu bessern. Jetzt
Benütze sie. Die Feinde

Sind nicht zu vermindern. Stell dich ihnen.
Wirf dich auf sie. Vernichte…
Ach, was tust du?
Der Horatier hat sich zur Flucht gewendet. (BFA 4, S. 300)

Der Horatier missachtet den Rat des Kollektivs, entwickelt einen anderen Plan, der dann gerade zum Sieg führt. Es wird auch hier gezeigt, wie die kritische Hinterfragung des Kollektivs den Einzelnen auf einen alternativen Weg führen kann, der sich als der eigentlich richtige und erfolgreiche herausstellt.

Auch wenn die Hinterfragung des Kollektivs, dem man angehört, und seiner Überzeugungen durch den Einzelnen im Verhältnis zu den zuvor beschriebenen Tendenzen der dogmatischen Verfestigung von Theorien und der Marginalisierung des Individuums am emanzipatorisch bemerkenswertesten ist, insofern sie ein Gegengewicht zu diesen Tendenzen darstellt, liegt aber natürlich auch schon der unter 2.1 beschriebenen Gesellschaftskritik die Bewegung des kritischen Hinterfragens zugrunde, nämlich des Hinterfragens gesellschaftlicher Zustände.. Diese sind nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern zu kritisieren und zu verändern. Was an ihnen im Einzelnen verändert werden soll, wurde zu Beginn des Kapitels bereits beschrieben; hier soll nun noch einmal auf den schon kurz erwähnten allgemeinen Aspekt hingewiesen werden, der solche Hinterfragungen und Veränderungen gesellschaftlicher Zustände kennzeichnet: Das, was zumeist als selbstverständliche und gewöhnliche gesellschaftliche Zustände angenommen wird, ist durchaus veränderbar. Zu Beginn des Stücks *Die Ausnahme und die Regel* findet man eine Aufforderung, das Gezeigte, das in gewisser Weise alltäglich ist, dennoch nicht für selbstverständlich zu halten:

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!
Wir bitten euch ausdrücklich, findet
Das immerfort Vorkommende nicht natürlich! (BFA 3, S. 237)

Es wird also dazu aufgerufen, das Übliche und Bekannte als unnatürlich und bemerkenswert anzusehen. „Was da üblich ist, das soll euch erstaunen." (BFA 3, S. 260) Matthias Meyer hat darauf hingewiesen, dass in diesem Erstaunen Brecht ein klassisches Motiv der Philosophie aufgreift und hierin auch die philosophische Wurzel der Verfremdungsmethode liegt[140]. Dass nun gerade das Gewöhnliche Erstaunen verdient, lässt im Hintergrund das Prinzip erkennen, das am schönsten von Hegel formuliert worden ist: „Das Bekannte überhaupt ist darum, weil es *bekannt* ist, nicht erkannt."[141] Daraus wird von Brecht also geschlossen, dass das Bekannte verfremdet beziehungsweise mit Misstrauen und Erstaunen betrachtet werden muss, um erkannt zu werden – und auch um als veränderlich erkannt zu werden und verändert werden zu können. Brechts Anspruch, zu einem solchen Aufdeckungsprozess beizutragen, „erweist sich als kritische, aufklärerische Erkenntnisarbeit, als Entlarvung gesellschaftlicher und ideologischer Oberflächen."[142] Und gerade dieser Entlarvungsvorgang, der eine gesellschaftliche Veränderung ermöglichen soll, ist ein starkes emanzipatorisches Motiv.
Die Oberflächen, die es zu hinterfragen gilt, sind nicht nur gesellschaftliche Zustände, sondern auch in der Gesellschaft weitgehend anerkannte allgemeine Prinzipien und Handlungsregeln. Man kann in den Lehrstücken auch oft insofern eine kritische Hinterfragung am Werk sehen, als ein weithin akzeptierter Grundsatz auf dem Prüfstand steht: „testing an initial universal statement in a concrete situation"[143] ist eine Strategie der Lehrstücke. So kann man sehen, dass in *Die Ausnahme und die Regel*, aber auch im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* die moralische Grundregel, dass man bei jeder Gelegenheit einem anderen Menschen unbedingt helfen soll, einer kasuistischen Prüfung unterzogen wird, die schließlich negativ ausfällt.

Kritische Hinterfragung ist also ein zentrales emanzipatorischer Aspekt der Lehrstücke. Es liegt schon den bereits beschriebenen gesellschaftskritischen Diagnosen der Lehrstücke zugrunde, die vor allem verborgene Aspekte der Gesellschaft zutage fördern wollen. Es geht aber insofern noch weiter, als es sich stellenweise sogar gegen Instanzen wendet, die in den Lehrstücken tendenziell überhöht werden – nämlich das Kollektiv und dessen

[140] Vgl. Meyer, Matthias: „Der Philosoph Bertolt Brecht oder Die List und die Lust der Verfremdung." In: Ders. (Hg.): *Der Philosoph Bertolt Brecht.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2011. S. 7-24. S. 20.
[141] Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Phänomenologie des Geistes.* Stuttgart: Reclam 2003. S. 31
[142] Meyer, Der Philosoph Bertolt Brecht, op. cit., S. 18.
[143] Rokem, Freddie: "The Aesthetics of Learning. Bertolt Brecht's Die Ausnahme und die Regel." In*: Theatre Topics.* Heft 25 (1). 2015. S. 57-66. S. 64.

Überzeugungen. In diesem Sinne ist der Aspekt des kritischen Hinterfragens und Weiterdenkens ganz zentral für das emanzipatorische Anliegen, weil es den Tendenzen der dogmatischen Verfestigung und Indoktrination, die man zumindest teilweise in den Lehrstücken sehen mag, entgegenwirkt und diese bis zu einem gewissen Grade entschärft, wenn auch nicht gänzlich aufhebt und beseitigt.

Kapitel 3: Die Lehrstücke im diskursiven Kontext ihrer Zeit

Wurde im vorhergehenden Kapitel der Text der Lehrstücke stark immanent interpretiert und auf seine emanzipatorischen und indoktrinierenden Tendenzen hin geprüft, so geht es nun darum, die Lehrstücke gesellschaftspolitisch stärker zu kontextualisieren und sie als politische Diskursbeiträge zu thematisieren. Als Teile des politischen Diskurses der Arbeiterklasse stellen sie sich in Opposition zur bürgerlichen Klasse und deren Diskurs. Dennoch lassen sich die Lehrstücke nicht bruchlos in den Diskurs der Arbeiterklasse eingliedern, sondern dieser ist in sich selbst spannungsreich und so stehen Brechts Lehrstücke auch in einem teilweisen Spannungsverhältnis zu anderen Diskursbeiträgen.

Erstens sollen zentrale allgemeine Grundzüge von Brechts Theaterkonzeption nachvollzogen werden (3.1), die er in kritischer Auseinandersetzung mit dem traditionellen, bürgerlichen Theater, aber auch in produktiver Bezugnahme auf andere Formen des proletarischen Theater entwickelte und dadurch politisch positionierte. Insofern diese Konzeption auch für die Lehrstücke Gültigkeit hat, stellt diese einen wesentlichen theatertheoretischen Hintergrund der Lehrstücke dar.

Zweitens sollen die konzeptionellen Besonderheiten der Lehrstücke im Speziellen betrachtet werden, der Begriff der Lehrstücke wird also genauer geklärt (3.2). Dabei werden Brechts theoretische Überlegungen zu den Lehrstücken wichtiges Material sein. Es wird aber auch auf die Kritik und Forschung zu den Lehrstücken Bezug genommen, die den Begriff des Lehrstücks unterschiedlich gefasst hat und in den konzeptionellen Unterschieden teilweise auch politische Unterschiede in einem früher (zur Zeit des Kalten Krieges) in dieser Hinsicht sehr polarisierten Diskurs offenbart. Nicht nur die Lehrstücke, auch deren Rezeption war politisch geprägt.

Drittens soll die Aufführungspraxis der Lehrstücke beleuchtet werden (3.3). Damit wird der institutionelle Kontext der Lehrstücke konkretisiert und es wird untersucht, inwiefern auch dieser politisch aussagekräftig ist.

Viertens soll die Überarbeitungsgeschichte der Lehrstücke betrachtet werden (3.4). Diese soll nicht bloß als Unterschiedschronologie zwischen isolierten Textversionen verstanden werden, sondern sie soll gerade als Beitrag in einem Diskurs gesehen werden, in dem sie etwa auf die Reaktionen auf Aufführungen wiederum reagierte. Auch Fredric Jameson hat darauf hingewiesen, dass die Lehrstücke die Partizipierenden in besonderem Maße ernst nahmen und deren zufriedenstellende Interpretation deshalb „will have to include the discussions and the

revisions, the proposed alternatives, in some more substantial way than is generally done“[144]. Jameson fordert dies, hat es aber in seinen knappen Überlegungen zu den Lehrstücken selbst nicht durchgeführt. Seiner Forderung ist nichtsdestoweniger nachzukommen, wobei auf Interpreten Bezug genommen wird, die zu deren Erfüllung bereits beigetragen haben.

3.1 Brechts Theaterkritik und Theaterkonzeption

Brecht, dem es um die Entwicklung eines neuen Theaters ging, grenzte dieses scharf vom alten Theater ab, das es zu überwinden galt. Das alte Theater wurde das aristotelische oder dramatische Theater genannt, das neue das epische Theater[145]. Dem alten Theater wurde vorgeworfen, in seiner Konzentration auf die Empfindung Genuss als Ziel anzusetzen und somit ein kulinarisches Theater zu sein[146]. Diesen rauschhaften Genuss hätten die Theater zu Brechts Zeit nicht ohne Grund weiter gefördert: „Ihre Illusionen haben gesellschaftlich wichtige Funktionen. Der Rausch ist unentbehrlich“ (BFA 24, S. 83). Die wesentliche Funktion hätte darin bestanden, die wirklichen Probleme der gesellschaftlichen Realität zu verschleiern und dadurch diese unerkannt und auch unverändert bleiben zu lassen. Die auf der Bühne der hauptsächlich auf die Aufführung von Klassikern fokussierten Berliner Theater der 20er Jahre dargestellten Probleme waren nicht die wahren gesellschaftlichen Probleme[147]. Diese wahren Probleme, die Brecht in der Situation der arbeitenden Klasse sah, konnten eben auch nicht mit den Mitteln des alten Theaters erkennbar gemacht werden, sondern verlangten neue. Dies macht Brechts Kritik des alten Theaters auf dem Weg zu einem neuen zu einem Beitrag des ideologischen Diskurses der Arbeiterklasse.

Brecht war aber nicht der Einzige im Bereich des Theaters, der solche Ziele verfolgte. Als zentrale Figur, die ähnliche Bestrebungen unternahm und zeitweilig auch mit Brecht zusammenarbeitete, muss Erwin Piscator genannt werden. „Beide hatten hohe Ansprüche: Mit

[144] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 64.

[145] Diese Gegenüberstellung Brechts ist sehr plakativ und bei näherem Hinsehen zeigen sich neben den nicht zu leugnenden scharfen Differenzen auch gewisse Gemeinsamkeiten und Kontinuitäten in den Theaterkonzepten, etwa die Bedeutung der Fabel. Vgl. Mayer, Hans: „Anti-Aristoteles.“ In: Werner Hecht (Hg.): *Brechts Theorie des Theaters.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 32-42. S. 37.

[146] Vgl. Brecht, Bertolt: *Schriften 4.* In: *Bertolt Brecht Werke.* Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 24. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991. S. 76 f. Im Folgenden wird dieser Band im Fließtext zitiert und abgekürzt mit: BFA 24.

[147] Vgl. Hecht, Werner: „Der Weg zum epischen Theater.“ In: Werner Hecht (Hg.): *Brechts Theorie des Theaters.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 45-90. S. 47.

ihren Reformen der Bühnenkunst wollten sie nicht nur das Theater, sondern auch die Welt verändern.“[148] Auch Piscator strebte deshalb danach, die gesellschaftliche Realität überhaupt erst erkennbar werden zu lassen und in ihrer Komplexität zu zeigen – und wie für Brecht war dies auch für ihn eine didaktische Zielsetzung. Das Theater war für Piscator ein Mittel für soziale Veränderung; er bestimmt es als: „Ein politisches Mittel. Ein propagandistisches. Ein erzieherisches.“[149] Die Mittel, die er hierzu entwickelte, waren durchaus entscheidende Innovationen auf dem Weg des experimentellen Theaters, etwa die auch in Brechts epischem Theater vorkommende Unterbrechung der Handlung durch kommentierende Einschübe (in verschiedener medialer Form)[150]. Dennoch gibt es auch gewisse Differenzen in den Theaterkonzeptionen der beiden. Piscators Theater war das bezüglich der Integration neuer technischer Medien wie des Films innovativere[151], wenngleich Brecht durchaus als einer der ersten modernen Medientheoretiker bezeichnet werden kann und gerade die ersten Lehrstücke auch eine Einbindung neuer technischer Medien wie Film und Radio beweisen. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Theaterkonzeptionen besteht aber darin, dass Brecht die Erkenntnis der sozialen Realität durch eine klare Distanz zwischen dem Zuschauer und der Bühne befördern wollte, während Piscator die gegenteilige Strategie für zielführender hielt:

> Die Verschmelzung von Publikum und Bühne, die der Intention der künstlerischen Avantgarde entsprach, Kunst in Leben zu überführen […] und die Piscator eigentlich in allen seinen Inszenierungen anstrebte, setzte ihn sicherlich in einen Gegensatz zu Bertolt Brecht, der die Realität der Zuschauer immer streng von der Bühnenrealität getrennt wissen wollte, auch wenn Letztere modellhaft etwas über Erstere aussagt.[152]

Brecht distanziert sich damit also nicht nur aus politischen Gründen vom traditionellen bürgerlichen Theater, sondern er beweist auch eine kritische Haltung gegenüber verbreiteten

---

[148] Trabitsch, Thomas: „Vorwort.“ In: Schwaiger, Michael (Hg.): *Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre.* Wien: Brandstätter 2004. S. 6-7. S. 6.

[149] Piscator, Erwin: *Das politische Theater.* Neubearbeitet von Felix Gasbarra. Mit einem Vorwort von Wolfgang Drews. Reinbek: Rowohlt 1963. S. 39.

[150] Vgl. Schwaiger, Michael: „Einbruch der Wirklichkeit. Das Theater Bertolt Brechts und Erwin Piscators.“ In: Schwaiger, Michael (Hg.): *Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre.* Wien: Brandstätter 2004. S. 9-15. S. 10.

[151] Vgl. Fiebach, Joachim: „Piscator, Brecht und Medialisierung.“ In: Schwaiger, Michael (Hg.): *Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre.* Wien: Brandstätter 2004. S. 112-126.

[152] Schwaiger, Einbruch der Wirklichkeit, op. cit., S. 11.

künstlerischen Konzepten des Sozialismus, die die Realität distanzlos präsentieren. Hier zeigt sich, dass selbst dort, wo es eine deutliche politische und künstlerische Nähe gibt, Differenzen auftauchen und der politische Diskurs der Arbeiterklasse nicht nur die herrschende Klasse konterkariert, sondern auch in sich gewisse Widersprüche und Spannungen aufweist. Trotz dieser gewissen Differenzen würdigte Brecht den Beitrag Piscators zu einem neuen Theater. Vor dem Hintergrund der in der Kulturlandschaft insgesamt noch zu geringen Schritte zum epischen Theater sagt er etwa: „Nun kommt auch vom Theater her wieder Wasser auf die Mühle: der Piscatorsche Versuch.“[153] Er nennt aber durchaus auch „Fehler“ (BFA 21, S. 197), die in diesem Theater noch zu finden sind.

Die Differenz zu Piscator in Bezug auf die Distanz zwischen dem auf der Bühne Dargestellten und dessen Rezeption durch das Publikum ist zentral für Brechts Theaterkonzept. Diese Distanz soll durch verschiedene Strategien gefördert werden. Darum geht es auch, wenn Brecht meint, die dramatische Form des Theaters „verkörpert einen Vorgang“, die epische Form „erzählt ihn“ (Vgl. BFA 24, S. 76 ff.); die erzählende Form intendiert nämlich durchaus eine größere Distanz herzustellen. Solche Bestimmungen findet man in den *Anmerkungen zur Oper ‚Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny‘* aus dem Jahr 1930 (also genau aus der Zeit der Entstehung der Lehrstücke); in ihnen wird das epische Theater durch einige knapp formulierte Gegensatzpaare in Kontrast zum dramatischen Theater sehr programmatisch skizziert (Vgl. BFA 24 S. 76 ff.). Brecht möchte die Distanz zwischen dem Publikum und dem Bühnengeschehen auch durch ein entspanntes Publikum fördern[154]; dies scheint aber eine nur teilweise eingesetzte Strategie zu sein, die in Brechts Theater nicht immer angewandt werden muss: So zeigt etwa die skandalverbundene Aufführungsgeschichte der ersten Lehrstücke, dass es Brecht durchaus auch darum gegangen ist, das Publikum zu schockieren[155]**.** Die entscheidendste Strategie aber zur Förderung der Distanz zwischen dem Bühnengeschehen ist die Verfremdung. Der Verfremdungseffekt spielt in Brechts Theater auf so vielen Ebenen (beim Schreiben, Inszenieren und Darstellen[156]) eine so zentrale Rolle, dass sogar die überspitzte Formulierung in Erwägung gezogen wurde: „V-Effekt gleich Brecht-

[153] Brecht, Bertolt: *Schriften 1*. In: *Bertolt Brecht Werke.* Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 21. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992. S. 196. Im Folgenden wird dieser Band im Fließtext zitiert und abgekürzt mit: BFA 21.

[154] Vgl.. Benjamin, Walter: *Versuche über Brecht.* Hrsg. v. Rolf Tiedemann. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978. S. 15 ff.

[155] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 64.

[156] Vgl. Rülicke-Weiler, Käthe: *Die Dramaturgie Brechts. Theater als Mittel der Veränderung.* Berlin: Henschel 1966. S. 57.

Theater.“[157] Es geht bei der Verfremdung darum, die gewohnte und als selbstverständlich wahrgenommene soziale Realität als ungewöhnlich darzustellen, sodass erkannt wird, dass es eigentlich gar nicht so selbstverständlich und notwendig ist, dass diese ist, wie sie ist. Sie könnte folglich auch anders sein und verändert werden. Durch verschiedenste Techniken kann dies erreicht werden, etwa durch Zitation, Historisierung, auffallende Gestik oder die Integration erzählender Passagen[158]. Viel weiter sollen die Strategie der Verfremdung und die Theorie des epischen Theaters hier nicht vertieft werden[159]. Nur die für das Thema des emanzipatorischen Aspekts der Lehrstücke relevanten Aspekte seien benannt.

Was an dieser Stelle betont werden soll, ist, dass in der Technik der Verfremdung eine Strategie mit emanzipatorischer Absicht gesehen werden kann, insofern Zweifel an der Selbstverständlichkeit der gesellschaftlichen Realität, ihre kritische Hinterfragung und das Ziel ihrer Veränderung klassische emanzipatorische Motive sind.

Außerdem bildet die Entwicklung der Grundprinzipien des epischen Theaters und der Verfremdungsstrategie auch einen unverzichtbaren Hintergrund für die Entstehung der Lehrstücke, in die diese Elemente einflossen. Es seien nur wenige Beispiele für den markanten Einsatz von Verfremdungsstrategien in den Lehrstücken genannt. Im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* ist die Handlung eine sehr lose zusammenhängende, die auch immer wieder durch Einschübe unterbrochen wird, etwa einen Film. In der *Maßnahme* findet ein Spiel im Spiel statt, der junge Genosse tritt nie selbst auf. Das Stück *Die Ausnahme und die Regel* steigt nicht direkt in die Handlung ein, sondern beginnt mit einem Appell an das Publikum, das Gezeigte mit Befremden und das Gewöhnliche mit Misstrauen zu betrachten. All dies verhindert es, dass sich ein Betrachter bei der Betrachtung des Geschehens fallen lassen und sich gefühlsmäßig der theatralischen Illusion hingeben kann, und setzt ihn in eine bewusste Distanz zum Geschehen.

Abgesehen von diesen allgemeinen Grundprinzipien der Theorie und Praxis des epischen Theaters, die in kritischer Auseinandersetzung mit der Theatertradition und in emanzipatorischer Absicht entwickelt wurden, hat die Konzeption der Lehrstücke aber darüber hinaus noch Besonderheiten, auf die im Folgenden eingegangen wird.

---

[157] Karasek, Hellmuth: *Bertolt Brecht. Der jüngste Fall eines Theaterklassikers.* München: Kindler 1987. S. 110.

[158] Vgl. Knopf, Jan: „Verfremdung.“ In: Werner Hecht (Hg.): *Brechts Theorie des Theaters.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 93-141. S. 112 ff.

[159] Es handelt sich hierbei um ein großes Thema, dessen vertiefende Behandlung hier den Rahmen sprengen und den Fokus der Arbeit verlassen würde.

3.2 Brechts Entwicklung eines neuen Theaters I: Die theoretische Konzeption der Lehrstücke

Wenn im zweiten Kapitel untersucht wurde, inwiefern im Text der einzelnen Lehrstücke emanzipatorische und indoktrinierende Tendenzen zu finden sind, so wurden dabei fünf Lehrstücke herangezogen und analysiert, ohne noch genau zu bestimmen, was sie zu Lehrstücken macht. Es wurde diesbezüglich im zweiten Abschnitt des zweiten Kapitels lediglich darauf eingegangen, inwiefern politische Thesen und Theorien in den Lehrstücken eine zentrale Rolle spielen und inwiefern dies in der Lehrstückforschung berücksichtigt wurde. Der Frage, wie eigentlich der Begriff des Lehrstücks zu fassen ist, soll dieser Abschnitt nun genauer nachgehen. Es soll dabei zunächst präsentiert werden, wie die Konzeption des Lehrstückbegriffs in verschiedenen Phasen der Rezeption Gestalt annahm, um dann schließlich selbst Stellung zur begrifflichen Fassung des Lehrstücks zu beziehen.

Dass das Lehrstück ein eigenes künstlerisches Genre ist, das sich durch Ziele, Inhalte, Aufführungskontexte und Aufführungsweise von anderen Werken unterscheidet, wurde in der Rezeption der Lehrstücke lange nicht gesehen. Wie bereits erwähnt **(2.2)**, sah die westliche Rezeption in den 1950er Jahren in Lehrstücken zunächst simple Thesenstücke, die die Rezipienten zur Annahme der theatralisch verpackten marxistischen Ideologie bringen sollten. Den Extrempunkt dieser Ideologie bilde die Rechtfertigung der Liquidation des Einzelnen. Ruth Fischer konnte in diesem Sinne behaupten, *Die Maßnahme* wäre eine „Vorwegnahme der Moskauer Prozesse. Mit genialer Einfühlungsfähigkeit in die stalinistischen Methoden schrieb Brecht 1931 das Lehrstück über die Schauprozesse, die sein Meister fünf Jahre später inszenierte.“[160] Auch Hannah Arendt vertrat diese Ansicht in sehr ähnlicher Weise, wenn sie behauptete, Brecht lieferte der Kommunistischen Partei im Voraus eine „Rechtfertigung zum Liquidieren in den eigenen Reihen und zum Töten unschuldiger Menschen“[161]. Dass trotz problematischer Tendenzen in den Lehrstücken und vor allem in der Bearbeitung des Tötungsmotivs eine solche extreme Interpretation der Lehrstücke als bloßer indoktrinierender Thesenstücke, die den Menschen gegenüber totalitären Systemen marginalisieren, voreilig und ohne Blick auf die gegenläufigen emanzipatorischen Aspekte ungerechtfertigt ist, wurde

[160] Fischer, Ruth: *Stalin und der deutsche Kommunismus.* Frankfurt/M.: Verlag der Frankfurter Hefte 1950. S. 753.

[161] Arendt, Hannah: *Walter Benjamin, Bertolt Brecht. Zwei Essays.* München: Piper 1971. S. 97.

bereits im vorhergehenden Kapitel argumentiert[162]. An dieser Stelle soll nun betont werden, dass die Lehrstücke nicht bloß Stücke wie andere sind, die einfach einen ideologisch geprägten Inhalt hätten, sondern Besonderheiten aufweisen, die sie zu einem eigenen Genre machen, die aber nicht in den Blick geraten, wenn der praktische Kontext der Kunstproduktion und die theoretischen Konzeptionen, die in ihr selbst für den Autor (und die Komponisten) eine Rolle spielten, völlig ausgeblendet werden.

Während die westliche Kritik das Tötungsmotiv gegen die Lehrstücke ausspielte, um diese und mit ihnen in einem den Kommunismus zu entlarven und scharf zurückzuweisen, sah die Kritik der DDR darin umgekehrt nicht die Aufdeckung einer unbequemen Wahrheit über den Kommunismus, sondern vielmehr einen Irrtum, der einer falschen Konstruktion und einem unzureichenden Bewusstsein der Wirklichkeit entspränge, einer „idealistischen Konzeption“[163], wie es Werner Mittenzwei ausdrückte. Erst in der Überwindung dieses Idealismus in der Erkenntnis der konkreten Wirklichkeit würden solche anstößig wirkenden Scheinkonflikte verschwinden und die wirklichen Konflikte behandelt werden. Diese Kritik offenbart auch wieder die Spannungen innerhalb des politischen Diskurses der Arbeiterklasse. Selbst wenn von sozialistischen Rezipienten die emanzipatorische Intention Brechts geteilt wurde, so gab es dennoch wichtige Differenzen bezüglich der künstlerischen Konzepte, die für geeignet gehalten wurden, um zum Emanzipationsprozess beizutragen. War die sozialistisch geprägte Kunst weitgehend von einem Realismus geprägt, so wich Brechts Kunstauffassung und -produktion stark davon ab, was ihm dann teilweise den Vorwurf des Idealismus eintrug. In solch einer Kritik und Rezeption werden Brechts Lehrstücke vor allem aber bloß zu einem Durchgangsstadium in der Entwicklung einer echten sozialistischen Dramatik[164]. Doch wenn sie zu einer bloßen, noch nicht ausgereiften Vorphase einer erst kommenden Kunstproduktion werden, dann wird in dieser sozialistischen Kritik ein Fehler gemacht, den auch die westliche Kritik machte: Die Lehrstücke werden nicht in ihrer Eigenständigkeit erkannt, ihre künstlerischen Besonderheiten übersehen.

Erst Reiner Steinweg betonte die künstlerische Besonderheit und Innovation der Lehrstücke. Dabei ging er in besonderem Ausmaß auf Brechts eigene Lehrstücktheorie ein, die von der

[162] Hannah Arendt mag eine der bedeutendsten Theorien des Totalitarismus entwickelt haben; ihre bruchlose Identifikation von Brechts Stück mit einer totalitären Ideologie legt zwar einen elaborierten Totalitarismusbegriff zugrunde, lässt aber die eingehende Analyse der Texte Brechts, ihrer Entwicklung und Kontexte vermissen, die diese Identifikation rechtfertigen könnte.

[163] Mittenzwei, Werner: *Bertolt Brecht: Von der ‚Maßnahme‘ zu ‚Leben des Galilei‘.* Berlin/DDR: Aufbau-Verlag 1973 (1. Auflage 1962). S. 60.

[164] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 208.

Rezeption zuvor zu weiten Teilen vernachlässigt wurde. Steinwegs Bestimmung des Lehrstückbegriffs betont, „daß seit Konzipierung der Lehrstücktheorie und ihren ersten Realisationen im Jahr 1929 die Bestimmung *Spielen für sich selber*, ohne Publikum […] die Basisregel des Lehrstücks ist.“[165] Steht somit die Aufführungsweise im Zentrum des Lehrstückkonzepts, so sind darüber hinaus bestimmte mit den Lehrstücken verbundene Zwecke wichtig. „Kritische Haltung und politisches Verhalten“[166] sind zentrale Ziele. Die Entwicklung dieser kritischen Haltung und auch eines dialektischen Denkens[167] sind essenziell, während gewisse Thesen oder Theorien zwar eine Rolle spielen mögen, aber nicht essenziell sind. Die Theorien sind „keine ‚ewigen Wahrheiten‘ […], keine Ansammlung von stets anwendbaren ‚Lehrsätzen‘“, sondern sie sind vor allem Gegenstände, denen eine gewisse (kritische) Haltung entgegengebracht werden muss, und die, wenn sie auch praktisch benutzt werden, „nicht zu einer Ideologie erstarren“[168] dürfen. Steinweg betont also, dass es nicht um die Einimpfung einer starren Ideologie geht. Und wenn ein weiteres Ziel der Lehrstücke „Erziehung zum Kollektivismus“ [169] ist, dann geht es dabei auch nicht um die strikte Unterordnung des Individuums gegenüber dem Kollektiv, sondern es geht vielmehr um die nötige Entwicklung kollektiver Denkprozesse[170]. Steinweg geht auch auf Beziehungen zwischen Brechts Lehrstückkonzept und dem Behaviorismus ein[171], mit dem sich Brecht beschäftigte. Er betont eine klare Unterscheidung zwischen den vom Behaviorismus und den von Brecht vorgesehenen Lernprozessen. Zwar gehe es in beiden um die Beeinflussung des Verhaltens durch wiederholte Übung; allerdings spiele bei Brecht das überlegt handelnde und entscheidende Subjekt eine viel bedeutendere Rolle. Steinweg ist also bemüht, erhobene und antizipierte Indoktrinationsvorwürfe gegen die Lehrstücke abzuwehren und ihren emanzipatorischen Charakter zu betonen. Typusprägend bleibt das Spielen für sich selbst, das sie zu etwas künstlerisch Eigenem macht.

Klaus-Dieter Krabiel kritisiert weite Teile der früheren Lehrstückforschung. Steinweg würdigt er, bringt aber auch an dessen Arbeitsweise und Thesen Kritik an. Als nicht mehr hintergehbare Einsicht Steinwegs, die die frühere Rezeption vermissen ließ, betont Krabiel, dass es sich beim Lehrstück um einen „eigenständigen, vom epischen ‚Schaustück‘

[165] Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 87.
[166] Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 97.
[167] Vgl. Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 112 ff.
[168] Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 104.
[169] Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 119.
[170] Vgl. Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 122.
[171] Vgl. Steinweg, Das Lehrstück, op. cit., S. 138 ff.

unterschiedenen Spieltypus handelt“[172]. Trotz dieser richtigen Grundeinsicht weisen Steinwegs Untersuchungen in der näheren Bestimmung des Spieltypus methodische Mängel auf. Das methodische Grundproblem Steinwegs bestand darin, dass dieser sich bei der Erarbeitung seines Lehrstückbegriffs ausschließlich auf Brechts „disparaten Komplex theoretischer Reflexionen“[173] stützte und daraus ein einheitliches und statisches Verständnis des Lehrstücks entwickelte. Dadurch wurden etwa Spannungen und Entwicklungen in der Geschichte der Lehrstücke verdeckt.

> An der konkreten geschichtlichen Gestalt seines Gegenstandes, an Brechts praktischer Lehrstückarbeit, den Entstehungszusammenhängen und dem kulturpolitischen Kontext war Steinweg so wenig interessiert wie an den Entwicklungsmomenten in Theoriebildung und Lehrstückpraxis.[174]

Diese vor allem geschichtliche Unzulänglichkeit von Steinwegs Methode führte auch dazu, dass in der näheren Bestimmung des Lehrstücks einiges übersehen wurde und manches falsch beurteilt wurde, was Krabiel berichtigt.
Erstens zeige ein Blick auf die konkrete kulturgeschichtliche Einbettung der Lehrstücke, dass deren Klassifikation als Theaterform unrichtig wäre:

> Was die Lehrstückforschung heute ausnahmslos als Theatertypus diskutiert, gehört nicht zur dramatischen Literatur, sondern ist nach Ursprung, Form und Verwendungszweck (vokal-)musikalischen Genres zugehörig.[175]

Diese Behauptung untermauert Krabiel dadurch, dass er betont, dass es der Komponist „Paul Hindemith war, der die Voraussetzungen für das Lehrstück als Spieltypus geschaffen hat. Ohne ihn und Baden-Baden gäbe es das Brecht’sche Lehrstück nicht.“[176] Es wird durch eine Untersuchung der Chronologie der Entstehungsschritte der ersten Lehrstücke zu zeigen versucht, dass diese ihre

[172] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 217.
[173] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 3.
[174] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 3.
[175] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 4.
[176] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 52.

> […] Entstehung der Initiative des Komponisten verdankte[n]. Dieser Sachverhalt verdient festgehalten zu werden: die ersten Lehrstücktexte Brechts entstanden auf Bestellung, gewissermaßen als Subaufträge und als Gelegenheitsarbeiten für besondere musikalische Zwecke.[177]

Zwar hätte Brecht zuvor schon den Begriff „Lehrstück" verwendet, aber er hatte dabei „konzeptionelle Vorstellungen im Sinne des späteren Spieltypus […] im Frühjahr 1929 nicht einmal in Ansätzen."[178] Neben dieser Initiative des Komponisten im Kontext musikalischer Veranstaltungen sieht Krabiel noch weitere Indizien, dass es sich beim Lehrstück um ein musikalisches und kein dramatisches Genre handelt, etwa darin, dass das Stück *Die Ausnahme und die Regel* zunächst von Brecht noch nicht als Lehrstück bezeichnet wurde, im Zuge der weiteren Arbeit an ihm aber ein Chor eingeführt und es gleichzeitig diesem Typus zugeordnet wurde: „Erst durch den Chor […] wird das Stück zum Lehrstück!"[179]

Zweitens widerlege ein Blick auf die historische Realität der Lehrstücke auch die These Steinwegs, dass „Spielen für sich selber" die unhintergehbare Basisregel aller Lehrstücke wäre. Nicht nur zeige die Aufführungspraxis der Lehrstücke, dass die spielenden Laien zumeist vor einem Publikum spielten, sondern Notizen und Anmerkungen Brechts zu den Lehrstücken belegen auch, dass „die Aufführung vor Publikum als selbstverständlich eingeplant war"[180].

Drittens sei die These zweifelhaft, dass es Brecht in den Lehrstücken nicht um die Vermittlung von Lehren und Thesen, sondern nur um die Beförderung von Kritik und einer kritischen Haltung ging. Durch die Überarbeitungen „bemüht sich Brecht fortwährend, die ‚Lehren' seiner Lehrstücke in Ordnung zu bringen"[181]. Und da diese Überarbeitungen teilweise durch die Kritik des Publikums veranlasst wurden und das modifizierten oder entfernten, was Kritik hervorgerufen hatte (dies wird in den folgenden Abschnitten des Kapitels noch untersucht werden), spreche dies dagegen, dass es Brecht so sehr um die Förderung von Kritik gegangen war – denn dann hätte er gerade die kontroversen Passagen beibehalten[182]. Und wenn sich die Bedeutung der Thesen und Lehren aus den Lehrstücken nicht weginterpretieren lässt, so lässt sich damit auch nicht die gewisse Problematik dieser

[177] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 31.
[178] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 51.
[179] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 242.
[180] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 198.
[181] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 296.
[182] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 297 f.

Thesen überdecken; es gilt zu sehen, dass die Lehrstücke durchaus „ethisch-moralische Implikationen haben, die nicht wegeskamotiert werden können.“[183]

Gegenüber solchen vermeintlichen Fehlurteilen definiert Krabiel die Lehrstücke also „als pädagogisch motivierte Gebrauchskunst für Laien“[184], wobei sich die pädagogische Motivation stark an die Spielenden selbst richtet (aber auch ein Publikum mitbedenkt) und das künstlerische Genre ein musikalisches ist.

Es soll nun auch auf Fredric Jamesons eigene Lehrstückauffassung eingegangen werden, wie sie sich in seinen Ausführungen zu Brecht in knapper Weise finden lässt. Jameson sieht in den Lehrstücken das experimentellste Theater Brechts. Wie Steinweg feststellte, würde es die Trennung zwischen Zusehenden und Spielenden aufheben. Außerdem arbeite es mit starken Reduktionen und Abstraktionen, die es erlauben, binäre Oppositionen zu thematisieren, wobei die für Brecht zentralste Opposition diejenige zwischen Zustimmung und Ablehnung ist. Im Zentrum des Lehrstücks stehe nicht die Musik, sondern eher die pädagogische Motivation des Lehrstücks. Die pädagogische Motivation bestehe vor allem darin, eine Subjektkonzeption zu überwinden, die dieses von der Gesellschaft isoliert, und an einer solchen zu arbeiten, die Subjekt und Gesellschaft in ihrem Zusammenhang berücksichtigt und auch die Opfer nicht verschweigt, die durch diesen gebracht werden müssen.[185]

Jamesons knappe Überlegungen zu den Lehrstücken stimmen weitgehend mit früheren Ergebnissen der Lehrstückforschung überein. Der innovativ-experimentelle Charakter, die Aufhebung der Trennung zwischen Spielenden und Zusehern und die Behandlung des spannungsreichen Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft waren schon zuvor gesehen worden. Eine neue Wendung gibt Jameson diesen Bemerkungen, indem er sie mit einer neuen Subjektkonzeption in Verbindung bringt, die den Individualismus der Moderne überwinden soll. Insgesamt bleiben seine Überlegungen aber so gering, dass es sich anbietet, mit seiner literaturtheoretischen Methode in Bezug auf die Lehrstücke darüber hinauszugehen. Umfangreicher und innovativer waren Krabiels Untersuchungen, auf die nun ausführlicher eingegangen werden soll. Die zentralen Bestimmungen Krabiels prägen das Bild der Lehrstücke Brechts in der Literatur bis heute[186].

---

[183] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 217.

[184] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 289.

[185] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 58-66.

[186] Als Beispiele für jüngere Standard- und Einführungswerke zu Brecht, die in den Passagen zu den Lehrstücken Krabiels Bestimmungen übernehmen, seien folgende genannt: Vgl. Knopf, Bertolt Brecht, op. cit., S. 90-93. Vgl. auch: Müller, Bertolt Brecht, op. cit., S. 80-94. Vgl. auch Kittstein, Bertolt Brecht, op. cit., S. 27-31.

Krabiels Untersuchungen stützen sich auf sehr genaue Prüfungen der historischen Daten der Aufführungs- und der Überarbeitungsgeschichte der Lehrstücke. Er bringt auch berechtigte Kritik an der früheren Lehrstückforschung an, seine Gegenargumente sind fast immer stichhaltig. Die in den fünfziger und sechziger Jahren vorherrschende westliche Interpretation als simple Rechtfertigung politisch motivierter Tötungen wird zu Recht zurückgewiesen, ebenso die Interpretation als bloße Übergangsphase auf Brechts Weg zum sozialistischen Dramatiker der Nachkriegszeit. Solche Interpretationen übersehen in der Tat die Eigenständigkeit des Genres, die Steinweg erkannt hatte und auch Krabiel würdigt. Solche Interpretationen waren auch das Ergebnis einer zu geringen Berücksichtigung der Entwicklungs- und Aufführungsgeschichte der Lehrstücke, die Krabiel genauer unter die Lupe nimmt. Mir scheinen nur die Schlüsse, die er aus der Sichtung des historischen Materials und der Unzulänglichkeit früherer Forschungspositionen zieht, manchmal ein wenig zu unvorsichtig.

Zunächst sehe ich auch ein gewisses Problem in Krabiels methodischen Bemerkungen zum Umgang mit Brechts Texten zur Lehrstücktheorie und seiner Interpretation dieser Texte. Er mag zwar Recht darin haben, dass es ein Fehler Steinwegs war, der Theorie gegenüber der Lehrstückpraxis einen gewissen Vorrang zu geben. Es ist aber problematisch, wenn er die methodische Unzulänglichkeit dieser Vorgangsweise vor allem darauf zurückführt, dass Brechts Lehrstücktheorie ein völlig „disparate[r] Komplex“[187] wäre, dann selbst aber nur einem einzigen Text Brechts zugesteht, so etwas wie eine Lehrstücktheorie zu sein: „Das etwa 1937 […] entstandene Fragment *Zur Theorie des Lehrstücks* ist der einzige Text, der als Entwurf einer Theorie des Spieltypus angesprochen werden kann. Er bestätigt sowohl die Eigenständigkeit des Genres wie die hier dargestellte Typusauffassung.“[188] Wenn dieser kurze Text wirklich Brechts Lehrstücktheorie ist, dann ist diese alles andere als ein disparater Komplex. Außerdem ist es nicht restlos richtig, dass dieser Text Krabiels Bestimmung des Lehrstücks und seine Kritik an früheren Bestimmungen bestätigt; in manchen Punkten spricht er dagegen.

So kann in diesem Text etwa keine restlose Bestätigung von Krabiels Behauptung gefunden werden, das Lehrstück wäre keine Theaterform, sondern ein musikalisches Genre. Musik wird in diesem Text zwar als selbstverständlicher Bestandteil der Lehrstücke vorgesehen, wenn

[187] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 3.
[188] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 289.

von „Begleitmusik“[189] die Rede ist. Dass es sich dadurch aber nichtsdestoweniger auch um eine Theaterform handelt, belegen Passagen wie diese: „Für die Spielweise gelten Anweisungen des *epischen Theaters*.“ (BFA 22, S. 351) Krabiel gesteht zwar zu, dass in die Entwicklung der Lehrstücke auch Brechts Theaterkonzept einfloss:

> Selbstverständlich bringt er in das oratorienartig angelegte Werk Elemente seiner epischen Dramaturgie ein; sie prägt sich in der Textstruktur, in der episch lockeren Folge relativ selbständiger Nummern ebenso aus wie im reflektierenden, untersuchend-demonstrierenden Gestus des Lehrstücks. – Am entschiedensten geht Brecht im Hinblick auf den politischen Gehalt über die Intentionen des Komponisten hinaus.[190]

Dieses Zugeständnis hindert Krabiel aber seltsamerweise eben nicht daran, die Bedeutung von Brechts Theaterkonzept gegenüber dem Beitrag des Komponisten für das, was das Lehrstück essenziell ausmacht, herunterzuspielen, und diesem den Status einer Theaterform abzusprechen. Beim Komponisten habe die Initiative gelegen; vor dieser habe Brecht eine konzeptionelle Vorstellung des Lehrstücks im Sinne des neuen Spieltypus nicht einmal in Ansätzen gehabt, auch wenn er den Begriff schon verwendet hatte. Das Problematische an dieser Darstellung Krabiels besteht darin, dass auch nicht klar ist, dass umgekehrt Hindemith schon klare konzeptionelle Vorstellungen vom Spieltypus Lehrstück hatte, als er an Brecht herantrat. Hindemiths Beitrag und die Bedeutung der Musik für die Lehrstücke mag also von Beginn an groß gewesen sein, aber es scheint mir ungerechtfertigt, so weit zu gehen, dass man behauptet, das Lehrstück entstand als musikalisches Konzept, das sich nachträglich auch mit gewissen Elementen von Brechts Dramaturgie verband. Plausibler erscheint mir die These, dass sich beim Herantreten Hindemiths an Brecht eine Kompatibilität von Hindemiths Vorstellung der Gemeinschaftsmusik und Brechts Konzeption des epischen Theaters erwies und erst durch deren Kombination der Spieltypus des Lehrstücks entstehen konnte. Ich halte es auch für unnötig, die Kategorien des musikalischen Genres und der Theaterform gegeneinander auszuspielen, wozu Krabiel tendiert, sondern es kann der Bedeutung beider Komponenten Rechnung getragen werden, indem das Lehrstück als Genre des Musiktheaters gesehen wird. Krabiel mag deshalb um nichts weniger Recht mit der Kritik haben, dass die Bedeutung der Musik in der früheren Forschung zu wenig erkannt wurde, aber das erzwingt

[189] Brecht, Bertolt: *Schriften 2. Teil 1*. In: *Bertolt Brecht Werke.* Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 22. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993. S. 352. Im Folgenden wird dieser Band im Fließtext zitiert und abgekürzt mit: BFA 22.

[190] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 64.

es keineswegs, die neuen theaterkonzeptionellen Aspekte des Lehrstücks in irgendeiner Weise herunterzuspielen.

Krabiels These, dass es in den Lehrstücken nicht nur um das Spielen, sondern durchaus auch um ein zuschauendes Publikum ging, ist Recht zu geben. Der theoretische Text Brechts, dem von Krabiel die meiste Autorität zugesprochen wird, betont zwar die übergeordnete Bedeutung des Lehrwerts für die Spielenden, doch selbst in der Passage, in der dies am stärksten geschieht, wird ein Zuschauer in Erwägung gezogen: „Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden." (BFA 22, S. 351) Ein Blick auf die Aufführungspraxis der Lehrstücke und darauf, wie Brecht auf die Reaktionen des Publikums reagierte, wird in den nächsten zwei Abschnitten des Kapitels auch belegen, dass das Publikum für Brecht im Falle der Lehrstücke eine große Bedeutung hatte (und nicht nur als Rezipient). Doch darf auch dies nicht dazu verleiten, die Innovation des künstlerischen Lehrwerts für den spielenden Laien zu übersehen, der besonders betont und gefördert wird. Das lehrende Selbstspielen von Laien ist ein zentraler Aspekt der Lehrstücke, den Krabiel auch nicht negieren möchte, sondern er spricht sich lediglich dagegen aus, diesen als Essenz zu verabsolutieren.

Krabiels Ansicht bezüglich der Rolle von Thesen und Kritik in den Lehrstücken ist ein wenig problematischer. Auf der einen Seite hat Krabiel zwar Recht, dass es nicht nur um eine Haltung und Aktivität der Spielenden geht, sondern auch die Vermittlung inhaltlicher Thesen eine Rolle spielt. Und diese inhaltlichen Thesen haben auch eine Schärfe und Problematik, die nicht wie durch Steinweg überdeckt werden sollte, wenngleich sie auch keine platte Rechtfertigung von Tötungen im Namen des Kommunismus sind. Aber auch wenn es um die Vermittlung von Thesen geht, soll nicht die Kritik der Spielenden und Zusehenden unterdrückt oder vermieden werden. Denn erstens betont Brecht auch in seiner Lehrstücktheorie den Stellenwert der Kritik. Er spricht von der

> […] Kritik, die […] durch ein überlegtes Andersspielen ausgeübt wird. Es braucht sich keineswegs nur um die Wiedergabe gesellschaftlich positiv zu bewertender Handlungen und Haltungen zu handeln; auch von der (möglichst großartigen) Wiedergabe asozialer Handlungen und Haltungen kann erzieherische Wirkung erwartet werden. (BFA 22, S. 351)

Die Spielenden können also durch ihr Spielen eine kritische Haltung zu den dargestellten Handlungen ausdrücken und befördern. Was sie darstellen, ist nicht immer Positives, soll

nicht immer affirmiert werden. Dies betont Brecht hier ausdrücklich. In der theoretischen Konzeption der Lehrstücke ist also durchaus Kritik an dem vorgesehen, was in den Stücken dargeboten wird. Zweitens überzeugt auch Krabiels Argumentation nicht, dass Brechts Überarbeitungen der Kritik hervorrufenden Inhalte seine Absicht beweisen, solche Kritik in Zukunft abzuwenden oder zu vermeiden. Denn eine diskursive Interaktion mit Rezipienten in emanzipatorischer Absicht hat ja zumeist nicht Kritik um der Kritik willen zum Ziel, sondern alternativ gibt es das Bild eines Diskurses, der auf die Kritik eingeht, diese verarbeitet und sich so weiterentwickelt. Ansonsten müsste sich der Künstler etwas möglichst Widersinniges und von jedem Abzulehnendes einfallen lassen, dies so unplausibel wie möglich gestalten und dann immer wieder unverändert präsentieren – dann erzielt er die meiste Kritik. Das kann durchaus auch ein künstlerisches Konzept sein, aber es ist zumindest nicht das einzige, das sinnvoll mit Kritik umgehen kann. Und wenn eine Kritik verarbeitet und das Werk verändert wurde, dann folgt daraus ja nicht, dass es in Zukunft kritiklos hingenommen wird und der Diskurs gestoppt ist. Die Interpretation der Berücksichtigung von Kritik als Vermeidungsstrategie halte ich für falsch. Die Vermeidung von Kritik sieht keinen Wert in dieser, die Berücksichtigung von Kritik misst dieser sehr wohl einen Wert zu. Außerdem hat Brecht durchaus auch immer wieder Kontroverses beibehalten. So weist Brechts Entscheidung, dass der *Jasager* und der *Neinsager* immer zusammen aufgeführt werden sollen, deutlich darauf hin, dass es ihm nicht um die Unterdrückung der Kritik durch Beseitigung des Kontroversen ging. Dann hätte er in Zukunft nur mehr den *Neinsager* aufführen lassen und auf den *Jasager* verzichten können. Gerade dessen weitere Beibehaltung zeigt, dass es ihm um die Aufrechterhaltung eines kritischen Diskurses ging. Ein anderes Beispiel erwähnt Krabiel selbst einmal[191]: Selbst gegen heftigen Widerstand hatte Brecht im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* die Clownsnummer beibehalten, die so heftige Kritik herbeigeführt hatte. Krabiel schließt daraus, dass Brecht mit den Lehrstücken keine inhaltliche Beliebigkeit verband, aber er kommt auf diese entschiedene Haltung nicht mehr zurück, wenn er Überlegungen zum Umgang mit Kritik anstellt. Diese war Brecht als Teil des Diskurses wichtiger, als es Krabiel darstellt.

Die Lehrstücke können also bestimmt werden als ein Musiktheater, in dem Laien spielen und mit dem pädagogische Motive verbunden sind. Diese pädagogischen Ziele richten sich besonders an die spielenden Laien selbst, durchaus aber auch an ein Publikum, das bei der

[191] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 72.

Aufführung der Lehrstücke nicht irrelevant war. Was pädagogisch erzielt werden soll, ist durchaus die Behandlung und Vermittlung politisch relevanter inhaltlicher Thesen (und diese Thesen betreffen oft das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, das sich als thematische Kontinuität der Lehrstücke zeigt), aber auch die Beförderung einer kritischen Haltung und kritischer Diskursbeiträge.

3.3 Brechts Entwicklung eines neuen Theaters II: Die Aufführungspraxis der Lehrstücke

Die Uraufführung der ersten beiden Lehrstücke fand 1929 im Kontext des Baden-Badener Musikfestivals statt[192]. Dieses Musikfestival hatte 1926 noch in Donaueschingen stattgefunden. Es reagierte auf eine Krise der Musik in den 20er Jahren, die mit der Entstehung neuer Medien und der veränderten sozialen Zusammensetzung des Publikums zu tun hatte. Zeitgenössische Musik sollte durch das Festival gefördert und einem breiteren Publikum bekannt gemacht werden. So wurden Werke der Wiener Schule aufgeführt; vor allem aber machte sich der junge Paul Hindemith auf dem Festival einen Ruf. Er trug wesentlich zu dem zentralen Programmpunkt der Gebrauchsmusik bei, die Kompositionen für technische Medien (wie das Radio) und musizierende Laien miteinander verband. Dies sollte eine höhere Breitenwirksamkeit ebenso begünstigen wie die Verlegung des Musikfestivals 1927 in das weniger abgeschiedene Baden-Baden[193]. Dort wurde auch die erste Zusammenarbeit von Brecht und Weill vorgestellt.
Die Komponisten Weill und Hindemith waren es auch, mit denen Brecht die ersten beiden Lehrstücke, den *Lindberghflug* und das sogenannte *Lehrstück* (das diesen Werktitel trug, bevor er zur Genrebezeichnung wurde), für das Musikfestival im Jahre 1929 entwickelte. 1929 wurden nur noch Werke der Gebrauchs- und Gemeinschaftsmusik präsentiert. Die Stoßrichtung dieser Musikbewegung einer Breitenwirksamkeit und einer Laienbeteiligung deckte sich weitgehend mit Brechts eigenen Intentionen, die er auch schon zuvor mit seinen Innovationen am Theater verbunden hatte[194]. Die Innovationsbereitschaft war in der Aufführung der Lehrstücke 1929 besonders deutlich. Sie hat erstens einen technischen Aspekt, insofern ein Teil des Stücks bei der Aufführung radiophonisch präsentiert wurde und

[192] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 7 ff.
[193] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 12.
[194] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 16 ff.

es einen starken Einsatz technischer Geräuschmittel gab. Zweitens aber demonstrierte die Aufführung auch eine Einbindung des Hörers, indem ein Radiohörer auf der Bühne einen Teil des Stücks zu realisieren hatte. Hierdurch sollte die Möglichkeit der Aktivität des Rezipienten im Umgang mit der Technik des Radios demonstriert werden, die Brecht seit Beginn seiner immer wieder angestellten radiotheoretischen Überlegungen betonte[195]. Aber auch über die radiotheoretischen Überlegungen hinaus waren Einbindung und Aktivität der Rezipienten für Brecht ein wesentliches Ziel, das seine Theater- und Kunstauffassung mit der Bewegung der Gebrauchs- und Gemeinschaftsmusik verband und das sich in solchen Aufführungssituationen manifestierte. In einem solchen Schritt von einer passiven Rezeptionssituation zu einer Demonstration und Förderung aktiver Beteiligung von Laien und Rezipienten in der Kunst kann auch ein emanzipatorischer Aspekt der Aufführungspraxis gesehen werden. Dieser emanzipatorische Aspekt zeigt sich also in der Aufführungsweise der Lehrstücke und ihrem institutionellen Kontext von Beginn an stark.
An den beiden Tagen nach der konzertanten Aufführung des *Lindberghflugs* im Rahmen des Baden-Badener Festivals wurde das Stück im Rundfunk übertragen (Vgl. BFA 3, S. 406.). Nach dem Krieg überarbeitet Brecht den Text 1949/50 für eine Übertragung im Rundfunk. Diese Fassung wurde aber erst nach Brechts Tod veröffentlicht (Vgl. BFA 3, S. 403).

Zur Uraufführung des *Jasagers* kam es im Juni 1930 (Vgl. BFA 3, S. 423). Ein Aufführungskontext, der die ursprünglichen politisch-pädagogischen Motivationen widerspiegelt, wurde im Herbst desselben Jahres mit der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln gefunden[196]. Der *Jasager* war in Zusammenarbeit zwischen Brecht und Kurt Weill entstanden. Weill, der ursprünglich ähnliche progressive Hoffnungen in den Rundfunk gesetzt hatte wie Brecht, war zunehmend von der konservativen Innovationsresistenz des Mediums in den Händen des Staates desillusioniert und begann nun, an die Schule als Adressat zu denken[197]. Junge Menschen konnten und sollten für die neue Musik gewonnen werden, wobei unter anderem an die Reformpädagogik und Musikpädagogik der 1920er Jahre angeknüpft wurde[198], in der wie von Brecht und Weill Eigenständigkeit und Produktivität betont wurden. Bei Brecht erhielt die emanzipatorisch-politische Tendenz seiner Kunst gleichfalls zunehmend einen pädagogischen Akzent (siehe 4.2) – dies zeigt sich immer wieder in seinen

[195] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 35 ff.
[196] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 150.
[197] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 27.
[198] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 133.

theoretischen Überlegungen, aber eben auch in diesem frühen Aufführungskontext seiner Lehrstücke. Hinzu kommt, dass die Schule im Wesentlichen von Kindern des Arbeitermilieus besucht wurde, die somit der von Brecht primär adressierten sozialen Klasse angehörten. Damit wurde ein hinsichtlich der politischen Intentionen idealer Aufführungskontext gefunden.

Darüber hinaus lässt sich in der Art und Weise der Aufführung und der Interaktion mit dem Publikum eine emanzipatorische Absicht gut erkennen. Brecht hatte nicht nur die kritischen Pressestimmen nach der Uraufführung als Indiz der Missverständlichkeit wahrgenommen, sondern er war auch weiterhin bereit, sich auf kritische Rückmeldungen des Publikums einzulassen. So führten der schulischen Aufführung vorangehende Gespräche zwischen Brecht und den an der Schule Lehrenden dazu, dass Diskussionen mit den SchülerInnen über das Stück gefördert wurden und sich Brecht bereit erklärte, diese Diskussionen tatsächlich auch zum Anlass zu nehmen, Änderungen an seinem Stück zu überlegen[199]. Brecht bestand deshalb darauf, dass ihm die Diskussionsprotokolle der kritischen Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Stück vorgelegt wurden. Die wichtigste Rückmeldung, die Brecht durch einen zehnjährigen Schüler erhielt, war die Bemerkung, dass die Sache mit dem großen Brauch nicht richtig sein könne, wie der Schüler meinte. Tatsächlich wurde gerade dieser Aspekt des *Jasagers* in späteren Fassungen wesentlich überarbeitet. In welcher Weise dieses Element und andere in späteren Fassungen verändert wurden und inwiefern diese Änderungen auch eine in didaktischer und politischer Hinsicht selbstkritische Bewegung Brechts erweisen, wird im nächsten Abschnitt verhandelt werden. An dieser Stelle sei aber jedenfalls festgehalten, dass der Anlass dieser Veränderungen in Rückmeldungen bestand, zu denen Brecht ein junges Publikum selbst ermutigt hatte. Eine solche Förderung eines kritisch reflektierenden Publikums, die Bereitschaft, mit diesem zu kommunizieren, sowie in dieser Interaktion dazuzulernen und die eigene Position zu verändern, kann als ein sehr starker emanzipatorischer Aspekt der Aufführungspraxis der Lehrstücke gesehen werden. Eines der Ergebnisse der Weiterarbeit am Stoff des *Jasagers* war das Gegenstück des *Neinsagers*.

Der *Neinsager* wurde vor 1933 nicht aufgeführt. Brecht legte fest, dass dieses Gegenstück immer zusammen mit dem *Jasager* aufgeführt werden sollte. Die erste gemeinsame

[199] Vgl. Hughes, Erika: „Understanding Einverständnis. Ideology in Brecht's der Jasager and Der Neinsager." In: *Youth Theatre Journal.* Heft 24 (2). 2010. S.125-139. S. 136.

Aufführung der Lehrstücke *Der Jasager* und *Der Neinsager* fand 1951 in einem Theater in New York statt[200].

Die *Maßnahme* hätte während der Tage der Neuen Musik Berlin im Juni 1930 uraufgeführt werden sollen[201], doch kam es zuvor zu einer Kontroverse zwischen Brecht und der Festivalleitung, die die Aufführung verhinderte. Von der Leitung wurde vorab der Text angefordert, was Brecht Zensurvorhaben befürchten ließ.
Die Uraufführung fand erst im Dezember 1930 statt. Arbeiterchöre sangen vor Arbeitern[202]. Zu solchen Arbeiterchören hatte Hanns Eisler, der für die Musik des Stücks verantwortlich zeichnete, schon zuvor intensiven Kontakt. Hanns Eisler trug wesentlich dazu bei, dass Brechts Arbeit eine neue Phase erreichte, in der der Kontakt zu Arbeiterorganisationen und der KPD nahestehenden Kulturschaffenden stärker wurde, was sich auch im expliziten Vorkommen des Kommunismus in der *Maßnahme* widerspiegelt. Eisler war – im Gegensatz zu Brecht – selbst Mitglied der Kommunistischen Partei und war engagiert im Deutschen Arbeitersängerbund (DASB). Er wollte zu einer kämpferischen Wendung und politischen Didaktisierung der Arbeiterchöre beitragen, wozu er im Lehrstück ein großes Potenzial erkannte[203]. Die von Brecht mit dem Lehrstück verbundenen politischen Motive wurden nun also konkreter, insofern die Kooperationspartner und Adressaten politisch eindeutiger zuzuordnen waren. Die *Maßnahme* wurde dadurch noch eindeutiger als die vorhergehenden Lehrstücke ein Beitrag zum politischen Diskurs der Arbeiterklasse. Dies zeigt sich also schon im institutionellen Kontext der Uraufführung.
Diese Uraufführung zeigt aber nicht nur, dass die politische Adressierung der Arbeiterklasse intensiviert wurde, sondern auch, dass das Ziel der Einbindung der Adressaten der Stücke ebenso beibehalten wurde. Wie schon im Kontext der Aufführung des *Jasagers* gab es auch im Anschluss an die Darbietung der *Maßnahme* Diskussionen mit den Spielenden und dem Publikum. In dieser kommunikativen Einbindung der beteiligten Arbeiter wurden insbesondere kritische Rückmeldungen befördert, was vor allem ein Fragebogen belegt[204]: Ein solcher Fragebogen wurde den Beteiligten mit der Bitte um Rücksendung ausgehändigt, wobei etwa nach dem Verständnis, dem politischen Lehrwert und eben auch nach eventuellen

[200] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 157.
[201] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 164-166.
[202] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 182 ff.
[203] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 160-163.
[204] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 183.

Einwänden gegen das Stück gefragt wurde. Kritischen Stellungnahmen wurde also nicht nur wie im Falle des *Jasagers* Raum gegeben, sondern es wurde sogar noch expliziter nach ihnen gefragt und zu ihnen ermutigt. Man kann darin eine weitere Intensivierung der aktiven Beteiligung eines kritischen Adressaten der Stücke mit einem emanzipatorischen Motiv sehen. Und wie im Falle des *Jasagers* blieben auch bei der *Maßnahme* die Diskussionen und Kritikpunkte nicht folgenlos, sondern veranlassten Brecht zu Überarbeitungen und Änderungen dieses Stücks, sodass im Sommer 1931 die zweite Fassung der *Maßnahme* fertiggestellt war[205]. Auch diese Überarbeitungen werden im nächsten Abschnitt (3.4) beleuchtet werden.

Nach der Uraufführung der Maßnahme verschlechterten sich die Aufführungsbedingungen bald rapide[206]. Schon aufgrund der inneren Spannungen und Spaltung der Arbeitersängerbewegung war dies der Fall. Vor allem aber verstärkte sich der politische Druck von außen, sodass gegen das Werk aus politischen Gründen vorgegangen werden konnte, was eine Notverordnung aus dem Jahr 1931 ermöglichte. 1933, wenige Tage vor Hitlers Machtantritt, kam es zum Abbruch einer Aufführung durch die Polizei mit der Begründung, es handle sich um ein kommunistisches Stück mit der Intention der Weltrevolution. Dies illustriert das kämpferische Klima des politischen Diskurses, in dem die Lehrstücke entstanden und aufgeführt wurden.

In der Nachkriegszeit hatten sich die Voraussetzungen der Lehrstückpraxis nicht verbessert. Nach den Moskauer Prozessen 1936/38 bestand die Möglichkeit, *Die Maßnahme* als Rechtfertigung dieser Prozesse zu interpretieren. Die Autoren des Stücks verboten deshalb dessen Aufführung. Man kann – wie es etwa Krabiel tut[207] – vermuten, dass lediglich die Verhinderung des politischen Missbrauchs des Stücks und nichts anderes das Motiv für dieses Aufführungsverbot war. Diese Vermutung wird gestützt durch eine späte Äußerung Brechts, in der er *Die Maßnahme* als sein wichtigstes Stück bezeichnete[208]. Dies hätte er wohl kaum getan, wenn die geschichtlichen Ereignisse ihn zu dem Urteil geführt hätten, dass die politischen Inhalte des Stückes verwerflich und abzulehnen wären, wohl aber, wenn er sie für nach wie vor nicht wertlos, sondern bedenkenswert hielt, wenngleich sie in der Form, in der sie in der Maßnahme vorkamen, eben missbraucht werden konnten, was verhindert werden musste. Das Aufführungsverbot der Maßnahme wäre dann keine Zurücknahme ihrer

[205] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 190.
[206] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 201 f.
[207] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 204.
[208] Vgl. Karasek, Bertolt Brecht, op. cit., S. 71.

politischen Inhalte oder des ihr zugrundeliegenden künstlerischen Konzepts, sondern eine Reaktion auf die geschichtlichen Ereignisse, die es nicht erlaubten, diese Inhalte in der bestehenden Form weiter zu verhandeln. Wenn Jamesons Interpretationsmodell nicht nur die inneren Bruchlinien von Texten, sondern auch die spannungs- und widerspruchsreichen Bezüge von Texten zu der historisch-politischen Realität herauszuarbeiten verlangt, so kann dies ganz in seinem Sinne ausgelegt werden. Ich möchte dies in folgender Weise versuchen: In der historischen Realität widersprach die politische Praxis ganz eindeutig dem emanzipatorischen Anliegen, das mit dem Kommunismus verbunden war, in dessen Namen jene Praxis waltete, sodass diese gar in Unmenschlichkeit umschlug. Diese Spannung, dieser Widerspruch zwischen dem theoretischen Anspruch des Kommunismus und dem realen Wirken dessen, das seinen Namen teilte, zeigt dann auch Texte, die eine politische Verbundenheit mit dem Kommunismus aufweisen, in einem anderen Licht. Ihre möglichen Interpretationen als politisch problematische Texte treten selbst in einen Widerspruch zu dem Motiv, das mit ihnen in ursprünglich emanzipatorischer Absicht verbunden war. So könnte man mit Jameson die politische Problematik fassen, die zum Aufführungsverbot führte, das von vielen (etwa Krabiel) als bloße Verhinderung eines Missbrauchs eines ursprünglich noch nicht so belasteten Werkes angesehen wurde. Dies erscheint mir aber eine etwas zu unkritische Lesart der *Maßnahme* vorauszusetzen. Wenn in dem Stück selbst eine Spannung zwischen einem emanzipatorischen Anliegen und problematischen Tendenzen der Dogmatisierung und Instrumentalisierung Einzelner gesehen wird, dann kann diese auch als unbeabsichtigter Verweis auf die gleiche Spannung in der politischen Entwicklung des Kommunismus selbst interpretiert werden, ohne dass deshalb schon die fiktionale Rechtfertigung der Tötung wörtlich als Rechtfertigung der realen Beseitigung politischer Gegner angesehen werden muss. Eine solche wörtliche Auslegung wurde erst durch die folgenden politischen Ereignisse besonders nahegelegt, wenngleich sie zumindest im Verhältnis zu den früheren Lehrstücken bei diesem Stück durchaus plausibler ist, weil die Ausgangssituation politisch konkreter ist als in jenen, und somit weniger gleichnishaft erscheint. Wenngleich der Text die wörtliche Auslegung eher zulässt als andere Lehrstücke, kann sie zwar dennoch bestritten werden, sodass eine Interpretation als Rechtfertigung der politisch motivierten Tötung bei näherem Hinsehen als unzulässig beurteilt werden kann. Die erste Assoziation aufgrund der historischen Ereignisse kann dadurch aber trotzdem nicht unterdrückt werden, worauf das Aufführungsverbot reagierte. Doch die Fragwürdigkeit der wörtlichen Interpretierbarkeit im Sinne einer Tötungslegitimation ändert nichts an dem

Vorhandensein einer problematischen Tendenz der Instrumentalisierungsrechtfertigung auch bei einer vorsichtigeren, nicht-wörtlichen Auslegung (siehe 2.3), die mit analogen instrumentalisierenden Tendenzen der realen politischen Entwicklung des Kommunismus in Verbindung gebracht werden kann. Das Aufführungsverbot muss nicht bewusst durch diesen Gedanken motiviert worden sein, kann aber dennoch indirekt seinen Grund darin haben, dass eben diese Parallele die tiefere sachliche Ursache der Interpretation als Zeugnis einer totalitären Liquidierung des einzelnen Menschen ist, die die geschichtliche Entwicklung hervorgebracht hat. Die spannungsreiche Entwicklung des Kommunismus in der Theorie und der Realität lässt somit erst Spannungen und Probleme im Text erkennen, die dadurch wiederum als Spuren dieser Spannungen in der politischen Realität selbst angesehen werden können, von der der Text nicht zu trennen ist. Die Aufführungsgeschichte der *Maßnahme* und ihr frühes vorläufiges Ende können als Beleg dafür gesehen werden.

Das Stück *Die Ausnahme und die Regel* ist zwischen 1930 und 1932 entstanden. Seine Aufführungsgeschichte ist bedingt durch die historische Entwicklung seit dem Aufstieg des Nationalsozialismus. Da Brecht ins Exil flüchten musste, kam es zu Verzögerungen bei der Veröffentlichung und der Aufführung. Erst 1937 wurde das Werk gedruckt (Vgl. BFA 3, S. 471). Uraufgeführt wurde das Werk 1938 in hebräischer Sprache von Mitgliedern einer Amateurtheatergruppe in einem Kibbuz im damaligen britischen Mandatsgebiet in Palästina (Vgl. BFA 3, S. 475). Auch dieser Aufführungsort verweist aufgrund der sozialistischen Prägung der Idee des Kibbuz auf die politische Intention bei der Wahl und Gestaltung der Aufführungskontexte der Lehrstücke. Nach dem Krieg kam es erst 1948 wieder zu Aufführungen, und zwar durch ein deutsch-französisches Tournee-Ensemble in der französischen Besatzungszone Deutschlands[209].

Das Stück *Die Horatier und die Kuriatier* ist im Jahr 1935 entstanden[210]. Es muss in Zusammenhang mit der Expansionspolitik, den Verfolgungen und dem Kriegstreiben des Nationalsozialismus gesehen werden, dass Brecht sich um eine Aufführung des Stückes schon im Exil in den 30er Jahren bemüht hatte, da es mit seinen Themen des Eroberungsangriffes und der Flucht, die sogar schlussendlich zum entscheidenden Sieg führt, eine hohe Aktualität

[209] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 252.
[210] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 262 ff.

aufwies.[211] Doch dazu kam es nicht. Erst im Jahr 1958 wurde das Stück von Studenten im *Theater der Jungen Garde* uraufgeführt. Anfang der 60er Jahre erfolgten dann Aufführungen durch Schüler in Schulen. Dies entsprach auch Brechts ursprünglicher Intention, da er das Stück bereits 1954 als Text für eine Schuloper bezeichnet hatte[212]. Die Emanzipation als didaktisches Motiv und die Betonung des Lernens durch Eigenaktivität ist nicht nur erkennbar in dieser Auswahl des schulischen Darstellungskontextes, sondern auch darin, dass der Probenarbeit im Verhältnis zur Aufführung so große Bedeutung beigemessen wurde[213]. Darin sieht man das Gewicht der Übung und des Lernens durch Eigenaktivität der Darstellenden, die dem Effekt bei einem Publikum keineswegs untergeordnet wird.

Die Aufführungskontexte und -bedingungen der Lehrstücke bestätigen also in verschiedener Hinsicht das emanzipatorische Motiv, das mit ihnen verbunden ist. Am auffälligsten ist, dass sich durch die Aufführungsgeschichte wie ein roter Faden die Beteiligung von selbst spielenden Laien zieht. Darüber hinaus fällt auf, dass Präsentationsmöglichkeiten mit einer gewissen Breitenwirksamkeit und der Möglichkeit einer didaktischen Effektivität gesucht wurden. Den Beginn machte ein großes Musikfestival. Mit der Zeit nahm die Aufführung durch ein junges Publikum, vor allem in schulischen Kontexten, immer mehr zu. Auffällig ist neben dem Alter und der Zahl der als Beteiligte vorgesehenen Gruppe auch deren sozialer Hintergrund. Die Adressierung der Arbeiterschicht wurde in der Aufführungsgeschichte der Lehrstücke verstärkt. Ebenso wurde die Kooperation mit der Institutionalisierung der Arbeiterklasse intensiviert, am deutlichsten ist dies im Falle der Aufführung der *Maßnahme*, die zunächst durch eine Arbeiterorganisaton im Umfeld der Kommunistischen Partei stattfand, und schließlich offiziell aufgrund der kommunistischen Gefahr, die von ihr ausging, verboten wurde. Neben der aktiven Laienbeteiligung und der sozialen Zugehörigkeit dieser Laien erweist aber vor allem die kritische Kommunikation mit ihnen nach den Aufführungen das emanzipatorische Motiv der Lehrstücke. Die Beförderung von Diskussionen, die Verteilung von Fragebögen, die Ermutigung zu Kritik, und die Bereitschaft zur Berücksichtigung dieser Kritik zeigen deutlich, wie sehr es Brecht darum ging, die Menschen selbst denken und partizipieren zu lassen. Wie ernst ihm dies war, zeigt auch die Geschichte der Überarbeitungen der Lehrstücke.

[211] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 262.
[212] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 272.
[213] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 274.

3.4 Die Rückwirkung der Aufführungspraxis auf den Text: Überarbeitungen

Schon beim *Lindberghflug* beließ es Brecht nicht bei der ersten Fassung, die 1929 aufgeführt wurde, sondern überarbeitete das Stück noch einmal. Die zweite Fassung war 1930 fertiggestellt. In der zweiten Fassung tritt das pädagogische Motiv stärker zutage und der gesellschaftskritische politische Gehalt wird noch deutlicher. Neben Detailänderungen ist dies am klarsten erkennbar in der Hinzufügung eines neuen Kapitels, des Ideologiekapitels (Vgl. BFA 3, S. 15, S. 404). Die politische Färbung und die Aufnahme marxistischer Theorie sind in diesem Ideologiekapitel wesentlich expliziter als im Rest des Stückes. Man findet in ihm die in der Textanalyse (siehe 2.2) verhandelte Bezugnahme auf die Theorie des Verhältnisses der technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Ebene sowie auch religionskritische Elemente. Es kann hierin also eine Zunahme der einschlägigen politischen Prägung sowie auch eine Ideologisierung der marxistischen Theorie als einer Lehre gesehen werden.
Als der Lindberghflug 1949 von einer Rundfunkanstalt gesendet werden sollte, nahm dies Brecht zum Anlass, noch einmal gewisse Änderungen an dem Stück vorzunehmen, deren Aufnahme er zur Bedingung für die Übertragung erklärte. Die wesentlichste Änderung bestand in der Tilgung des Namen Lindbergh aus dem Stück. In dem gesamten Stück wird der Name des Fliegers nicht genannt – und auch der Titel wurde geändert, sodass er nicht mehr *Lindberghflug*, sondern nunmehr *Ozeanflug* lautete (Vgl. BFA 3, S. 404). Diese Änderung war eine Reaktion Brechts auf die weitere Entwicklung und Handlungsweise der realen Person Lindbergh. Dieser hatte nicht nur nach Einladungen zur Besichtigung die deutsche Luftwaffe sehr gelobt, sondern auch gewisse Sympathien für Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus, die auch damit verbunden waren, dass er sich gegen einen Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg aussprach.[214] Diese Änderung zeigt also nicht nur einmal mehr, dass die Lehrstücke in einer Zeit der kämpferischen politischen Polarisierung entstanden, sondern auch, wie sich die Geschichte in die Entwicklung und Überarbeitung der Stücke einschrieb. Sie wurden nicht nur im Sinne der politischen Motive Brechts, die teilweise deutlicher wurden, geändert, sondern auch aufgrund äußerer Ereignisse, auf die reagiert wurde.

Das Stück, das beim Baden-Badener Musikfestival unter dem Titel *Lehrstück* aufgeführt wurde, wurde bis Herbst 1930 noch einmal überarbeitet und erhielt dann den neuen Titel

[214] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 114.

Badener Lehrstück vom Einverständnis (Vgl. BFA 3, S. 413). Der Titel macht Verschiedenes erkennbar. Erstens verweist er explizit auf den Entstehungskontext des Werkes und betont damit die Wichtigkeit seiner Eingebundenheit in die soziale Praxis. Zweitens deutet der Titel auf den Wandel des Lehrstückbegriffs vom Werktitel zur Typusbezeichnung hin. Drittens wird nun Einverständnis zum expliziten Übungsziel[215]. Im vorigen Kapitel wurde das Einverständnis erläutert als eine Anerkennung der gesellschaftlichen Zugehörigkeit des Individuums. Dies wird nun auch dadurch bestätigt, dass in der überarbeiteten Fassung die soziale Problematik des Verhältnisses von Einzelnem und Gesellschaft noch anschaulicher behandelt wird. Sie wird erstens dadurch anschaulicher, dass es nun nicht mehr nur einen einzelnen abgestürzten Flieger gibt, sondern eine ganze Gruppe vorkommt: ein Flieger und drei Monteure (Vgl. BFA 3, S. 413). Auch in den Passagen, in denen es um das Lernen des Sterbens geht, spitzen die Überarbeitungen das soziale Problem zu, indem das Sterben hier aufgrund paradoxer Formulierungen eindeutig nicht wörtlich zu nehmen ist, sondern noch deutlicher als Metapher für die Aufgabe von Einzelinteressen für die Gesellschaft steht als in der ursprünglichen Version[216].

Eine weitere kleine Änderung besteht etwa darin, dass nicht mehr vom zu erreichenden „Unerreichbare[n]“, sondern nun vom „Noch nicht Erreichte[n]“ (BFA 3, S. 413) gesprochen wird, wodurch ein gewisses Moment der Inkonsistenz und Irrationalität verschwindet. Außerdem wird zu den drei Untersuchungen, ob der Mensch dem Menschen hilft, eine vierte Nummer hinzugefügt, die Hilfeverweigerung (Vgl. BFA 3, S. 414), in der gezeigt wird, dass es nicht darum geht, dem Einzelnen im bestehenden System zu helfen, sondern darum, das gesamte Gewaltsystem zu verändern. Dies kann durchaus als eine Verstärkung des gesellschaftskritischen Charakters des Stücks gesehen werden.

Neben den Aspekten, die an dem Stück verändert wurden, ist durchaus auch bemerkenswert, was nicht verändert wurde. Ein Verlag wollte eine Textfassung des Stückes publizieren, hierzu jedoch Veränderungen vornehmen, die dessen kontroversen Charakter reduzieren würden. Bei diesen Veränderungen ging es etwa um eine Streichung der Clownsnummer. Brecht reagierte auf dieses Vorhaben mit dem Verbot jeglicher Textänderung, die nicht auf Anfrage seine explizite Zustimmung erhielt und betonte dabei auch die Bedeutung der Clownsnummer. Dies führte zu einem Konflikt mit Paul Hindemith, der möglichen Änderungen für Publikationen und Aufführungen wesentlich offener gegenüberstand, weil für

[215] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 115.
[216] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 120.

ihn der musikalische Übungszweck im Mittelpunkt stand. Brechts Ablehnung bestimmter Änderungen zeigt deutlich, dass es ihm in seinem Lehrstückverständnis gerade nicht nur um musikalische und schauspielerische Übung als Anregung zum Nachdenken ging, wobei die Texte sekundär wären und in beliebiger Weise geändert werden könnten, wenn den mit den Texten umgehenden Leuten danach wäre[217]. Brecht stand Textänderungen zwar offen gegenüber, aber nicht allen, sondern nur jenen, die sich im Diskurs – vor allem mit dem Publikum – als seinen emanzipatorischen Motiven gemäß erwiesen. Verlagsinteressen waren für ihn nicht maßgeblich, schon gar nicht, wenn es in diesen darum ging, den gesellschaftskritischen Gehalt im Sinne einer Reduktion der Kontroversität und des Provokationspotenzials abzuschwächen. Die eingeschränkte Bereitschaft Brechts zu Änderungen zeigt die Unhaltbarkeit einer Auffassung des Lehrstücks, in der beliebige Veränderbarkeit des Textes durch die Spielenden als zentrales Element gesehen wird, wie dies in der Lehrstückforschung teilweise getan wurde, was Krabiel zurecht kritisierte[218].

Das Lehrstück *Der Jasager* entstand 1930 als eine Verarbeitung eines japanischen Stücks mit dem Titel *Tanikô*.[219] In der Vorlage unternimmt eine Gruppe eine kultische Wallfahrt ins Gebirge, bei der ein Teilnehmer erkrankt. Dies wird als ein göttliches Zeichen der Unreinheit gesehen, sodass der Erkrankte ins Tal geworfen wird, wie es ein Brauch verlangt. In Brechts Version wurde die Handlung des Stückes rationalisiert. Die Reise in die Berge hat keinen kultischen Charakter mehr, sondern sie dient dem rationalen Zweck der Beschaffung eines Heilmittels für eine Krankheit. Auch bezüglich des Brauches, Erkrankte ins Tal zu werfen, weist die Bearbeitung einen gewissen Aspekt der Säkularisierung auf, insofern er begründet wird. Der Grund liegt darin, dass es im Gebirge einen schmalen Grat gibt (Vgl. BFA 3, S. 53)), über den ein Erkrankter nicht getragen werden kann. Übernommen wird jedoch die Rede vom Brauch; hier wird keine andere Formulierung aus Gründen der Rationalisierung gewählt. Neben diesem Verhältnis zu der bearbeiteten Vorlage ist auch darauf Acht zu geben, dass das Stück vor allem Motive der früheren Lehrstücke aufnimmt, wieder bearbeitet und teilweise zuspitzt. Dies betrifft vor allem das Motiv des Einverständnisses und der Beziehungsbestimmung zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft. Diese wird dahingehend radikalisiert, dass der Einzelne im Extremfall für die Gemeinschaft geopfert

[217] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 71 f.
[218] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 72.
[219] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 135 ff.

werden muss. Diese Opferung des Einzelnen für die Gemeinschaft ist in der ersten Fassung noch stark mit dem gesellschaftlichen Brauch verknüpft, wenngleich dieser eine gewisse rationale Begründung erfährt, doch konnte dies das Publikum und Brecht nicht nachhaltig zufriedenstellen, wie die Diskussionen mit den Schülern ergaben.
Es entstand deshalb bis 1931 eine zweite Version des *Jasagers*, in der die Konstellation der Opferung des Einzelnen modifiziert wurde. In der ersten Fassung hieß es an der Stelle, an der die Opferung ins Spiel gebracht wurde:

> DER LEHRER […] Hör gut zu! Seit alters her besteht das Gesetz, daß der, welcher auf einer solchen Resie krank wurde, ins Tal hinabgeworfen werden muß. Er ist sofort tot. Aber der Brauch schreibt auch vor, daß man den, welcher krank wurde, befragt, ob man umkehren soll seinetwegen. Und der Brauch schreibt auch vor, daß der, welcher krank wurde, antwortet: Ihr sollt nicht umkehren. (BFA 3, S. 54)

In der zweiten Fassung steht stattdessen an der entsprechenden Stelle:

> DER LEHRER […] Hör gut zu! Da du krank bist und nicht weiter kannst, müssen wir dich hier zurücklassen. Aber es ist richtig, daß man den, welcher krank wurde, befragt, ob man umkehren soll seinetwegen. Und der Brauch schreibt auch vor, daß der, welcher krank wurde, antwortet: Ihr sollt nicht umkehren. […] Verlangst du, daß man umkehren soll deinetwegen?
> DER KNABE Ihr sollt nicht umkehren! […] Ich will etwas sagen: Ich bitte euch, mich nicht hier liegenzulassen, sondern mich ins Tal hinabzuwerfen, denn ich fürchte mich, allein zu sterben.“ (BFA 3, S. 64)

In der zweiten Fassung gibt es also keinen Brauch mehr, der darin besteht, einen Erkrankten ins Tal zu werfen. Zwar ist weiterhin von einem Brauch die Rede, doch beinhaltete dieser nun nur mehr die Frage an den Erkrankten, ob man umkehren oder ihn zurücklassen solle. Die Opferung des Einzelnen durch den Wurf ins Tal bleibt erhalten, doch wird diese durch den erkrankten Knaben selbst als Reaktion auf die Wahl zwischen dem Abbruch der Expedition und seinem Zurücklassen ins Spiel gebracht. Er möchte nicht einfach liegengelassen, sondern lieber ins Tal geworfen werden[220]. Die Opferung erscheint hier also weniger als dem Knaben von außen auferlegter sozialer Zwang einer Konvention, eher als aus rationalen Gründen beste Entscheidung für alle, die der Einzelne selbst als solche erkennt, wenn er im Sinne der Gemeinschaft denkt. Im Sinne der Gemeinschaft muss er es befürworten, dass diese ihn

[220] Vgl. Hughes, Understanding Einverständnis, op. cit., S. 129.

aufgibt – die Opferung durch den Wurf ins Tal ist nur die von ihm selbst vorgeschlagene für ihn angenehmste Form dieser Aufgabe. Dem Denken und Urteilen des Einzelnen wird hier also ein wenig mehr Gewicht beigemessen, das aber zumindest dadurch eingeschränkt bleibt, dass dessen Ergebnis von der sozialen Situation bereits von vornherein ableitbar ist, und er es von dieser also auch ableiten muss, wenn er vernünftig überlegt. Das Denken des Einzelnen wird von den anderen respektiert, es ist aber nicht ergebnisoffen, sondern es ist ihm durch die faktische Situation der Gemeinschaft der Weg vorgezeichnet. Der Zwang aufgrund der objektiven Lage wird in der zweiten Fassung verstärkt, die zwingende Kraft der sozialen Konventionen hingegen reduziert.

Die Opferung wurde also rationalisiert, von Konventionen befreit und stärker mit dem Urteil des Einzelnen in Einklang gebracht. Und dennoch war auch diese Version der Opferung des Einzelnen für die Gemeinschaft nicht zufriedenstellend. Brecht zog „in einer weiteren Bearbeitung aus der kritisierten Fabelkonstruktion die einzig angemessene Konsequenz: er ließ den Betroffenen sein Einverständnis verweigern.“[221] Dies tat er in dem ebenfalls noch 1931 fertiggestellten Text des *Neinsagers*, der das mit dem *Jasager* von nun an eine Einheit bildende Gegenstück zu ihm wurde. Im *Neinsager* kehrt Brecht wieder zur ursprünglichen Frage an den Knaben zurück – also nicht, ob man ihn zurücklassen solle, sondern ob man ihn ins Tal werfen solle, wie es der Brauch verlangt (Vgl. BFA, S. 71). Die entscheidende neue Passage ist dann die folgende:

> DER LEHRER Verlangst du, daß man umkehren soll deinetwegen? Oder bist du einverstanden, daß du ins Tal hinabgeworfen wirst, wie der große Brauch es verlangt?
> DER KNABE *nach einer Pause des Nachdenkens*: Nein. Ich bin nicht einverstanden. (BFA, S. 71)

War der *Jasager* also ursprünglich als alternativlose Handlungskonstellation gedacht, in der der Einzelne für das Wohl der Gemeinschaft bis zum Äußersten zu gehen hat, und diese Notwendigkeit erkennen muss – gleich, ob er nun mehr durch sozialen Druck oder eigenes Denken zu dieser Erkenntnis veranlasst wird – so eröffnet das kritische Denken dem Einzelnen im Neinsager eine Alternative zu dem, was die Gemeinschaft von ihm verlangt. Er muss seine Opferung nicht mehr akzeptieren. Die Ansprüche der Gemeinschaft können falsch sein, was der Einzelne ihnen entgegensetzt, kann legitim sein.

[221] Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 155.

Eine Tendenz, diese Möglichkeit zu erwägen, zeigen auch die Überarbeitungen der *Maßnahme*. Die erste Fassung erschien 1930, eine zweite, überarbeitete Version des Textes war wahrscheinlich im Sommer 1931 fertiggestellt[222]. Neben Konkretisierungen der Ziele und Handlungen der kommunistischen Agitatoren, die in der zweiten Fassung nicht mehr wie an zwei Stellen der ersten Fassung bloß im Allgemeinen Propaganda für den Kommunismus verbreiten sollen (Vgl. BFA 3, S. 80, S. 83), sondern ganz bestimmte strategische Forderungen (wie spezielle Arbeitskleidung oder die Fortsetzung eines Streiks (Vgl. BFA 3, S. 106, S. 110)) durchsetzen sollen, besteht eine auffallende Veränderung etwa darin, dass der Begriff „Lehre der Klassiker" (BFA 3, S. 92) durch den Begriff „Methoden der Klassiker" (BFA 3, S. 120) ersetzt wird. Der ideologisch-doktrinäre Charakter des Kommunismus wird dadurch abgeschwächt. Zwar ist immer noch von den Klassikern die Rede, die dadurch auch kanonisiert werden, jedoch geht es nun nicht mehr um deren Lehren, womit man gesammelte feststehende Inhalte in Form von Lehrsätzen assoziieren könnte. Es geht nun um Methoden, die in unterschiedlichen Situationen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. So könnte man die Änderung als eine solche interpretieren, die sich von indoktrinierenden Tendenzen ein wenig zu distanzieren versucht.

Doch die wesentlichste Änderung betrifft das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Kollektiv, in diesem Fall der Partei. Am markantesten ist dies an der Stelle, als der junge Genosse die Lehren der Klassiker zerreißen und stattdessen sofort und ohne Überlegung helfend eingreifen möchte. In beiden Fassungen erklären ihm die Agitatoren die Vorzüge der Partei, die doch mehr sehe und tun könne als der Einzelne allein (Vgl. BFA 3, S. 92; S. 119). Doch erst in der zweiten Fassung wird dem Einzelnen in einer eingefügten Passage zugestanden, im Widerspruch gegenüber dem Kollektiv Recht haben zu können: „Wir können irren und du kannst recht haben" (BFA 3, S. 120). Hinzugefügt wird, dass der Weg, mit dem der Einzelne Recht haben kann, nur dann richtig ist, wenn er ihn nicht alleine geht, sondern mit der Gemeinschaft. Die Partei als Kollektiv sei außerdem vom Einzelnen nicht zu trennen, die beiden dürften einander nicht wie ein Gegensatz gegenübergestellt werden. Innerhalb des Kollektivs kann der Einzelne mit seinen kritischen Gedanken den richtigen Weg anzeigen. Wenngleich in der *Maßnahme* dann nicht tatsächlich dem Einzelnen Recht gegeben und ein Irrtum der Mehrheit konstatiert und korrigiert wird, was das Stück vom *Neinsager* unterscheidet, so ist aber die prinzipiell eingeräumte Möglichkeit, dass der Einzelne Recht hat

[222] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 190.

und die Mehrheit irrt, eine Gemeinsamkeit, die die Überarbeitungen des *Jasagers* und der *Maßnahme* zeigen.

Eine Veränderung, die keine Überarbeitung der *Maßnahme* aufweist, ist eine Zurücknahme des Tötungsmotivs. Auch das unterscheidet das Stück klar von den Überarbeitungen des *Jasagers*.

Wenn man die Voraussetzung macht, dass Brechts Arbeit an den Lehrstücken einen gewissen Entwicklungsprozess erkennen lässt, der stark von seinem Anliegen geprägt ist, dem emanzipatorischen Grundanliegen zunehmend gerecht zu werden und problematische Aspekte, die diesem entgegengesetzt sind, abzuschwächen oder zu tilgen, so sind diese Unterschiede zwischen der *Maßnahme* auch in ihrer zweiten Fassung und dem *Neinsager* durchaus erklärbar. Die zweite Version der *Maßnahme* wurde im Sommer 1931 fertiggestellt, *Der Neinsager* erst kurz darauf, im Herbst 1931.

Natürlich sind alle Lehrstücke auch als eigenständige Stücke lesbar, allerdings scheint es doch gerechtfertigt zu sein, eine thematische Kontinuität in ihnen zu sehen, die gewisse Grundprobleme immer wieder bearbeitet.[223] Eines dieser Grundprobleme ist jedenfalls der Konflikt zwischen dem Einzelnen und den Ansprüchen, die die Gemeinschaft in ihrem Sinne an ihn richtet. Dieses Problem ist im *Lehrstück* schon präsent. Es wird in der Überarbeitung des *Lehrstücks*, das zum *Badener Lehrstück vom Einverständnis* wird, titelgebend und damit als zentrales Thema markiert. Es wird im *Jasager* in der Tötung des Einzelnen für die Gemeinschaft auf die Spitze getrieben. Es wird in der *Maßnahme* weniger abstrakt, indem es in einen konkreteren politischen Kontext übertragen wird, wodurch sich die Problematik des Motivs deutlich wie nie zuvor zeigt – und erst im *Neinsager* wird das Problem auf die vielleicht einzig akzeptable Weise aufgelöst: indem die Bedeutung des Einzelnen betont und die Legitimität seiner Opferung für das Kollektiv negiert wird. Wenn man die Entwicklung der Lehrstücke in dieser Weise historisch rekonstruiert und als Entwicklungsprozess zu beschreiben versucht, so zeigt sich darin eine Möglichkeit, scharfen Kritikern der Lehrstücke, die diese als Verteidigung der Liquidation des Individuums interpretieren, zu antworten: das Problem aufeinanderprallender Ansprüche zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft ist eines, das nicht einfach ausgeklammert werden darf, um bloß keiner scharfen Kritik zum Opfer zu fallen, sondern es ist ein Grundproblem, das zu bearbeiten Brecht sich nicht

[223] Auch Petermichael von Bawey argumentiert, dass die Lehrstücke nicht nur formal als Spieltypus zusammenhängen, sondern auch einen inhaltlich-gedanklichen Komplex darstellen. Vgl. Bawey, Petermichael von: *Rhetorik der Utopie. Eine Untersuchung zum ästhetischen Aufbau und argumentativen Zusammenhang der Lehrstücke Brechts.* München: Fink 1981. S. 89.

gescheut hat – und sein abschließender Umgang mit dem Problem im *Neinsager* ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass er die Liquidation des Individuums verbietet und das Individuum zu seinem Recht kommen lässt. Zuvor andere Möglichkeiten durchzuspielen, um deren Problematik zu erkennen und sie hinter sich zu lassen, mag vielleicht nicht der einzig mögliche Weg zu diesem Ergebnis sein, aber es kann ein legitimer und durchaus produktiver Weg sein, weil er nicht nur die Gangbarkeit eines Weges, sondern auch die Ungangbarkeit anderer Wege aufzeigt.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurden vier zentrale Aspekte der Lehrstücke besprochen: Gesellschaftskritik und kritische Hinterfragung wurden als wiederkehrende emanzipatorische Impulse identifiziert; die Präsenz einer marxistischen Doktrin mit ideologischen Zügen und die Unterordnung des Einzelnen wurden als entgegengesetzte indoktrinierende Tendenzen erkannt, die aber durch die kritische Hinterfragung teilweise abgeschwächt wurden, wodurch die emanzipatorische Tendenz an Gewicht gewinnt. Wenn sich dies im zweiten Kapitel schon auf synchroner Ebene innerhalb der Lehrstücke etwa des *Jasagers*, des *Neinsagers* und der *Maßnahme* gezeigt hat, so hat es ein Blick auf die Überarbeitungen auf diachroner Ebene in diesem Kapitel bestätigt. Im Verlauf der Überarbeitungen blieb die Gesellschaftskritik erhalten, wurde teilweise verstärkt und konkretisiert. Diese Gesellschaftskritik nahm dann im Vergleich mit den ersten Fassungen der ersten Lehrstücke (des *Lindberghflugs* und des *Lehrstücks*) zuerst teilweise stärker ideologische Züge an (etwa durch die Einfügung des Ideologiekapitels im *Lindberghflug* und durch die Rede von den „Lehren der Klassiker“ in der *Maßnahme*). Gleichzeitig wurde die Unterordnung des Individuums in der Gemeinschaft zunächst radikalisiert (im *Jasager* und in der *Maßnahme*). Im weiteren Verlauf der Lehrstückgeschichte nahm diese Bedeutung des Individuums aber wieder zu und dessen kritischer Hinterfragung wurde größeres Gewicht beigemessen; dies gilt für die zweite Fassung der *Maßnahme* und vor allem für den *Neinsager*. Mag es also in den Lehrstücken einen Konflikt zwischen emanzipatorischen und indoktrinierenden Tendenzen geben, so scheint mir aber bei genauerem historischen Hinsehen festzustellen zu sein, dass die indoktrinierenden Tendenzen reduziert werden und die emanzipatorische Stoßrichtung verstärkt wird.

Die zwei spätesten Lehrstücke erfuhren zwar nicht solch gravierende Überarbeitungen wie die bisher behandelten – von *Die Ausnahme und die Regel* gibt es etwa nur eine Fassung – und sie sind deshalb nicht im gleichen Maße aufschlussreich in Bezug auf die Entwicklung einer

emanzipatorischen Tendenz, aber in ihnen kann zumindest eine gewisse Bestätigung der weiteren Herausarbeitung dieser Tendenz in der geschichtlichen Kontinuität der Lehrstücke gesehen werden. In *Die Ausnahme und die Regel* wird nach wie vor das stark gesellschaftskritische Motiv beibehalten, hat aber vielleicht weniger ideologische Züge als im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* oder in der *Maßnahme* – von Ideologie, Lehren und Klassikern ist nicht mehr die Rede. *Die Horatier und die Kuriatier* behandelt auch das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft und präsentiert dieses zumindest als wesentlich komplexer als in den ersten Fassungen des *Jasagers* und der *Maßnahme* und keineswegs mehr als ein Verhältnis der klaren Unterordnung. Auch behält das kritische Hinterfragen des Kollektivs durch den Einzelnen hier weiterhin die wichtige Rolle, die es in der zweiten Fassung der *Maßnahme,* vor allem aber im *Neinsager* errungen hat, wenngleich diese vielleicht nicht so drastisch und an prominenter Stelle am Schluss inszeniert wird wie im *Neinsager*.

Die beiden spätesten Lehrstücke bestätigen also in gewisser Weise die kontinuierliche Schärfung des emanzipatorischen Motivs der Lehrstücke. Dies lässt sich feststellen, obwohl der Motiv- und Bearbeitungszusammenhang zwischen den früheren Lehrstücken stärker ist. Der *Lindberghflug* und das *Lehrstück* bilden ein gemeinsam aufgeführtes Stückpaar, das das Verhältnis zwischen Einzelnem und Gemeinschaft an gegensätzlichen Schicksalen von Fliegern präsentiert; der *Jasager* nimmt das Motiv des Einverständnisses auf, das in der Überarbeitung des *Lehrstücks* titelgebend wurde; und die *Maßnahme* bearbeitet dieses Motiv weiter und war in einer ursprünglichen Fassung auch mit „Der Jasager: Konkretisierung“ (BFA 3, S. 432) überschrieben. Es ist also erstens der Motivzusammenhang zwischen diesen Lehrstücken sehr stark und zweitens beziehen sie sich auch explizit aufeinander, zitieren einander teilweise. Die starke Kontinuität in diesen Lehrstücken erlaubt also deutlich die Fokussierung der Zunahme der emanzipatorischen Tendenz – die beiden spätesten Lehrstücke fügen sich in diese Kontinuität nicht ganz so klar ein, können aber auch als Weiterarbeit an ähnlichen Motiven mit emanzipatorischer Absicht gesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Brechts Bestreben, mit einer Veränderung des Theaters zu einer emanzipatorischen Veränderung der Welt beizutragen, ergreift Partei, indem das bürgerliche Theater als das alte Theater gesehen wird, welches es durch ein neues Theater zu überwinden gilt, das die

Situation der Arbeiterklasse aufdeckt und zu verändern hilft. Es kann dadurch als Teil des politischen Diskurses der Arbeiterklasse gesehen werden. In diesem gab es auch andere Theaterkonzepte (wie das Piscators), die sich in einem gewissen Austausch mit Brechts epischem Theater befanden, aber zumeist dadurch von ihm unterschieden waren, dass sie die Realität möglichst realistisch wiedergeben wollten, während Brecht den Rezipienten vor allem durch Verfremdungstechniken in Distanz zu dieser setzen wollte. Dadurch sollte die soziale Realität als nicht-selbstverständlich, hinterfragbar und veränderbar erkannt werden.

Die Grundprinzipien des epischen Theaters gelten auch für die Lehrstücke. Darüber hinaus sind diese aber nicht bloß Vorformen von Brechts reifem Theater oder simple Thesenstücke, die zur vorwegnehmenden Rechtfertigung politisch motivierter Tötungen dienen. Solche Interpretationen spiegelten vor allem die politische Polarisierung des Kalten Krieges, sodass auch die Rezeptionsgeschichte der Lehrstücke Teil eines politischen Diskurses wurde. Übersehen wurde dabei aber die Eigenständigkeit des Genres der Lehrstücke, die erst ab den 1970er Jahren erkannt wurde. Sie besteht darin, dass es sich um ein Musiktheater mit spielenden Laien und pädagogischen Absichten handelt, die sich nicht nur, aber sehr stark an die Spielenden selbst richten. Diese Absichten sind verbunden mit der Vermittlung politischer Thesen, aber auch mit der Beförderung einer kritischen Haltung.

Die Teilnahme am politischen Diskurs der Arbeiterklasse beweist die Aufführungsgeschichte der Lehrstücke. Die Aufführungen der Lehrstücke suchten Breitenwirksamkeit und sie wandten sich an ein Publikum, das der Arbeiterklasse zugehörte. Sie fanden etwa in Kooperation mit Arbeiterorganisationen statt. Ein wichtiger Aufführungskontext war auch die Schule, worin sich das pädagogische Motiv stark spiegelte. Bei den Aufführungen kam es nicht nur immer wieder zu Kritik an den Stücken durch das Publikum, sondern diese Kritik wurde sogar gefördert.

Auch blieb der kritische Diskurs mit dem der Arbeiterklasse zugehörigen Publikum nicht folgenlos, sondern hinterließ seine Folgen in Brechts Überarbeitungen der Lehrstücke. In den spätesten Überarbeitungen und Lehrstücken äußern sich diese vor allem in einem Rückgang des ideologisch-doktrinären Charakters des Marxismus, einer Zunahme der Bedeutung des Individuums im Verhältnis zu seiner gesellschaftlichen Einbettung und einer Ermutigung zu Kritik.

Es zeigt schon der diskursive Kontext der Lehrstücke insgesamt eine starke emanzipatorische Motivation, insofern durch neue Theaterkonzepte zu einer kritischen Haltung, zu einer Erkenntnis der Realität und zu deren Veränderung beigetragen werden soll, und dabei in einen

kritischen Dialog mit der politisch adressierten Arbeiterklasse eingetreten wird. Es beweist aber vor allem diese inhaltliche Veränderungsbewegung der Lehrstücke, dass das emanzipatorische Motiv im Text und sozialen Kontext der Lehrstücke nicht nur zu finden ist, sondern auch zunehmend verstärkt wurde und gegenläufige Tendenzen der Indoktrination weitestgehend zurückdrängte.

Kapitel 4: Die Lehrstücke im großen geschichtsphilosophischen Rahmen

Nach dem Text in immanenter Hinsicht und dem Text in seinem zeitlichen politisch-diskursiven Kontext ist drittens der große geschichtliche Hintergrund der Interpretationsrahmen für die Brecht'schen Lehrstücke. Geschichte wird nach Jameson in diesem Rahmen als Weg in Richtung Freiheit gedacht, wobei die früheren Stationen dieses Weges sowohl inhaltlich als auch formal politisch relevante Ablagerungen im Text hinterlassen können.

Die politische Stoßrichtung der geschichtlichen Dynamik, nach deren Ablagerungen in Brechts Texten gesucht werden kann, ist eine, die eine emanzipatorische Absicht der Befreiung hat und sich dabei besonders der Notwendigkeit der Berücksichtigung sozioökonomischer Aspekte in diesem Freiheitsstreben bewusst ist. Hat diese Emanzipationsbewegung in der Aufklärung einen entscheidenden Radikalisierungspunkt, so ist mit diesem idealen Anfangspunkt der historischen Interpretation die Perspektive aber immer noch viel zu weit, um eine Bearbeitung auch nur überblicksmäßig befriedigend durch die Herstellung von Bezügen auf Brechts Lehrstücke zuzulassen.

Deshalb wird in diesem Kapitel so vorgegangen, dass einzelne literarisch und pädagogisch wirkende Persönlichkeiten der Geschichte ausgewählt werden, die verschiedene historische Bezüge der Brecht'schen Lehrstücke akzentuieren, welche mir wichtig erscheinen. Es werden also gleichsam historische Probebohrungen durchgeführt, die andeuten, welche Schichten für die Analyse eine Rolle spielen. Drei solcher exemplarischer Probebohrungen werden in Hinblick auf entscheidende thematische Aspekte vorgenommen. Wenngleich diese Probebohrungen exemplarisch sind und also auch andere Bezüge möglich wären, um Brechts Lehrstücke emanzipationsgeschichtlich einzubetten, wurden drei gewählt, die das Thema der Arbeit betreffend vielleicht die aufschlussreichsten sind.

Die erste Analyse (4.1) betrifft Brechts Lehrstücke im Verhältnis zu Büchner und seinem Drama *Woyzeck*, wodurch die Perspektive der Sozialkritik auf dem Theater eröffnet wird, für die dieses Stück ein entscheidender Impulsgeber war. Dabei wird besonders auf die formalen Parallelen das Augenmerk gerichtet, sodass dem Gedanken der politischen Form Rechnung getragen wird. Büchners *Woyzeck* ist ein paradigmatischer Vergleichsgegenstand der Lehrstücke, insofern Büchner explizit ein wichtiges Vorbild Brechts war, das Stück als Initialzündung in der Geschichte sozialkritischer Dramatik gesehen werden kann und auch formal äußerst innovativ war.

Die zweite Analyse (4.2) betrifft mögliche Parallelen zum Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi. Dieser Klassiker des pädagogischen Denkens und Wirkens bemühte sich um eine Berücksichtigung sozialer Benachteiligungen, sodass damit die historische Dimension des pädagogischen Wirkens in einer sozial untergeordneten Zielgruppe in Brechts Lehrstücken beleuchtet werden kann. Pestalozzi zeigte wesentlich mehr Sensibilität für soziale Differenzen als andere pädagogische Klassiker, was den Vergleich mit ihm nahelegt.
Die dritte Analyse (4.3) setzt Brecht in Beziehung zu Augusto Boals Theaterarbeit und Theaterpädagogik, womit nicht nur wiederum die Verknüpfung von sozialen, politischen und pädagogischen Motiven und dem Theater beleuchtet wird, sondern auch eine nach Brecht wirkende Person zur Interpretation herangezogen wird. Dies wird durch Jamesons zeitlich nach vorne offene Geschichtsperspektive der Interpretation ermöglicht, die die Bezüge bis zur Gegenwart herzustellen erlaubt, bis in die Boal mit seiner Theaterarbeit und der von ihm beeinflussten Theaterpädagogik bis heute nachwirkt. Der Vergleich mit Boal drängt sich dadurch besonders auf, dass er Brecht explizit als einen seiner wichtigsten Einflüsse bezeichnet, mit diesem das emanzipatorische Ziel politischer Kritik und gesellschaftlicher Veränderung teilt, und das Selbstspielen von Laien, das oftmals als wesentliche Eigenschaft der Brecht'schen Lehrstücke gesehen wurde, zum Prinzip seiner Theaterarbeit machte.

4.1 Die politische Form

Jameson zufolge sind die Spuren der großen geschichtlichen Entwicklung, die als ein fortschreitender Weg zur Freiheit gedacht werden muss, als politische Ablagerungen nicht nur in den explizit genannten Motiven, in den Inhalten und der Handlung literarischer Werke zu finden, sondern auch in der Form. Die Form literarischer Texte ist politisch aufgeladen.[224] Es gilt formale Merkmale der Lehrstücke deshalb mit einem historischen Blick auch als politisch relevant zu beleuchten.
Jameson selbst hat wenige formale Besonderheiten der Lehrstücke Brechts benannt und diese wenigen Aspekte hat er nicht mit einer historischen Weitperspektive politisch analysiert. Er hat aber einige formale Merkmale in Brechts Werk herausgearbeitet, die auch für die Lehrstücke Gültigkeit besitzen. Solche und auch die wenigen angesprochenen formalen Charakteristika der Lehrstücke im Speziellen seien an dieser Stelle angeführt.

[224] Jameson spricht von einer Ideologie der Form; ich verwende weiterhin den Begriff der politischen Form, die nur unter Umständen ideologische Züge annehmen kann. Siehe 1.2.

Zu diesen Formalitäten zählen selbstverständlich die Strategien der Verfremdung[225]. Zweitens ist ein formaler Vorgang zu nennen, den Jameson als „Autonomization“[226] bezeichnet. Damit ist eine Selbständigkeit der einzelnen Teile des Werkes gemeint. Sie haben nicht nicht nur innerhalb der Struktur des ganzen Werkes und dieses hat nicht nur als lineares Ganzes einen Sinn. Es ist dies eine Eigenschaft, die mit den Werken der literarischen Moderne im Allgemeinen assoziiert wird und auch mit Techniken wie etwa der literarischen Montage in Verbindung steht. Damit soll auch zu einer Distanzierung vom Werk beigetragen werden, das nicht mehr kontemplativ als ein Fluss erlebt werden kann[227]. Drittens werden Strategien erwähnt, die eine Dritte-Person-Perspektive auf die Handlungen der Charaktere befördern und dadurch ebenfalls die Distanz zu diesem erhöhen[228]. Hierzu zählt etwa die Technik der „quotation“[229], der Zitation oder Zitathaftigkeit von Reden. Viertens betont Jameson die Bedeutung der „Autoreferentiality“[230], der Selbstbezüglichkeit von Brechts Werken. Wie die Montage ist auch die Selbstbezüglichkeit und künstlerische Selbstreflexivität ein typisches Merkmal der literarischen Moderne. Fünftens behandelt Jameson die künstlerischen Konzepte der Parabel und des Gestus, die er auch zueinander in Beziehung setzt. Der Kern seiner diesbezüglichen Ausführungen besteht darin, dass Brechts Werke sehr wohl eine in Form einer Fabel oder Parabel vermittelte Moral kennen, dass diese Moral aber nicht verbal erzählt wird, sondern dass sie durch den Gestus vermittelt wird. Die physische Handlung des Werkes selbst vermittelt die Moral, die also gezeigt, nicht unbedingt immer verbalisiert wird. Keineswegs heißt das, dass Brechts Werke sehr dramatisch sind und die epischen Elemente zurückgedrängt werden, sondern es heißt vielmehr, dass die Bewegungen und Handlungen selbst einen epischen Charakter erhalten sollen[231]. Jameson stellt auch die Frage, ob dadurch, dass die Moral nicht verbal ausgedrückt, sondern gezeigt wird, wirklich das selbständige Urteil des Rezipienten befördert wird oder ein fertiges Urteil nur in anderer Form vermittelt wird[232]. Man könnte dies auch als eine Frage nach einer emanzipatorischen oder indoktrinierenden Tendenz einer solchen formalen Strategie verstehen. Jameson sieht einen gewissen Beitrag zur Förderung selbständiger Urteilsfindung in dieser Strategie dadurch, dass

[225] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 35 ff.
[226] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 43.
[227] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 52.
[228] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 51.
[229] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 53.
[230] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 89.
[231] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 99-120.
[232] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 118

nicht einfach fertige Urteile vorgeführt werden, sondern Urteils- und Entscheidungsfindungen als Prozesse präsentiert werden, was die Rezipienten selbst zu solchen anregt[233]. Sechstens nennt Jameson die Form der Allegorie als wesentliches Mittel Brechts[234].

Die spezielle formale Besonderheit der Lehrstücke sieht Jameson vor allem im hier besonders stark ausgeprägten „Brechtian minimalism"[235], in einer Reduktion. Die Lehrstücke zeichnen sich durch scharfe „abstractions" und „radical simplification"[236] aus. Diese Reduktion äußert sich auf verschiedenen Ebenen: Die Handlung ist sehr einfach gehalten und auch die Charaktere sind sehr spärlich konzipiert. Sie zeichnen sich nur durch wenige Eigenschaften aus und sind auch namenlos.[237]

Diese speziellen formalen Eigenschaften lassen sich schon bei einem Blick auf die Lehrstücke gut erkennen. Die Handlung ist tatsächlich nie sehr komplex, sondern besteht in der Behandlung eines Grundproblems wie der Atlantiküberfliegung, einer durch einen einzelnen Erkrankten gefährdeten gemeinschaftlichen Expedition durchs Gebirge, der Aufgabe der Propaganda in China oder einer Expedition in der Wüste. Wenngleich auch immer wieder nur lose mit der Haupthandlung verbundene Passagen eingeschaltet werden, ergibt sich keine Pluralität gleichberechtigter Handlungsstränge. Die handelnden Personen sind zwar nicht immer namenlos, doch sind die einzigen Ausnahmen Lindbergh und Nungesser. Der Name Lindbergh wurde aber in der überarbeiteten Version getilgt. Mit einer Ausnahme sind die Figuren also alle namenlos. Nicht nur lassen sich kaum entwickelte Eigenschaften an den Charakteren feststellen, sondern es wird sogar in der *Maßnahme* die Bedeutungslosigkeit individueller Eigenschaften explizit thematisiert, von denen abgesehen werden muss, um kollektiven politischen Erfolg zu haben.

Jameson nennt also gewisse formale Eigenschaften des Theaters Brechts im Allgemeinen und teilweise auch der Lehrstücke im Besonderen. Doch die von seiner Literaturtheorie implizierte politische Prägung dieser Merkmale aufgrund der Vorgeschichte behandelt er nicht. Es soll deshalb an dieser Stelle darauf eingegangen werden, worin man die Vorgeschichte dieser formalen Merkmale sehen kann, um dann in der Folge das Vorkommen dieser Merkmale in den Lehrstücken mit ihrer Rolle in früheren literarischen Werken zu

[233] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 122.
[234] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 122.
[235] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 60
[236] Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 61
[237] Vgl. Jameson, Brecht and method, op. cit., S. 61.

vergleichen. Hierbei werden Untersuchungen Walter Hincks aufgegriffen, der Brechts Theater sehr klar zu einem weiten geschichtlichen Horizont mit aufklärerischer Perspektive in Beziehung setzt.

In seinem Buch *Theater der Hoffnung* versammelt Walter Hinck einige Essays zu berühmten Theatertexten des literarischen Kanons, die durch einen großen geschichtstheoretischen Rahmen miteinander verbunden sind. Sie alle gehören zur Geschichte des titelgebenden Theaters der Hoffnung, das sich als Gegenmodell zum aristotelischen Theater gebildet habe, in dem Furcht und Mitleid noch bestimmend gewesen wären. Abgesehen von dem Hinweis, dass auch die christliche Märtyrertragödie Dramen der Hoffnung hervorgebracht hat[238], setzt Hinck den Beginn der Geschichte dieser Theaterform mit der Aufklärung an[239]. Die Hoffnung tritt ab diesem Zeitpunkt in säkularisierter Form auf und richtet sich auf eine Veränderung der irdischen Zustände. Im Zentrum steht die „Verbesserung menschlichen Zusammenlebens.“[240] Die Motive der „Humanisierung der Gesellschaft“[241] und der „Emanzipation“[242] sind Zielvorstellungen dieses Theaters seit der Aufklärung. Aber auch in der Nachfolge der Aufklärung als (literatur)geschichtlicher Epoche wurde das Projekt der Hoffnung auf Verbesserung fortgesetzt und hat entscheidende Impulse erhalten. In der Phase des Sturm und Drang etwa ist nicht nur der Bruch mit der aristotelischen Tragödienkonzeption insgesamt deutlicher vollzogen worden als zuvor, sondern vor allem richtet sich nun der Blick verstärkt auf die „sozialen Spannungen“[243] in der Gesellschaft. Dabei nimmt auch die satirisch-kritische Schärfe als formales Prinzip wesentlich zu[244]. Hinck beleuchtet in der Folge auch die Deutsche Klassik und einzelne Schriftsteller des 19. und des 20. Jahrhunderts, um dann an prominenter Stelle am Schluss Brecht „als de[n] bisher letzte[n] große[n] deutsche[n] Vertreter des Theaters der Hoffnung“[245] zu bezeichnen. Brecht und einige seiner Werke werden aber nicht nur abschließend behandelt und in die Geschichte des Theaters der Hoffnung eingegliedert, sondern es wird schon zuvor immer wieder auf Brecht

[238] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 156.
[239] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung,op. cit., S. 11.
[240] Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 160.
[241] Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 15.
[242] Hinck, Theater der Hoffnung, S. 165.
[243] Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 23.
[244] Vgl. Hinck: Theater der Hoffnung, op. cit., S. 26.
[245] Hinck: Theater der Hoffnung, op. cit., S. 194. Diese starke These muss hier nicht vorbehaltlos unterschrieben werden, wenngleich es angemessen erscheint, Brecht in einer Geschichte des Theaters der Hoffnung auf gesellschaftlichen Fortschritt eine prominente Stelle einzuräumen. Der Vorbehalt richtet sich gegen den Unwillen, nach Brecht noch Vertreter eines solchen Theaters zu sehen oder ihnen das Prädikat der Größe zuzusprechen.

vorausgeblickt. Hinck stellt Bezüge zwischen Brecht und Vorgängern wie Lessing, Goethe, Schiller, Lenz und Büchner her.

Der Nachvollzug all dieser Bezüge, die Herausarbeitung ihrer formalen Aspekte und die Ausweitung des Blickes auf die von Hinck nicht beachteten Lehrstücke Brechts in ihren Zusammenhängen mit dieser literarischen Vorgeschichte würden hier ganz klar jeglichen Rahmen sprengen. Es sollte an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, dass Hinck eine breite historische Perspektive eröffnet, die es erlaubt, Brecht im Kontext einer Geschichte des emanzipatorischen Theaters zu sehen. Diese Perspektive wurde hier auch deshalb skizziert, weil in ihr ein ganz wesentlicher Beitrag zur Einlösung des von Jameson eingeforderten Projekts einer Interpretation literarischer Werke im großen geschichtsphilosophischen Horizont (mit Blick nicht nur, aber besonders auch auf die Form) gesehen werden kann, wenngleich sich Hinck nicht auf Jamesons Theorie bezieht (und sich auf dessen erst später verfasste Untersuchungen zu Brecht noch nicht beziehen konnte) – eine inhaltliche Parallele zwischen den Projekten besteht aber. Bezüglich eines weiteren Tiefgangs in diesen literaturgeschichtlichen Bezügen kann nur auf die einschlägige Forschungsliteratur verwiesen werden, die etwa Brecht und einzelne andere Autoren in Beziehung zueinander setzt[246]. Ein über einen solchen Hinweis hinausgehender Tiefgang bei der Breite der Bezüge wäre ein ausuferndes archäologisches Projekt, für das viele Schichten in einem weiten Gebiet Relevanz haben.

Solche Archäologie kann hier nicht betrieben werden; wohl aber soll hier eine Probebohrung vorgenommen werden. Es sollen Brechts Lehrstücke mit Georg Büchners *Woyzeck* in Verbindung gebracht werden, wobei besonderes Augenmerk auf die formalen Besonderheiten gerichtet wird. Dadurch soll exemplarisch plausibilisiert werden, dass sich auch in Brechts Werk, so innovativ sein Theater war, durchaus klare literaturgeschichtliche Spuren erkennen lassen. Es werden dabei zunächst die Bemerkungen Walter Hincks selbst zu Büchner und

[246] Brecht und Lessing werden etwa in dem folgenden Buch zueinander durch die Bewegung der Aufklärung, in deren geschichtsphilosophischem Kontext ich Brecht zu interpretieren versuche, in Beziehung gesetzt: Schrimpf, Hans Joachim: *Lessing und Brecht. Von der Aufklärung auf dem Theater.* Pfullingen: Neske 1965. Folgender Aufsatz beleuchtet Parallelen zwischen Schiller und Brecht, die beide ein moralisch-didaktisches Ziel mit ihrem Theater verfolgten: Puknat, Siegfried: „Brecht and Schiller. Non-elective affinities". In: *Modern Language Quarterly*. Vol. 26 (4). Durham: Duke University Press 2007. S. 558-570. Gemeinsamkeiten zwischen Brechts und Lenz' Theater bearbeitet etwa dieser Aufsatz: Vestli, Elin Nesje: „Dramaturgie des Widerstandes. J.M.R. Lenz – Bertolt Brecht – Hilda Hellwig". In Thomas Jung (Hrsg.): *Zweifel – Fragen – Vorschläge. Bertolt Brecht anlässlich des Einhundertsten.* Frankfurt/M./Wien: Lang 1999. Diese Titel vergleichen die Autoren mit Brecht nicht nur, sondern berühren in diesem Vergleich eine emanzipatorische Perspektive.

Brecht aufgegriffen, um dann selbst noch weitere Bezüge zu finden und dabei auch einige der von Jameson an Brecht betonten formalen Kategorien aufzugreifen.

Büchner und Brecht sieht Hinck vor allem dadurch verbunden, dass sie sich in Opposition sehen – in Opposition auch zur literarischen Konvention, insofern sie sich nicht als Teil einer künstlerischen Bewegung verstehen, vor allem aber in sozial und politisch begründeter Opposition.[247] Dies hat beide auch ins Exil geführt. Brecht führte Büchner explizit als eines seiner Vorbilder an[248]. Beide machten die sozialen Spannungen und die soziale Revolution zum zentralen Thema ihres Werkes, beide waren skeptisch gegenüber einem traditionellen Heldenbegriff und sahen in der Geschichte weniger Individuen am Werk, sondern eher materielle Gesetzlichkeiten.[249]

Anders als in *Dantons Tod* ist im *Woyzeck* nicht die Revolution das Thema, wohl aber geht es um gesellschaftliche Spannungen und die Auswirkungen einer sozial ungerechten Ordnung am Beispiel des einfachen Soldaten Woyzeck, dessen schlechte finanzielle Lage von einem Arzt ausgenutzt wird, welcher ihn für wenig Geld zu Versuchszwecken eine schädliche Erbsendiät machen lässt. Er wird auch von seinen Vorgesetzten gedemütigt. Die Wut auf seine ihn betrügende Frau wird angeheizt durch Symptome eines Wahns aufgrund der Diät, sodass er schlussendlich seine Frau ermordet. Die Darstellung sozialer Ungerechtigkeit anhand eines sozial niedrig gestellten Protagonisten ist innovativ: „Mit Woyzeck rückt zum erstenmal ein Angehöriger des niedersten Standes zur Hauptfigur des tragischen Dramas auf.“[250] In diesem Sinne ist *Woyzeck* in die Anfangsphase des sozialen Dramas einzuordnen.[251]

Neben dieser Präsentation der gesellschaftlichen Zustände durch sozial untergeordnete Personen verbindet den *Woyzeck* mit Brechts Werken auch, dass die soziale Ungerechtigkeit schließlich ein Menschenleben fordert. Auf den Motivzusammenhang des Menschenopfers bei Büchner und bei Brecht in Stücken wie dem *Jasager* oder der *Maßnahme* hat etwa Thorben Päthe hingewiesen[252]. Dass der geopferte Mensch Christuszüge trägt und notwendig zur Verwirklichung einer Revolution ist, die als heilsgeschichtliches Ereignis gedacht und

[247] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 68
[248] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 68.
[249] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 70 f.
[250] Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 74.
[251] Vgl. Hofmann, Michael/Kanning, Julian: *Georg Büchner. Epoche – Werk – Wirkung.* München: Beck 2013. S. 160 f.
[252] Vgl. Päthe, Thorben: „Theatralische Passionen – Zur Liturgie der Revolution bei Bertolt Brecht und Georg Büchner.“ In: Gernot Wimmer (Hg.): *Georg Büchner und die Aufklärung.* Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2015. S. 207-225.

liturgisch inszeniert wird, wie er behauptet[253], darf aber bezweifelt werden. Klaus-Dieter Krabiel hat sich zu Recht schon früher gegen solche heilsgeschichtlichen Interpretationen der *Maßnahme* mit einer Christusfigur ausgesprochen. Erstens reduziert sich die Plausibilität von Interpretationen der Maßnahme als liturgisches Ritual im Namen der Revolution – als rote Messe – dadurch, dass solche Rituale im Gegensatz zum Lehrstück nicht so gestaltet sind, dass kritische Rückfragen und Diskussionen direkt befördert werden[254]. Zweitens ist auch die Interpretation im Sinne eines unvermeidlichen Opfers einer Christusfigur für einen höheren Zweck fraglich, insofern dieses Opfer vermeidbar gewesen wäre, wenn sich der junge Genosse richtig verhalten hätte[255]. Es handelt sich nicht um ein heilsgeschichtlich essenzielles, sondern um ein kontingentes Ereignis, dessen Vermeidbarkeit gezeigt werden soll. So schreibt Brecht einmal zur Maßnahme: „Der Zweck des Lehrstückes ist also, politisch unrichtiges Verhalten zu zeigen und dadurch richtiges Verhalten zu lehren." (BFA 24, S. 96) Krabiels Zurückweisung einer solchen Interpretation ist deshalb also schlicht zuzustimmen, mit Blick auf Büchner ist aber noch hinzuzufügen: Die Interpretation als Christusfigur ist auch etwa im Woyzeck unzulässig, weil auch dort das Opfer kein notwendiges und erfolgreiches Mittel ist, um eine Rettung herbeizuführen. Wie in der *Maßnahme* wird auch in *Woyzeck* das Menschenopfer dadurch nötig, dass es einem Protagonisten, der auf der Seite der sozial Unterdrückten steht, nicht zu erkennen und zu entscheiden gelingt, wie auf die Situation der sozialen Ungerechtigkeit erfolgreich reagiert werden kann. In der *Maßnahme* entscheidet sich der junge Genosse für unmittelbare menschliche Hilfe und er versagt dadurch darin, seinen Beitrag zur erfolgreichen politischen Revolution im Großen zu leisten. *Woyzeck* entlädt seine aggressiven Energien gegenüber seiner Frau anstatt sie in die Bahnen des Kampfes gegen die soziale Unterdrückung zu lenken – der Unterschied liegt darin, dass *Woyzeck* diese Option nicht so offenstand wie dem jungen Genossen, der sich schon inmitten eines revolutionären Geschehens befand, in dem er aber falsch agierte. Ein notwendiges Opfer für eine erfolgreiche revolutionäre Erlösung ist jedenfalls in beiden Fällen nicht gegeben. Ein Unterschied mag aber darin gesehen werden, dass die Analogie zur Liturgie und als heilsgeschichtliche Inszenierung im Falle Brechts aus den genannten Gründen unpassend ist, während sich in Büchners Werken immer wieder religiöse Metaphern finden. Besonders stark

[253] Vgl. Päthe, Theatralische Passionen, op. cit., S. 210.
[254] Vgl. Krabiel, Das Lehrstück, op.cit., S. 224
[255] Vgl. Krabiel, Das Lehrstück, op. cit., S. 212-236.

ausgeprägt ist diese Metaphorik in der revolutionären Flugschrift *Der Hessische Landbote*[256], in der die Revolution sich tatsächlich zu weiten Teilen in religiösen Bildern präsentiert. Im *Woyzeck* gibt es zwar keine Revolution, jedoch wird das sozial verursachte Elend Woyzecks durchaus mit religiösen Analogien verbunden, die es als Passion veranschaulichen: „Das Kreuz […] lag in meiner Mutter Bibel und da steht: / Leiden sei all mein Gewinst, / Leiden sei mein Gottesdienst, / Herr, wie dein Leib war rot und wund / So lass mein Herz sein aller Stund.“[257] Hierin unterscheiden sich Büchner und Brecht also, obgleich Büchner religiöse Formulierungen nicht nur produktiv verwendet, sondern sehr wohl teilweise auch als leere Formeln zu entlarven bemüht ist. Dies kann man etwa an einer Stelle sehen, an der das Lob der göttlichen Weisheit dadurch gerechtfertigt wird, dass das Bedürfnis und Leid des einen immer zum Nutzen des anderen wäre:

> Jedoch wenn ein Wandrer, der gelehnt steht an den Strom der Zeit oder aber sich die göttliche Weisheit beantwortet und sich anredet: Warum ist der Mensch? Warum ist der Mensch? – Aber wahrlich ich sage Euch, von was hätte der Landmann, der Weißbinder, der Schuster, der Arzt leben sollen, wenn Gott den Menschen nicht geschaffen hätte? Von was hätte der Schneider leben sollen, wenn er dem Menschen nicht die Empfindung der Scham eingepflanzt, von was der Soldat, wenn (er) ihn nicht mit dem Bedürfnis sich totzuschlagen ausgerüstet hätte? Darum zweifelt nicht, ja ja, es ist lieblich und fein[.][258]

Die religiöse Interpretation der menschlichen Bedürftigkeit und Leiden gleitet hier ins Absurde ab, sodass man in der Entlarvung des illusorischen Charakters mancher religiöser Vorstellungen eine Parallele zu Brechts religionskritischen Motiven sehen kann, die auch im Lehrstück eine, wenn auch kleine, Rolle spielen (Vgl. etwa BFA 3, S. 16 f.). Dies hebt aber keineswegs die überwiegend eher produktive Aneignung religiöser Motive in sozialkritischer Absicht bei Büchner auf, die sich so bei Brecht keineswegs findet.

Eine weitere inhaltliche Gemeinsamkeit zwischen Brechts und Büchners Werk, vor allem dem *Woyzeck*, lässt sich in der Thematisierung des Bezugs zwischen Moral und gesellschaftlichen Verhältnissen sehen[259]. So gibt es zwischen Woyzeck und dem Hauptmann einen Dialog über Moral und Tugend, in dem der Hauptmann meint, Woyzeck hätte keine Moral, woraufhin dieser antwortet:

---

[256] Vgl. Päthe, Theatralische Passionen, op.cit., S. 209 f.

[257] Büchner, Georg: „Woyzeck.“ In: Georg Büchner: *Woyzeck. Leonce und Lena.* Hrsg. v. Burghard Dedner. Stuttgart: Reclam 2011. S. 5-38. S. 31.

[258] Büchner, Woyzeck, op. cit., S. 27.

[259] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 78.

> Wir arme Leut. Sehn Sie, Herr Hauptmann, Geld, Geld. Wer kein Geld hat. Da setz einmal einer sein'sgleichen auf die Moral in die Welt. Man hat auch sein Fleisch und Blut. […] Es muss was Schöns sein um die Tugend, Herr Hauptmann. Aber ich bin ein armer Kerl.[260]

Dies erinnert an Brechts berühmte Worte „Erst kommt das Fressen, dann die Moral."[261] Zwar geht es bei Büchner auch stark um eine gewisse bürgerliche Etikette, die als Tugend bezeichnet wird, und die nur in einem bestimmten Milieu gelernt wird, doch der Gedanke der materiellen Basis, die nötig ist, um nicht gegen die herkömmliche Moral verstoßen zu müssen, wird mitangesprochen. Diesen findet man auch in Brechts Lehrstücken. Am klarsten erkennbar ist er erstens im *Badener Lehrstück vom Einverständnis*, in dem mehrere Untersuchungen zu dem Ergebnis führen, dass der gegenwärtige Gesellschaftszustand Gewalt notwendig hervorbringt und auch erfordert, um überwunden zu werden. Erst in einer veränderten Gesellschaft kann sie entbehrt werden. (Vgl. BFA 3, S. 35 f.) Zweitens sieht man diesen Gedanken auch deutlich im Stück *Die Ausnahme und die Regel*, wenn gezeigt wird, dass im gegenwärtigen System derjenige, der sich menschlich verhält und hilft, Schaden davonträgt. (Vgl. BFA 3, S. 258)

Neben den inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Sozialkritik, des Opfermotivs und des Zusammenhangs zwischen Moral und gesellschaftlichen Verhältnissen weist Hinck vor allem auf zwei formale Parallelen zwischen Büchner und Brecht hin. „Die Dramaturgie des Szenensprungs, der Reihung momenthafter szenischer Bilder"[262] verbindet die Theaterstücke der beiden. Zweitens ist beiden die Verwendung des Grotesken gemeinsam, durch das sie in ideologiekritischer Absicht kritikwürdige Gegebenheiten satirisch bloßstellen, was Hinck auch zu Brechts Verfremdung in Beziehung setzt.[263]

Im *Woyzeck* reihen sich Szenen wie eine Rasur des Hauptmanns durch Woyzeck mit einem den Rangunterschied deutlich erkennbar machenden Dialog, Untersuchungen Woyzecks durch den Doktor oder die Dialoge mit seiner Frau aneinander, ohne dass irgendetwas linear zum anderen führen würde. Zusammengehalten werden sie allein dadurch, dass sie alle

[260] Büchner, Woyzeck, op. cit., S. 16 f.

[261] Brecht, Bertolt: *Stücke 2*. In: *Bertolt Brecht Werke*. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988. S. 284. Im Folgenden wird dieser Band im Fließtext zitiert und abgekürzt mit: BFA 2.

[262] Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 76.

[263] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 77 f.

Darstellungen des Elends Woyzecks sind. Die Verwendung des Grotesken sieht Hinck vor allem in den Szenen, in denen die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Woyzeck, dem Hauptmann und dem Doktor präsentiert werden.[264] Tatsächlich grotesk nennen würde ich die Unbekümmertheit und Ruhe, mit der der Doktor Woyzeck behandelt und wissenschaftlich untersucht, während dieser im Kontrast immer seltsamere Symptome und Anzeichen eines Wahns zeigt. Grotesk ist auch selbst, was dieser im Wahn spricht. In der folgenden Szene ist dies gut sichtbar:

> DOCTOR Gesichtsmuskeln starr, gespannt, zuweilen hüpfend, Haltung aufgerichtet gespannt.
> WOYZECK Ich geh! Es ist viel möglich. Der Mensch! es ist viel möglich.
> Wir haben schön Wetter Herr Hauptmann. Sehn sie so ein schönen, festen grauen Himmel, man könnte Lust bekommen, einen Kloben hineinzuschlagen und sich daran zu hängen, nur wegen des Gedankenstrichels zwischen Ja, und nein, ja – und nein, Herr Hauptmann ja und nein? Ist das nein am ja oder das ja am nein schuld. Ich will drüber nachdenken.[265]

Die Ruhe des Doktors im Kontrast zu den beunruhigenden Zuständen Woyzecks machen erst besonders deutlich, wie bedenkenswert diese eigentlich sind. Da diese aber Produkt der sozialen Abhängigkeit und Armut Woyzecks sind, der auf die Einkünfte durch die Experimente angewiesen ist, machen sie indirekt auf die Bedenklichkeit der dahinterstehenden sozialen Verhältnisse aufmerksam, die ebenso wenig natürlich und selbstverständlich sind wie Woyzecks Gesundheitszustand. Sie haben also einen verfremdenden Effekt, der Kritikwürdiges erst offenbart. Interessant ist auch, dass der Soldat Woyzeck in seinem Wahn auf einmal über Ja und Nein, über Zustimmung und Widerstand – die unbemerkt ausgeschlossene Option der gesellschaftlichen Ordnung insgesamt wie der militärischen im Speziellen – nachzudenken anfängt, was er in gesundem Zustand nie gewagt hätte. Dies ist natürlich auch eines der zentralen Themen der Lehrstücke Brechts. Verfremdungseffekte und Groteskes findet man in ihnen ebenso, besonders grotesk ist beispielsweise die Clownsszene aus dem *Badener Lehrstück vom Einverständnis*, in der zwei Clowns einem dritten, der Schmerzen hat, helfen, indem sie ihm die schmerzenden Körperteile absägen und abnehmen (Vgl. BFA 3, S. 31). Dieses Lehrstück ist auch ein gutes Beispiel für die lose Aneinanderreihung verschiedener Szenen, die an Montagetechniken erinnert.

[264] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 77.
[265] Büchner, Woyzeck, op.cit., S. 23

Diese formalen Gemeinsamkeiten, die Hinck an Büchner und Brecht betont, lassen sich auch mit den formalen Untersuchungen des Werkes Brechts durch Jameson in Verbindung bringen. Die von Jameson ebenfalls betonten Verfremdungsstrategien bestätigen nun vor dem Hintergrund des Vergleichs von Woyzeck und Brechts Lehrstücken seine literaturtheoretische These, dass künstlerische Formen nicht inhaltlich neutral, sondern politisch aufgeladen sind. Das Groteske und die Verfremdung ermöglichen es ihrer inneren Logik gemäß, das ansonsten Selbstverständliche und natürlich Scheinende als hinterfragbar, nicht natürlich und somit veränderbar zu zeigen. Gerade deshalb werden sie im *Woyzeck* wie in den Lehrstücken zur kritischen Darstellung gesellschaftlicher Gegebenheiten eingesetzt. Auch die Technik des Szenensprungs, die an Montage erinnert, lässt sich als politisch aufgeladen interpretieren. Sie lässt sich mit der von Jameson so genannten Autonomisierung („Autonomization“) der einzelnen Szenen in Verbindung bringen, durch die das Geschehen nicht mehr als ein Fluss erlebt werden kann, in den man sich fallen lässt, sondern man wird immer wieder herausgerissen und bleibt dadurch in Distanz. Diese Distanz befördert die kritische Haltung gegenüber den Ereignissen, die auch dadurch als hinterfragbar und änderbar erscheinen. Die von Walter Hinck genannten Gemeinsamkeiten lassen sich also durchaus als formale Merkmale erkennen, welche Fredric Jameson als politisch aufgeladen theoretisch beschrieben hat.

Aber auch andere von Fredric Jameson genannte formale Aspekte lassen sich sowohl in Brechts Lehrstücken wie in Büchners Woyzeck erkennen. Dies gilt etwa für die Herstellung einer Dritte-Person-Perspektive, unter anderem durch Zitathaftigkeit der Reden. Deutlich ist dies etwa in dem Stück *Die Maßnahme*, in der fast alle Reden Zitate sind, insofern die Handlung ein Spiel im Spiel ist – die Charaktere führen vor, was in der Vergangenheit passiert ist. Wenn auch nicht durch Zitathaftigkeit, so wird die Dritte-Person-Perspektive aber sehr wohl ebenso im *Woyzeck* gefördert. Vor allem geschieht dies dadurch, dass Woyzecks Handlungen und Äußerungen, die zunehmend wahnhaften Charakter annehmen, vom Doktor stets medizinisch kommentiert und aufgezeichnet werden. Woyzeck und sein Verhalten sind somit stets zugleich als wissenschaftliches Objekt perspektiviert. Auch durch diese Dritte-Person-Perspektive wird die Distanz und tendenziell kritische Haltung gestärkt.

Darüber hinaus lässt sich die von Jameson behauptete Autoreferentialität der Brecht’schen Werke in den Lehrstücken gut erkennen. Das Spiel im Spiel in der *Maßnahme* trägt nicht nur zur Zitathaftigkeit bei, sondern hat auch den Aspekt künstlerischer Selbstbezüglichkeit, insofern der Gegenstand des Schauspiels ein Schauspiel selbst wird, sich also das Schauspiel

auf das Schauspiel bezieht. Das Theaterstück *Die Ausnahme und die Regel* bezieht sich insofern auf sich selbst, als am Anfang und am Ende des Stückes (Vgl. BFA 3, S. 237; S. 260) die Spieler die Aufforderung an die Zuseher richten, das Stück befremdlich zu finden. Die Kunstform Theater wird zum Gegenstand gemacht und distanziert, indem der Zuseher sich ihr nun gegenübergestellt findet. Im Woyzeck ist diese Selbstbezüglichkeit nicht so deutlich ausgeprägt – stärker kann man die Thematisierung der Kunstform Theater und das Spiel im Spiel etwa in Büchners Werken *Dantons Tod* und *Leonce und Lena* sehen, aufgrund derer etwa Gerhard Fischer bei Büchner eine Initialzündung des Spiels im Spiel im deutschen historischen Drama sieht.[266] Eine gewisse Form der Autoreferentialität meine ich aber auch im *Woyzeck* zu erkennen, und zwar in der dritten Szene, in der ein Marktschreier auf einem öffentlichen Platz seine Tiere vorführt und als solche präsentiert, die denken könnten:

> Das ist Viehsionomik. Ja das ist kein viehdummes Individuum, das ist eine Person! Ein Mensch, ein tierischer Mensch und doch ein Vieh, eine Bête (das Pferd führt sich ungebührlich auf). So beschäme die Société! Sehn sie das Vieh ist noch Natur unverdorbne Natur! Lernen Sie bei ihm.[267]

Es können zumindest zwei Ansatzpunkte für eine autoreferentielle Interpretation dieser Szene gesehen werden. Erstens ist die Präsentation der Tiere gewissermaßen ein Schauspiel, das vor der Menge vorgeführt wird, wodurch dieses bis zu einem gewissen Grad zum Gegenstand des Stücks wird. Zweitens werden die Grenzen zwischen Mensch und Tier verwischt und der Mensch wird an seine unüberwindbare Natur erinnert, wodurch die Gesellschaft beschämt wird, so heißt es. Gerade um die Aufdeckung der Bedeutung der basalen natürlichen Bedürfnisse der Menschen und das Vorhalten eines Spiegels gegenüber der Gesellschaft in Bezug auf ihren Umgang mit diesen geht es in dem ganzen Stück, könnte man meinen. Diese Selbstbezüglichkeit mag auch die kritische Reflexion des Stücks befördern, insofern das Schauspiel selbst zum Gegenstand und somit thematisierbar wird.

Die Allegorie als formales Merkmal findet man bei Büchner sehr oft in Form biblischer und religiöser Bilder, wie sie bereits zuvor im Zusammenhang mit der religiösen Inszenierung des sozialen Elends und des Widerstands gegen dieses thematisiert wurden: Woyzecks Elend wird als Passion beschrieben. In Brechts Lehrstücken findet man zwar kaum biblische und religiöse

[266] Vgl. Fischer, Gerhard: „Playwrights Playing with History: The Play within the Play and German Historical Drama (Büchner, Brecht, Weiss, Müller)." In: Gerhard Fischer; Bernhard Greiner (Hg.): *The Play within the Play: The Performance of Meta-Theatre and Self-Reflection*. Amsterdam: Rodopi 2007. S. 249-265. S. 250 f.
[267] Büchner, Woyzeck, op.cit., S. 13

Bilder, die produktiv verwendet werden, sondern eher solche, die aufgegriffen und gleichzeitig als illusionär angegriffen werden, doch Allegorien findet man. Als solche kann man das Bild des Fliegers im *Lindberghflug* und im *Badener Lehrstück vom Einverständnis* sehen. Der Flieger ist nicht nur interessant aufgrund seiner persönlichen Geschichte, sondern er kann als Verweis auf die Veränderbarkeit aller Dinge, auf die prinzipielle Möglichkeit, durch Fortschritt Neues zu erreichen, gesehen werden. Am explizitesten wird dieser Bezug an der folgenden Stelle:

> Tausend Jahre fiel alles von oben nach unten
> Ausgenommen der Vogel.
> Selbst auf den ältesten Steinen
> Fanden wir keine Zeichnung
> Von irgendeinem Menschen, der
> Durch die Luft geflogen ist.
> Aber wir haben uns erhoben.
> Gegen Ende des zweiten Jahrtausends unsrer Zeitrechnung
> Erhob sich unsere
> Stählerne Einfalt
> Aufzeigend das Mögliche
> Ohne uns vergessen zu machen: das
> Noch nicht Erreichte. (BFA 3, S. 27)

Versteht man den Flieger aufgrund dieses Hinweises vor allem als Allegorie für die Möglichkeit, alles – und auch gesellschaftliche Zustände – zu verändern, so hat dieses formale Mittel eben auch eine politische Spitze. Es geht darum, Wandelbarkeit darzustellen und gesellschaftlichen Wandel zu fordern.

Das zentrale formale Merkmal des Lehrstücks ist für Jameson die Simplizität und Reduktion. Bei Büchners *Woyzeck* handelt es sich natürlich nicht um ein Lehrstück, doch eine gewisse formale Reduziertheit kann man an dem Stück feststellen. Die Handlung ist reduziert auf die Demütigung Woyzecks durch die Ranghöheren und seine krankmachende Ausbeutung durch den Doktor bis zum tragischen Ende der Mutter seines Kindes. Es gibt zwar nicht so wenige Figuren wie in Brechts Lehrstücken, aber sie sind nicht durch viele Eigenschaften stark entwickelt und auch nur die wenigsten haben überhaupt Namen. Eine gewisse Parallele gibt es also auch hier.

Brechts Lehrstücke haben also auffällige formale Eigenschaften, die sie teils mit dem epischen Theater insgesamt teilen, teils besonders stark verkörpern. Verfremdungseffekte, Montagetechniken, eine Dritte-Person-Perspektive auf Reden etwa durch deren Zitathaftigkeit, Selbstbezüglichkeit, Allegorien und ein Minimalismus auf verschiedenen Ebenen sind jedoch nicht nur auffällige formale Eigenschaften, sondern sie sind politisch aufgeladen. Oft tragen sie zu einer Distanzierung zwischen den Ereignissen des Stückes und dem Rezipienten bei, wodurch dieser in der Möglichkeit gefördert wird, das Geschehen kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Dadurch wird auch die soziale Realität, auf die durch das Werk verwiesen wird, als hinterfragbare und veränderbare präsentiert, womit durch diese formalen Mittel das emanzipatorische Ziel einer Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse zur Freiheit befördert wird.[268] Wandel erweist sich damit, wie Jameson betont hat, als zentrales Thema des Brechtschen Werkes, das durch spezielle formale Mittel transportiert wird (siehe 1.1), wobei der Wandel in den Lehrstücken eine gesellschaftskritisch-emanzipatorische Stoßrichtung hat. Die genannten formalen Mittel der Lehrstücke lassen sich in ähnlicher Weise auch in Büchners *Woyzeck* finden, insofern ihnen eine ähnliche politische Funktion zukommt, weil sie die Sozialkritik des Stückes befördern. Die politische Bedeutung der Form in Brechts Lehrstücken erweist sich somit als zwar innovativ, aber dennoch mit einer Vorgeschichte, die nicht nur Parallelen erkennen lässt, sondern sogar ihre Spuren hinterlassen haben mag. Nicht umsonst hat Brecht Büchner ausdrücklich als ein literarisches Vorbild genannt, das ihn schon früh beeindruckte[269]. Es ist also nicht verwunderlich, dass in Büchner ein besonders eindrückliches Beispiel der politisch-formalen Vorgeschichte des Werkes Brechts gesehen werden kann, wenngleich es nicht das einzige sein mag.

4.2 Pädagogik mit sozialpolitischer Motivation

Es hat sich gezeigt, dass Brechts Lehrstücke eine didaktische Intention haben; sie wollen die Menschen mit bestimmten Gedanken konfrontieren und zu Selbstdenken und Selbsttätigkeit anregen. Die Aufführungskontexte der Lehrstücke lassen eine pädagogische Adressierung erkennen, die zunehmend ein junges Publikum betraf. Bildungseinrichtungen wie Schulen wurden als Aufführungsorte gewählt. Das junge Publikum war außerdem eines der sozial

[268] Durch dieses Ziel, dass die Menschen selbst über ihr Schicksal verfügen sollen, erweist sich Brecht als der Grundorientierung der Aufklärung verpflichtet. Vgl. Fahrenbach, Helmut: *Brecht zur Einführung.* Hamburg: Junius 1986. S. 72.

[269] Vgl. Hinck, Theater der Hoffnung, op. cit., S. 68.

niedrig gestellten Schichten, das gezielt angesprochen werden sollte, weil diese als wesentlicher Akteur einer gesellschaftlichen Verbesserung gesehen wurden, die das politische Ziel Brechts war.

Diese sozialpolitische Motivation Brechts im pädagogischen Wirken ist so wenig ohne eine Vorgeschichte wie die formalen Eigenschaften seiner Lehrstücke. Und auch im Fall der Verschränkung von pädagogischem und sozialpolitischem Handeln gilt, dass diese Vorgeschichte eine so umfangreiche ist, dass es ein so großes Projekt wäre, diese nachzuzeichnen und Brecht mit ihren bedeutendsten Phasen und Vertretern in Verbindung zu bringen, dass dies hier den Rahmen sprengen würde. Deshalb soll auch diesbezüglich nur gesagt sein, dass Brechts Lehrstücke auch als Teil dieser Geschichte zu sehen sind, und wiederum bloß eine historische Probebohrung vorgenommen werden, die im Vergleich das eine oder andere interessante Charakteristikum der Lehrstücke Brechts hervorheben kann.

Als Exempel soll hier Johann Heinrich Pestalozzi dienen, der sowohl ein Klassiker des pädagogischen Denkens ist als auch selbst als Erzieher tätig war. Dabei ging es auch ihm wie Brecht besonders darum, die Armen und sozial Benachteiligten zu erreichen und ihnen zu helfen. Am Beginn seines pädagogischen Wirkens steht 1773 eine Armenerziehungsanstalt, die zwar wieder geschlossen werden musste[270], was ihn jedoch nicht davon abgehalten hat, später weitere solcher Einrichtungen zu gründen.

Ein Grundprinzip der Erziehungsbestrebungen besteht für Pestalozzi darin, dass dieses nicht Werte und Ideale vermitteln soll, die keinen Bezug zur Lebensrealität der Betroffenen haben, sondern dass dieses einen Nutzen für die Betroffenen haben soll[271]. Außerdem kann Erziehung nicht nur dem Einzelnen für sein Leben helfen, sondern durch den Einfluss, den sie auf die Menschen hat, wird dieser erst gesellschaftlich nützlich, während der Einzelne ansonsten auch zum Schaden der Gemeinschaft beitragen könnte. [272]

Darin lässt sich durchaus eine Parallele zu Brecht erkennen, denn auch dieser ist der Ansicht, dass der Mensch zum gemeinschaftlichen Nutzen erzogen werden muss. In seinem zur Zeit der Arbeit an den Lehrstücken entstandenen kurzen Text *Theorie der Pädagogien* hält er fest: „Indem die jungen Leute im Spiele Taten vollbringen, die ihrer eigenen Betrachtung unterworfen sind, werden sie für den Staat erzogen. Diese Spiele müssen so erfunden und so

[270] Vgl. Liedtke, Max: *Johann Heinrich Pestalozzi.* Reinbek: Rowohlt 1968. S. 51-55.

[271] Vgl. Hebenstreit, Sigurd: *Johann Heinrich Pestalozzi. Leben und Schriften.* Freiburg: Herder 1996. S. 72.

[272] Vgl. Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg: *Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen.* 2., durchgesehene und erweitere Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 112.

ausgeführt werden, daß der Staat einen Nutzen hat.“ (BFA 21, S. 398) Es geht also speziell um die die Lehrstücke im Besonderen auszeichnende aktive Spielsituation der Zielgruppe, in der die feste Grenze zwischen Spielenden und Zusehenden aufgehoben ist und die eine pädagogische Wirkung in Hinblick auf die politische Gemeinschaft haben soll. Dass eine pädagogische Wirkung mit den Lehrstücken intendiert war, expliziert Brecht auch in einem theoretischen Text, in dem er „den Begriff des Lehrstücks, der erkennbar pädagogischen Dramatik“ (BFA 22, S. 118) gegen Vorbehalte gegenüber didaktisch motivierter Kunst verteidigt.

Nicht nur sollen nach Pestalozzi die Menschen zur Gemeinschaft erzogen werden und nicht nur soll diese Erziehung auch den Armen zuteilwerden, sondern in dieser Erziehung der Armen soll deren gesellschaftliche Situation berücksichtigt werden. Pestalozzis berühmtes Diktum, der Arme müsse zur Armut erzogen werden, ist nicht so zu verstehen, dass dieser dazu gebracht werden solle, sich damit abzufinden, unverändert ein elendes Leben zu leben (wie es teilweise verstanden wurde), sondern so, dass er so erzogen werden soll, dass er lernt, was er angesichts seiner sozialen Verhältnisse zu einer besseren und glücklicheren Gestaltung seines Lebens benötigt[273]. Im Kontext lautet es so:

> Du bedarfst keine stolze Waisenpaläste: der stille Gang der ernsten Aufmerksamkeit auf die Realbedürfnisse der Menschen und auf die künftige Lebensgestaltung des armen Kinds führt zu weit einfachern Anstalten: der Arme muß zur Armuth, und zu solchen Fertigkeiten und Uebungen gezogen werden, die ihne in seinem künftigen Leben ruhig und zufrieden machen können. Die Fertigkeiten, die Brod schaffen, die gewöhnlichste Uebung der gemeinen Arbeitsamkeit des Lands, darinn er wohnt, das ist es, was am meisten in ihme entwikelt und gebildet werden muß.[274]

Die armen Schichten sollen also so erzogen werden, dass sie nicht elend leben müssen, sondern in den bestehenden Verhältnissen ihr Leben verbessern und ihre Bedürfnisse decken können.

Pestalozzi war auch politisch engagiert, hielt politische und soziale Reformen in Richtung „einer gerechteren Gesellschaft“[275] für nötig und schlug auch einzelne konkrete Maßnahmen vor. Außerdem besteht auch das Ziel, dass durch die Erziehung der Menschen zur

[273] Vgl. Hebenstreit, Pestalozzi, op. cit., S. 72.

[274] Pestalozzi, Johann Heinrich: *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Band IX*. Hrsg. v. Arthur Buchenau. Berlin/Zürich: De Gruyter 1927. S. 40 f.

[275] Raithel et al., Einführung in die Pädagogik, op. cit., S. 114.

Gemeinschaftlichkeit auch politische Beteiligung zunehmen kann und nicht rein selbstsüchtigen Motiven folgt[276].

Es zeigen sich also noch weitere Parallelen zu Brecht. Auch diesem ging es darum, die gesellschaftliche Situation der unteren Schicht, in seinem Fall der Arbeiterklasse, in der Kunst und Pädagogik zu berücksichtigen und zu einer Befähigung dieser Gruppe beizutragen, die eigene Lage zu verbessern.

Es gibt jedoch auch klare Unterschiede. Während Brecht sich politisch der Arbeiterbewegung zugehörig zeigte und eine revolutionäre Bewegung für entscheidend für den Weg zu einer gerechteren Gesellschaft hielt, war Pestalozzi politisch weitaus gemäßigter, sodass sich im Allgemeinen sagen lässt: „Pestalozzi war kein Revolutionär."[277] Vor allem aber ist Pestalozzi – bei allen inneren Spannungen, die es eben auch in Brechts Werk gibt – wesentlich schwieriger auf eine Position festzulegen. In seinem Werk lassen sich Belege für unterschiedlichste Interpretationen finden[278], was in besonderem Maße auch für seine politische Haltung gilt. Über die Französische Revolution äußert er sich oft unklar[279]; er hält Revolutionen zwar unter gewissen Umständen für gerechtfertigt, sieht aber vor allem auch ihre Gefahren. Teilweise schlagen seine Gedanken eine demokratische Richtung ein, teilweise weisen sie Sympathien für aristokratische Elemente auf.[280] Recht klar findet man bei Pestalozzi aber die Überzeugung, dass nur durch eine Erziehung zur Gemeinschaftlichkeit eine nachhaltige politische Verbesserung erzielt werden kann, da – in welcher Herrschaftsform auch immer – die politisch handelnden Personen nicht bloß durch selbstsüchtige Motive geleitet sein dürfen.[281] Dies ist ein Gedanke, der sich in Brechts Lehrstücken, in denen der Einzelne im Sinne der Gemeinschaft zu handeln aufgefordert wird, wiederfindet. Ansonsten ist die politisch ambivalente Haltung Pestalozzis mit Brechts in dieser Hinsicht klarerer Positionierung zwar nicht gleichzusetzen, aber zumindest diese Parallele ist beachtenswert.

Eine gewisse Verbindung kann man auch ausgehend von Pestalozzis didaktischer Methode sehen. „Die Methode zielt auf den ganzen Menschen, nicht auf einzelne Fähigkeiten"[282]. Es wäre zu wenig, nur die intellektuellen Fähigkeiten des Menschen auszubilden. „Statt reiner

[276] Vgl. Hebenstreit, Pestalozzi, op. cit., S. 81; S. 142.
[277] Liedtke, Pestalozzi, op.cit., S. 101.
[278] Vgl. Raithel et al., Einführung in die Pädagogik, op.cit., S. 112.
[279] Vgl. Liedtke, Pestalozzi, op.cit., S. 110.
[280] Vgl. Hebenstreit, Pestalozzi, op.cit., S. 81.
[281] Vgl. Hebenstreit, Pestalozzi, op.cit., S. 135-142.
[282] Hebenstreit, Pestalozzi, op.cit., S. 112.

Wissensvermittlung sollen *Kopf, Herz und Hand* gebildet werden.“[283] Auch die moralischen, sozialen, aber auch die handwerklichen Fähigkeiten des Menschen und seine Handlungsfähigkeit gilt es zu fördern. Und selbst die Wissensvermittlung darf nicht rein in der Sphäre rein intellektueller Abstraktion verbleiben, sondern soll ihren Ausgang von konkret Anschaulichem nehmen. Brechts episches Theater mag zwar manchen als vernunftlastig und intellektualistisch gelten, und Brecht selbst hat in einigen theoretischen Schriften hierzu beigetragen, etwa in den teils recht plakativen *Anmerkungen zur Oper ‚Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny‘*, doch tatsächlich zeichnet es sich durch eine Verknüpfung intellektueller, anschaulicher und praktischer Sphären aus. Besonderer Wert wird in den Lehrstücken etwa auf die Gestik gelegt (Vgl. BFA 21, S. 397) und ein zentrales Ziel des pädagogischen Wirkens besteht in der Koppelung von Handeln, Denken und Betrachten im aktiven Theaterspiel (Vgl. BFA 21, S. 398). So zentral also Vernunft und Erkenntnis für Brechts Theaterkonzept sind, so sind sie aber nicht getrennt zu sehen von der sinnlichen und praktischen Natur des Menschen, sondern nur in Einklang mit dieser zu adressieren, worin sich dann eine Übereinstimmung mit Pestalozzi findet.

Es haben sich also gewisse Parallelen zwischen dem pädagogischen Anliegen von Brechts Lehrstücken und der Pädagogik Pestalozzis gezeigt. Die Eingliederung der Lehrstücke Brechts in eine Geschichte der Pädagogik mit emanzipatorischem Anliegen ließe auch andere Verknüpfungen zu, etwa zum Ziel des Selbstdenkens in Kants und Lockes pädagogischem Denken (siehe Kapitel 1.4) oder zu Humboldts Ziel der Zugänglichkeit allgemeiner Bildung in allen Schichten, doch der von diesen oft vernachlässigte Blick auf die sozialen Differenzen in der Gesellschaft lässt Pestalozzi als bedeutenderen Vertreter der Vorgeschichte von Brechts pädagogischem Wirken erkennen. Beide möchten den Menschen zu gemeinschaftlichem Nutzen erziehen, an die konkrete Lebenssituation der sozial Benachteiligten anknüpfen, diese lehren, was sie zu einer Verbesserung ihres Lebens benötigen, koppeln im Lehren Vernunft und Anschaulichkeit, und streben nach einer gesellschaftlichen Verbesserung für die Ärmsten, wenngleich Brecht diese eher revolutionär erstrebt als Pestalozzi.
Eine gewisse historische Spiegelung dieser inhaltlichen Parallelen kann man in der Verbindung zur Reformpädagogik sehen. Die Reformpädagogik sah immer wieder Pestalozzi

[283] Raithel et al., Einführung in die Pädagogik, op.cit., S. 112.

als einen wichtigen Vorläufer und teilte mit ihm zentrale Anliegen[284], etwa die Anschaulichkeit des Unterrichts oder die Befähigung, mit den eigenen Aufgaben selbst zurechtzukommen. An die progressiven Erziehungsbestrebungen der Reformpädagogik anzuknüpfen war wiederum ein Motiv, das Kurt Weill in seiner Suche nach schulischen Kontexten für das künstlerische Wirken besonders bei der Aufführung des *Jasagers* in einer Schule zusammen mit Brecht begleitete[285]. In diesem Sinne gibt es eine, wenn auch schwache, wirkungsgeschichtliche Verbindung zwischen Pestalozzis Pädagogik und Brechts Lehrstücken, die die programmatischen Gemeinsamkeiten bestätigt.

4.3 Theaterpädagogik mit emanzipatorischem Anliegen nach Brecht

Jamesons marxistische Geschichtsphilosophie, die den wesentlichen Bezugspunkt für literarische Interpretationen nach seiner Methode darstellt, verbindet Werke nicht bloß mit ihrer politischen Vorgeschichte. Geschichte wird in dieser Konzeption als in die Zukunft weisender Prozess gesehen, sodass Literatur auch im Lichte ihrer Nachgeschichte bis hin zur Gegenwart zu interpretieren ist. Soll die Interpretation an dieser Stelle nun eine solche Bemühung unternehmen, so kann sie dies aber erneut nur in Form einer kurzen exemplarischen Probebohrung tun.

Als Bezugsgegenstand zu Brechts Lehrstücken soll an dieser Stelle Augusto Boals *Theater der Unterdrückten* herangezogen werden. Einige Gemeinsamkeiten zwischen diesem und Brechts Theater, insbesondere den Lehrstücken, seien an dieser Stelle genannt. Sie zeigen sich zuerst einmal in der Zielgruppe: Auch Augusto Boals „Stücke richteten sich an die von einer Oberschicht ausgebeuteten Menschen: an Arbeiter, Menschen in Dörfern und Slums, an Menschen die [sic!] weder lesen noch schreiben konnten.“[286] Die ökonomisch unterdrückte Schicht soll durch das Theater angesprochen werden. Gemeinsam ist auch, dass die Adressierung dieses sozial verbundenen Publikums ein politisches Ziel hat, nämlich den „*Widerstand gegen Unterdrückung*“[287] zu fördern und dadurch zu deren Überwindung

[284] Vgl. Skiera, Ehrenhard: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Berlin/New York: De Gruyter 2010. S. 29.
[285] Vgl. Krabiel, Brechts Lehrstücke, op. cit., S. 133.

[286] Bidlo, Tanja: *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib Verlag 2006. S. 75.
[287] Boal, Augusto: „Theater der Unterdrückten.“ In: Augusto Boal: *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Hrsg. und übers. v. Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989. S. 5-168. S. 39.

beizutragen. Es geht aber nicht bloß um ein Plädoyer für den Widerstand auf dem Theater, sondern es geht darum, zur Befähigung der Menschen beizutragen, die Unterdrückung überhaupt erkennen und gegen sie Widerstand leisten zu können. In diesem Beitrag zur Ausbildung von emanzipatorisch relevanten Fähigkeiten geht es Boal durchaus um „Erziehung, im weitesten Sinne“[288] und somit um ein „*pädagogische[s]* Theater“[289]. Auch diese erzieherische Intention verbindet Boal mit Brechts Theater, und besonders mit den Lehrstücken, deren Aufführungskontexte oft Bildungsanstalten und jugendliche Kontexte waren; seine theatertheoretischen Schriften bestätigten dieses pädagogische Motiv (siehe 4.2). Boal expliziert, welche Potenziale durch das Theater besonders gefördert werden sollen, um zum emanzipatorischen Kampf gegen die Unterdrückung zu befähigen. Das Ziel ist, den Menschen „wieder zum Menschen zu machen, ihm seine Handlungsfähigkeit zurückzugeben.“[290] Und auch diese Intention wird mit Brecht geteilt, der durch das Theater den Menschen nicht als passiven Zuschauer ansprechen wollte, sondern ihn zur Aktivität treiben wollte. Die Lehrstücke Brechts zeigen, dass er diese Aktivität förderte, indem er die Adressaten der Arbeiterschicht teilweise selbst spielen ließ und auch die Diskussion mit ihnen suchte. Auch Boal fördert Diskussionen, wenngleich nicht nur Gedanken vorgeschlagen, sondern diese am Theater auch handelnd erprobt werden sollen[291]. Das Selbstspielen der ausgebeuteten Zielgruppe ist ihm somit ein ganz besonderes Anliegen, die Menschen sollen im Theater keine Zuschauer sein, denn der „Zuschauer, das passive Wesen par excellence, ist weniger als ein Mensch. […] Er muß Subjekt, Protagonist werden.“[292]

Es ist kein Zufall, dass sich in der adressierten Arbeiterschicht, im politischen Ziel des Kampfes gegen Unterdrückung, in der pädagogischen Zielsetzung der Handlungsfähigkeit, und im Prinzip des Selbstspielens am Theater so zentrale Übereinstimmungen Boals mit Brecht zeigen, denn auf diesen bezieht er sich in seiner Ausarbeitung des *Theaters der Unterdrückten* auch explizit und bekennt offen dessen positiven Einfluss auf seine Theaterarbeit[293].

Teilt Boal einige Grundprinzipien mit Brecht, so hat sein Theater aber im Vergleich mit Brecht noch einige Innovationen hervorgebracht. Wird bei Brecht der Zuschauer keineswegs

[288] Boal, Theater der Unterdrückten, op. cit., S. 164.
[289] Boal, Theater der Unterdrückten, op. cit., S. 8.
[290] Boal, Theater der Unterdrückten, op. cit., S. 66.
[291] Vgl. Bidlo, Theaterpädagogik, op. cit., S. 79 f.
[292] Boal, Theater der Unterdrückten, op. cit., S. 66.
[293] Boal, Theater der Unterdrückten, op. cit., S. 66; S. 158.

abgeschafft, sondern stellt das Selbstspielen nur einen teilweise auftretenden Aspekt seines Theaters unter Beibehaltung des Zusehers dar, worauf Krabiel hingewiesen hat (siehe 3.2), wird dies bei Boal konsequent und variantenreich umgesetzt. Hierzu wurden von ihm eigene innovative Formen des Theaterspiels wie simultane Dramaturgie, Statuentheater, Forumtheater, Unsichtbares Theater, Fotoroman-Theater oder Mythos-Theater entwickelt[294]. In vielen von ihnen kann man Aspekte des Brechtschen Theaters erkennen – so würde ich die Aufdeckung von unbemerkter Unterdrückung durch mehrmaliges Spielen derselben Szene in unterschiedlichen sozialen Kontexten im Fotoroman-Theater als eine Verfremdungsstrategie ansehen – aber sie gehen über dieses hinaus, indem sie dem Adressaten der Arbeiterklasse einen weitaus größeren Spielraum lassen. In vielen Spielformen Boals kann dieser nicht nur selbst spielen, sondern das Thema und die Handlung des Spiels sogar selbst vorschlagen.[295]
Dass die zentrale Differenz die konsequente Umsetzung des Selbstspielens ist, macht die folgende Äußerung Boals klar, die aber in bemerkenswerter Weise in dieser Hinsicht den Lehrstücken Brechts auch einen Sonderstatus einräumt:

> [I]n mir, und in jedem anderen, steckt Veränderungskraft. Diese Fähigkeiten will ich freisetzen und entwickeln. Das bürgerliche Theater unterdrückt sie. So gesehen, halte ich Katharsis für etwas sehr Schädliches. Auch Brecht hat diese Problem nicht gelöst. Auch der Zuschauer Brechts bleibt, abgesehen von den Lehrstücken, passiv. Er denkt zwar, aber er handelt nicht. Im großen und ganzen ist der Zuschauer bei Brecht inaktiv. Ich finde, daß es neben dem kathartischen Effekt einen geben muß, der den Zuschauer aktiv werden läßt.[296]

Die Aktivität des Zusehers ist bei Brecht also nicht umgesetzt, in seinen Lehrstücken aber wird eine Ausnahme gesehen, womit Boals Theaterarbeit auch als Anknüpfung an Brechts Lehrstücke gesehen werden kann.
Teilt Boals *Theater der Unterdrückten* mit Brechts Lehrstücken darüber hinaus auch ganz klar die emanzipatorische Intention, Gesellschaftskritik zu üben und den Adressaten selbst als kritisch denkendes und handelndes Subjekt zu fördern, so wurden aber teilweise auch beiden indoktrinierende Tendenzen vorgeworfen. Ging es in diesen Vorwürfen bei Brecht vor allem um die Inhalte der Lehrstücke, die eine simplifizierte marxistische Weltsicht und die kompromisslose Opferung des Einzelnen als Thesen übermittelt hätten, ist es im Fall Boals

[294] Vgl. Boal, Theater der Unterdrückten, op. cit., S. 46 f.
[295] Vgl. Bidlo, Theaterpädagogik, op.cit., S. 78.
[296] Boal, Theater der Unterdrückten, op.cit., S. 159 f.

vor allem die Aufführungsweise einer seiner Theaterformen, die Kritik erfahren hat. Es handelt sich dabei um das sogenannte Unsichtbare Theater, bei dem ein gesellschaftliches Problem durch eine Szene theatralisch in der Öffentlichkeit behandelt wird. Unsichtbar ist das Theater insofern, als nur die Schauspieler wissen, dass es sich dabei um Theater handelt, während die anderen Menschen im Glauben gelassen werden, dass sich eine reale Handlung vollzieht. Die nicht eingeweihten Menschen sind nicht nur Zuseher, sondern sie können in das Geschehen eingreifen, wodurch sie selbst Handelnde werden. Das Unsichtbare Theater hat Boal den Vorwurf der Manipulation eingebracht, durch die Menschen hinterhältig getäuscht und beeinflusst würden.[297] Tatsächlich scheint es problematisch zu sein, dass der Spielcharakter bis zuletzt nicht aufgedeckt wird: „Auch wenn die Schauspieler die Szene beenden oder die Situation verlassen, so geben sie sich nicht als Schauspieler zu erkennen.“[298] Hält man dies für problematisch, so folgt daraus aber nicht zwingend, dass Boals innovative Techniken des *Theaters der Unterdrückten* wie das Unsichtbare Theater als manipulativ verworfen werden müssen, zu welchem Schluss die Kritik teilweise neigte, sondern es kann durch Veränderungen die Problematik entschärft oder gelöst werden, sodass das emanzipatorische Potenzial dieser Konzepte weiterhin und besser genutzt werden kann. Einen solchen Vorschlag hat Bonnie Burstow gemacht[299], in welchem sie den problematischen Täuschungsaspekt des Konzepts dadurch zu reduzieren empfiehlt, den Grundsatz fallen zu lassen, dass der Spielcharakter bis zuletzt nicht offenbart wird. Man kann in diesem Problem wieder einen Hinweis sehen, dass ein Theater, das in emanzipatorischer Absicht politisch-didaktische Ziele verfolgt, Gefahr läuft, manipulative und indoktrinierende Tendenzen anzunehmen, wenn es mit dem Adressaten nicht auf Augenhöhe kommuniziert. Das heißt in Boals Fall, dass die vorübergehend notwendige Wissensdifferenz zwischen dem Schauspieler und den anderen involvierten Menschen schließlich aufgehoben werden soll. In Brechts Fall bedeutet es, dass dem Rezipienten die Möglichkeit gegeben wird, zu den auf der Bühne vermittelten Thesen kritisch Stellung zu nehmen und in einen Diskurs zu treten, was Brecht selbst zugelassen hat und was ihn auch zu Korrekturen problematischer Aspekte seiner Lehrstücke veranlasst hat. Ein emanzipatorisches Anliegen reicht also nicht aus, sondern es muss immer die Wachsamkeit der Person mit diesem Anliegen gegeben sein, wo es von unbeabsichtigten Indoktrinationsgefahren unterlaufen werden könnte.

[297] Vgl. Boal, Theater der Unterdrückten, op.cit., S. 162.
[298] Vgl. Bidlo, Theaterpädagogik, op.cit., S. 80.
[299] Vgl. Burstow, Bonnie: „Invisible theatre, ethics and the adult educator.“ In: *International Journal of Lifelong Education*. Heft. 27 (3). 2008. S. 273-288.

Boal wirkte mit seinem *Theater der Unterdrückten* über Südamerika hinaus, auch in Europa. Nicht nur stellte er selbst neue Überlegungen und Versuche zu anderen und verdeckten Unterdrückungsmechanismen und theatralen Befreiungspotenzialen an, sondern auch andere nahmen in Europa Boals Theaterkonzept auf und initiierten entsprechende Projekte. In Deutschland und Österreich wurden solche Initiativen umgesetzt. In Österreich spielt das Theater der Unterdrückten in der gegenwärtigen theaterpädagogischen Ausbildung und Praxis eine beachtliche Rolle[300]. Auch Brechts Lehrstückkonzept selbst wird immer wieder in der internationalen Praxis des Laientheaters und der Theaterpädagogik aufgenommen[301]. Theater mit emanzipatorischen politisch-didaktischen Motiven im Sinne Brechts und Boals spielt also weiterhin eine Rolle, nicht zuletzt in der Pädagogik des deutschsprachigen Raumes, weshalb es umso mehr gilt, vorsichtig zu sein, dass sich nicht indoktrinierende Tendenzen einschleichen, denen es durch Reflexion, Stärkung der Kritik und Eigenaktivität der Zielgruppen entgegenzuwirken gilt. Nur so kann dem emanzipatorischen Motiv in zufriedenstellender Weise nachgekommen werden, indem man auf der Hut ist, dass es nicht in seinen Gegensatz umschlägt.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Ein Vergleich mit den Werken ausgewählter Theaterautoren und Pädagogen deutet exemplarisch die Zugehörigkeit der Lehrstücke Brechts zu einer Geschichte mit einem emanzipatorischen sozialkritischen Motiv an. *Woyzeck* etwa als maßstabsetzendes soziales Drama Büchners, den Brecht als Vorbild nannte, bedient sich teilweise ähnlicher formaler Mittel. Insofern diese zumeist der ästhetischen Distanzierung von kritikwürdigen Verhältnissen dienen, zeigen sie, dass die literarische Form politisch so relevant ist wie die Inhalte, die sie untrennbar befördert; und sie zeigen, dass die Form der Brechtschen Lehrstücke zwar äußerst innovativ ist, aber auch eine relevante Vorgeschichte hat.
Brechts Lehrstücke wollten nicht nur literarische Bedeutsamkeit erreichen, sondern auch einen gesellschaftlichen Effekt erzielen, und zwar in Form pädagogischen Wirkens. Diese pädagogische Intention wird noch deutlicher durch einige Parallelen mit dem bedeutenden

[300] Vgl. Wrentschur, Michael: „Lebendig, vielfältig und gut vernetzt. Das Theater der Unterdrückten in Österreich“. In: Helmut Wiegand (Hg.): *Theater im Dialog: heiter aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten.* Stuttgart: ibidem 2004. S. 108-125.
[301] Vgl. etwa Wirth, Andrzej: „The Lehrstück as Performance.“ Übers. v. Marta Ulvaeus. In: *The Drama Review: A Journal of Performance Studies.* Heft. 43 (4). 1999. S. 113-121. S. 116.

Klassiker des pädagogischen Denkens und Handelns Pestalozzi. Beide richteten sich in ihrem erzieherischen Wirken an die sozial unterdrückte Klasse, wollten dieser durch die Einbeziehung aller verschiedenen menschlichen Fähigkeiten vermitteln, was sie zur Verbesserung ihrer Situation benötigte, und zu dieser Verbesserung auch beitragen.

Das politische Motiv der gesellschaftlichen Kritik und Veränderung und dessen Verbindung mit pädagogischem Handeln in den Lehrstücken lässt nicht nur vor Brecht Bezüge erkennen, sondern etwa am Beispiel des *Theaters der Unterdrückten* Augusto Boals auch nach ihm. Die Beförderung der für den Widerstand gegen Unterdrückung nötigen Handlungsfähigkeit der Menschen durch Eigenaktivität auf dem Theater ist die zentrale Intention, die dieses Theater mit Brechts Lehrstücken verbindet. Es wurden Teilen dieses Theaters auch manipulative Tendenzen vorgeworfen, insofern das Publikum manchmal nicht weiß, dass es sich um ein Schauspiel handelt. Ist die nachhaltige Täuschung des Publikums tatsächlich ein Problem, so erweist sich dieses bei einer reduzierten Polemik als lösbar, indem die Täuschung schließlich aufgehoben wird. Auch Brechts Lehrstücken wurden indoktrinierende Tendenzen vorgeworfen, insofern sie politische Thesen wie die Unterordnung des Einzelnen unter das Kollektiv bis hin zur Opferung befördern. Gegen eine kritiklose Übernahme von Thesen hat Brecht aber durch einen Diskurs mit der Zielgruppe selbst vorgearbeitet. In dieser Parallele soll ein Hinweis gesehen werden, dass ein Theater mit einer emanzipatorischen Absicht nicht sicher vor indoktrinierenden Tendenzen ist, wenn es politisch etwas vermitteln will, und diesen Tendenzen entgegenwirken soll, indem es mit den Adressaten in eine Kommunikation auf Augenhöhe tritt. Bei aller verbleibenden Spannung und Problematik hat sich Brecht vorbildhaft darum bemüht.

Fazit

In den umstrittenen Lehrstücken Brechts wurde nach emanzipatorischen und indoktrinierenden Tendenzen gesucht. Emanzipation wurde dabei verstanden als das Streben nach Selbstbestimmung im Denken und Handeln durch Aufhebung von gesellschaftlicher Fremdbestimmung mithilfe politischer und pädagogischer Prozesse. Indoktrination wurde als eine Strategie verstanden, die das selbständige Denken des Menschen unterdrückt, indem sie ihm für ihre Zwecke eine als Gewissheit getarnte Doktrin einflößt, die dadurch zur Ideologie wird und den Menschen instrumentalisiert. Die beiden Begriffe bezeichnen damit gegenläufige Bewegungen.

Untersucht wurde die Frage nach der Präsenz solcher Tendenzen mithilfe der literaturtheoretischen Methode Fredric Jamesons, die Literatur aus politischer Sicht und aus der Perspektive einer Geschichtsphilosophie der Freiheitsverwirklichung interpretiert und dabei auch einen Blick auf die inneren Spannungen von Werken wirft. Der geschichtsphilosophische Kontext verbindet Brecht mit der Emanzipationsgeschichte über den Marxismus bis zu den Anfängen der Aufklärung, in denen bereits gesehen wurde, dass Vermittlungsprozesse mit emanzipatorischen Anliegen dennoch auch indoktrinierende Tendenzen entwickeln können. An dieser Emanzipationsgeschichte hat auch das Theater seit der Aufklärung oft gemäß seinem eigenen Selbstverständnis partizipiert.

Von drei Bezugshorizonten, in denen Literatur mit Jamesons Methode interpretiert wird, ist der erste der Text selbst, der einer immanenten Analyse unterzogen wird.
In den Lehrstücktexten zeigte sich dabei zunächst eine starke emanzipatorische Stoßrichtung, insofern sie durch die Darstellung von verdeckter und offener Unterdrückung und Gewalt Gesellschaftskritik übten.
Indoktrinierende Tendenzen konnten insofern gefunden werden, als dieser Gesellschaftskritik eine marxistische Theorie zugrunde lag, die teilweise die ideologischen Züge einer erlösenden und als Gewissheit auftretenden Lehre annimmt. Außerdem war eine Instrumentalisierung der einzelnen Menschen erkennbar, insofern deren Unterordnung unter gemeinschaftliche Ziele bis hin zur Opferung zentral beworben wird. Dabei steht die Tötung vor allem metaphorisch für die Einordnung des Individuums ins Kollektiv und das Zurückstellen egoistischer Motive in dessen Sinne. Ist selbst das eine problematische Marginalisierung des Individuums, so

wurde die metaphorische Interpretation aber auch durch den historischen Kontext erschwert und eine wörtliche Auslegung der Tötungslegitimation zu einer starken ersten Assoziation.
Den indoktrinierenden Tendenzen der ideologisierten Theorie und der marginalisierten Individuen steht aber ein emanzipatorischer Impuls des kritischen Hinterfragens entgegen, der sich gerade gegen diese Tendenzen richtet und sie abschwächt, wodurch das emanzipatorische Motiv auf der Textebene der Lehrstücke überwiegt.

Der zweite Bezugshorizont war der diskursive Kontext der Arbeiterklasse zur Zeit der Lehrstücke.
Es wurde gezeigt, wie das Lehrstück als spezielle Form des epischen Theaters im Kontext des proletarischen Theaters theoretisch konzipiert wurde.
Auch die theoretischen Prinzipien des epischen Theaters und der Lehrstücke im Speziellen wiesen emanzipatorische Aspekte auf, insofern die Prinzipien des neuen Theaters – allen voran die Verfremdung – zu einer Distanzierung der gesellschaftlichen Realität beitragen sollen, die diese als hinterfragbar, kritisierbar und auch veränderbar erkennen lässt. Das Ziel der Gesellschaftsveränderung wurde mit anderen Formen des proletarischen Theaters geteilt, wobei sich Brecht von solchen durch seine innovativen Techniken des epischen Theaters auch abhob, sodass sich darin auch die inneren Spannungen des Diskurses der Arbeiterklasse spiegeln, der keineswegs homogen war.
Dass das Konzept des Lehrstücks darüber hinaus seine spezifischen Merkmale hat, wurde lange nicht gesehen und erst von Steinweg betont, der die Besonderheit der Lehrstücke im Selbstspielen von Laien sah; außerdem wäre eine kritische Haltung besonders gefördert worden. Jameson übernimmt diese Lehrstückauffassung und geht nicht über sie hinaus. Erst Krabiel stellte aufgrund methodischer Mängel bei Steinweg fest, dass dessen Bestimmungen in ihrer Entschiedenheit nicht haltbar sind, weil das Publikum bei der Aufführung der Lehrstücke immer zentral war und durchaus eher eine inhaltliche Lehre als eine kritische Haltung befördert werden sollte. Außerdem wies Krabiel darauf hin, dass die Lehrstücke weniger als Theaterform zu sehen wären, sondern vor allem im Kontext musikalischer Entwicklungen. Krabiels Bestimmungen des Lehrstücks sind bis in die Gegenwart in der Forschung nachhaltig wirksam. In kritischer Auseinandersetzung (vor allem) mit Krabiels Untersuchungen wurden die Lehrstücke in dieser Arbeit als pädagogisch motiviertes Musiktheater bestimmt (dessen musikalischen Aspekt Krabiel zu Recht betont, aber unnötig gegen die theatralischen Aspekte ausspielt), das sich auch an ein Publikum, stärker aber als

frühere Formen des Theaters vor allem an selbst spielende Laien richtet, wobei inhaltliche Thesen (vor allem in Bezug auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft) präsentiert werden, aber auch zu einer kritischen Haltung beigetragen wird (auch diese Aspekte der Thesen der Stücke und der kritischen Haltung spielt Krabiel zu Unrecht gegeneinander aus). Die Eigenaktivität der Laien und die kritische Haltung der Spielenden und des Publikums sind starke emanzipatorische Tendenzen des Lehrstückkonzepts.
Eine solche Tendenz zeigte auch eine Musterung der Aufführungskontexte und der Überarbeitungsgeschichte der Lehrstücke, die Krabiel historisch genauer als irgendjemand zuvor dokumentiert hat. Aufführungen vor einem teils jungen Publikum der Arbeiterklasse, das zu kritischen Rückmeldungen aufgefordert wurde, die wiederum zum Anlass für Überarbeitungen durch Brecht genommen wurden, zeigen die Entwicklung der Lehrstücke in ihrem diskursiven Kontext als einen Prozess mit starken emanzipatorischen Aspekten.
Diese interaktive Geschichte der Kritik und Überarbeitungen lässt auch erkennen, wie die in Kapitel 2 untersuchten emanzipatorischen Tendenzen der Lehrstücke zunehmend verstärkt und die indoktrinierenden Elemente sukzessive abgeschwächt wurden.

Der dritte Bezugshorizont war der große geschichtsphilosophische Rahmen, in den die Lehrstücke gestellt wurden, wobei das Korsett der Arbeit nur ausgewählte Beispiele historischer Bezüge zuließ, die aber exemplarisch zentrale Aspekte der Texte ins Blickfeld rückten.
Besondere formale Strategien, die Jameson Brechts Werk zuschrieb, wurden zur Analyse der Brecht'schen Lehrstücke herangezogen, welche von seinen Untersuchungen vernachlässigt wurden. Es wurde gezeigt, wie diese formalen Eigenschaften auch eine inhaltliche Relevanz haben, insofern sie das Moment des Wandels formal transportieren, das Jameson als das zentrale Motiv sieht, zu dessen Bearbeitung Brecht speziell geeignete Methoden entwickelte. Es wurde dargestellt, wie dieser Wandel im Falle der Lehrstücke Brechts eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen ist, die durch kritische Hinterfragung denkbar wird. Die politisch relevante Form der Brecht'schen Lehrstücke hat somit eine emanzipatorische Bewegungsrichtung. Die Untersuchung der politisch relevanten Form konfrontierte Brechts Lehrstücke mit Büchners *Woyzeck*, der nicht nur ein ähnliches sozialkritisches Motiv aufweist, sondern formale Parallelen zeigt, die dort auch mit diesem verwoben sind. Brechts Lehrstücke stehen damit auf dem Theater in einer geschichtlichen Tradition formaler

Innovationen mit politischer Relevanz in emanzipatorischer Absicht, wofür Büchner als großes Vorbild Brechts das paradigmatische Exempel ist.

Haben Brechts Lehrstücke in ihrer theoretischen Konzeption und in ihren Aufführungskontexten einen stark pädagogischen Aspekt, lassen sich dadurch auch historische Bezüge zum pädagogischen Denken und Wirken unter Berücksichtigung sozialer Benachteiligungen herstellen. Ein exemplarischer Vergleich mit einigen Aspekten der Pädagogik Pestalozzis hat die Ziele eines gesellschaftlichen Nutzens der Pädagogik, der Anknüpfung an die konkrete Lebensrealität der sozial Benachteiligten, der Befähigung zur Bearbeitung der sich aus der unmittelbaren sozialen Situation ergebenden Probleme, und einer (bei Pestalozzi aber nicht unbedingt revolutionären) gesellschaftlichen Veränderung als pädagogische Motive der Brecht'schen Lehrstücke mit einer Vorgeschichte emanzipatorischer Pädagogik aufgewiesen.

Ein Bezug auf Boals Theater der Unterdrückten, das durchaus von Brecht beeinflusst war, zeigt, wie das Konzept selbstspielender Laien bis in die jüngste Vergangenheit und Gegenwart des Theaters und der Pädagogik weiterwirkt und auch weiterhin mit einer emanzipatorisch-politischen Intention der Aufdeckung und Kritik gesellschaftlicher Unterdrückung verbunden ist. Allerdings wurde besonders einer Form des Theaters der Unterdrückten, dem Unsichtbaren Theater, eine manipulative Tendenz unterstellt, insofern Szenen in der Öffentlichkeit gespielt werden, die von den Zusehenden für real gehalten werden. Dies kann auch als Gemeinsamkeit mit den Lehrstücken Brechts gesehen werden, die ebenfalls einen Indoktrinationsvorwurf erfahren haben. Darin kann ein Hinweis gesehen werden, dass auch ein pädagogisches und künstlerisches Wirken in emanzipatorischer Absicht nicht von vornherein der Gefahr enthoben ist, indoktrinierende Tendenzen anzunehmen. Dieser Gefahr muss entgegengewirkt werden, indem die Adressaten des theaterpädagogischen Handelns möglichst auf Augenhöhe behandelt und als kritische Instanz gefördert werden, die solche Tendenzen korrigiert – und dies gilt bis heute. Brechts Lehrstücke, in denen teilweise indoktrinierende Tendenzen gesehen werden können, taten im Lauf ihrer Entstehung und Weiterentwicklung viel, um diesen entschieden entgegenzuwirken und bewiesen gerade dadurch die Stärke des emanzipatorischen Impulses in ihnen.

Wurde wie oft in der Forschung zu Brecht in dieser Arbeit mit Bezug auf Fredric Jameson eine marxistische Literaturtheorie gewählt (ohne dadurch einen strikten Marxismus zu teilen und auch mit anderen kritischen Einschränkungen wie etwa einem anderen Ideologiebegriff),

so aber eine solche, die auch andere Literaturtheorien wie die Hermeneutik oder die Dekonstruktion aufnimmt. Es soll dadurch gezeigt worden sein, dass auch Theorien und Methoden, die in marxistisch geprägten Diskursen für gewöhnlich in geringerem Ausmaß vorkommen, ein nicht zu vernachlässigendes Potenzial besitzen, einen anderen Blick auf Brechts Werk zu eröffnen.

Es ist daher wünschenswert, dass Brechts Lehrstücke in Zukunft stärker aus der Perspektive nicht nur marxistischer, sondern auch anderer Literaturtheorien in den Blick genommen werden. Dadurch könnten wiederum neue Aspekte und blinde Flecken aufgezeigt werden, die bisher und auch in dieser Arbeit übersehen worden sind.

Der dekonstruktivistische Aspekt der gewählten Literaturtheorie, auch die inneren Spannungen und Brüche eines literarischen Werkes zu beleuchten, hat eine differenzierende Bewertung der Brecht'schen Lehrstücke erlaubt. Die Lehrstücke waren zumeist entweder als Rechtfertigung der Marginalisierung Einzelner harsch kritisiert oder als immer noch brauchbares Modell eines fortschrittlichen Theaters euphorisch beworben worden. Diese Arbeit wollte als Kern dieser Kontroverse die in der Rezeption und Forschung zu den Lehrstücken selten explizit gestellte Frage aufzeigen, welche emanzipatorischen oder indoktrinierenden Tendenzen es in ihnen gibt. Waren die Positionen diesbezüglich früher sehr extrem, so ermöglicht es die Aufmerksamkeit für die inneren Spannungen eines Werkes, sowohl emanzipatorische als auch teilweise indoktrinierende Tendenzen in Brechts Lehrstücken zu sehen. Eine solche differenzierte Bewertung, in der nicht zuletzt die Leistung dieser Arbeit bestehen soll, wird auch durch einen graduellen Begriff von Indoktrination begünstigt – und natürlich auch durch ein abgekühltes Klima, in dem die hitzige Polarisierung wie zu Zeiten des Kalten Krieges (in denen die Kontroversen um Brechts Lehrstücke am heftigsten geführt wurden) nicht mehr nötig ist.

Emanzipation und Indoktrination wurden in dieser Arbeit nicht nur als Themen aufgezeigt, die Brechts Lehrstücke in der Literaturgeschichte politisch positionieren und zu anderen Autoren in Beziehung setzen, sondern auch mit der Geschichte der Pädagogik verbinden. Wurden Brechts theoretische Schriften in der Forschung schon teilweise als pädagogisch gehaltvoll erkannt, so wurden sie aber in der Folge vor allem in der theaterpädagogischen Praxis angewandt. Bezüge zwischen Brechts pädagogischem Denken und Wirken und pädagogischen Theorien wie der Pestalozzis wurden aber noch kaum hergestellt – und es konnte in dieser Arbeit nur zumindest schlaglichtartig darauf aufmerksam gemacht werden. Solche Verbindungen zwischen Brechts Werk und der Geschichte der Pädagogik und ihren

Klassikern sind in der zukünftigen Forschung wünschenswert. Die Fragestellung dieser Arbeit hat Brecht aber nicht nur mit Autoren und Denkern seiner Vorgeschichte in Bezug gebracht, sondern die Gefahr indoktrinierender Tendenzen trotz eines emanzipatorischen Grundanliegens als Problem präsentiert, das auch nach Brecht und bis in die Gegenwart (theater)pädagogischer Praxis bestehen bleibt. Selbst in der Pädagogik im Allgemeinen ist dieser Sachverhalt zwar nicht unbekannt, aber eher erst in jüngerer Vergangenheit und noch nicht sehr umfangreich erforscht worden, denn hauptsächlich wurde Indoktrination in der Pädagogik totalitärer Systeme untersucht, wodurch eine emanzipatorische Grundabsicht von vornherein ausgeschlossen wird. Es ist deshalb zu wünschen, dass die pädagogische Forschung dieses Problem in Zukunft noch stärker reflektiert und auch untersucht, durch welche pädagogischen Handlungen man ihm begegnen kann. Da dies keine pädagogische Arbeit ist, konnte der pädagogische Aspekt dieser Einsicht in ihr zwar angedeutet, nicht aber restlos untersucht werden, sondern nur betont werden, dass, was in erzieherischen Kontexten im Allgemeinen gilt, sich an Brechts Lehrstücken gut erkennen ließ und von Brecht in seiner Aufführungs- und Überarbeitungspraxis wohl auch selbst gesehen und berücksichtigt worden ist: dass auch ein emanzipatorisches Grundziel nicht davor schützt, im pädagogischen Handeln zu indoktrinieren, sondern dass es der ständigen Wachsamkeit bedarf, ob sich solche Tendenzen einschleichen, sodass es einer Gegensteuerung etwa durch eine Stärkung der zu Erziehenden als kritischer und mündiger Instanzen auf Augenhöhe bedarf.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Brecht, Bertolt: *Werke.* Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. 30 Bände. In 32 Teilbänden und 1 Registerband. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988 f. Sigle: BFA.

Sekundärliteratur

Arendt, Hannah: *Walter Benjamin, Bertolt Brecht. Zwei Essays.* München: Piper 1971.

Bawey, Petermichael von: *Rhetorik der Utopie. Eine Untersuchung zum ästhetischen Aufbau und argumentativen Zusammenhang der Lehrstücke Brechts.* München: Fink 1981.

Benjamin, Walter: *Versuche über Brecht.* Hrsg. v. Rolf Tiedemann. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978.

Berg, Günter; Jeske, Wolfgang: *Bertolt Brecht.* Stuttgart: Metzler 1998.

Bidlo, Tanja: *Theaterpädagogik. Einführung.* Essen: Oldib Verlag 2006.

Boal, Augusto: „Theater der Unterdrückten." In: Augusto Boal: *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler.* Hg. und übers. v. Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989. S. 5-168.

Büchner, Georg: „Woyzeck." In: Georg Büchner: *Woyzeck. Leonce und Lena.* Hg. v. Burghard Dedner. Stuttgart: Reclam 2011. S. 5-38.

Burstow, Bonnie: „Invisible theatre, ethics and the adult educator." In: *International Journal of Lifelong Education.* Heft 27 (3). 2008. S. 273-288.

Demke, Elena: „Indoktrination als Code der SED-Diktatur." In: Schluß, Henning. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 35-47.

Dickson, Keith: „Introduction." In: Ders. (Hg.) Bertolt Brecht: *Fünf Lehrstücke.* London: Methuen Educational 1969. S. ix-klvii.

Dörr, Volker C.: „Friedrich Schiller und die Aufklärung." In: Michael Hofmann (Hg.): *Aufklärung. Epoche – Autoren – Werke.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2013. S. 229-246.

Engels, Friedrich: *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft.* Berlin: Holzinger 2013.

Esslin, Martin: *Brecht. The Man and His Work.* Garden City (New York): Doubleday 1961.

Fahrenbach, Helmut: *Brecht zur Einführung.* Hamburg: Junius 1986.

Fiebach, Joachim: „Piscator, Brecht und Medialisierung." In: Schwaiger, Michael (Hg.): *Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre.* Wien: Brandstätter 2004. S. 112-126.

Fischer, Gerhard: „Playwrights Playing with History: The Play within the Play and German Historical Drama (Büchner, Brecht, Weiss, Müller)." In: Gerhard Fischer; Bernhard Greiner (Hg.): *The Play within the Play: The Performance of Meta-Theatre and Self-Reflection*. Amsterdam: Rodopi 2007. S. 249-265.

Fischer, Ruth: *Stalin und der deutsche Kommunismus.* Frankfurt/M.: Verlag der Frankfurter Hefte 1950.

Fleischer, Helmut: „Marxismus. Sieg der Ideologie über die Ideologiekritik." In: Ders. (Hg.): *Der Marxismus in seinem Zeitalter.* Stuttgart: Reclam 1994. S. 201-232.

Fritze, Lothar: „Indoktrination und irrationale Überzeugungsbildung. Über eine Herrschaftstechnologie der Weltanschauungsdiktatur." In: *Totalitarismus und Demokratie.* Heft 10 (1). 2013. S. 135-164.

Geier, Manfred: *Aufklärung. Das europäische Projekt.* Hamburg: Rowohlt 2012.

Greiffenhagen, Martin: „Einleitung." In: Ders. (Hg.): *Emanzipation.* Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 7-47.

Hebenstreit, Sigurd: *Johann Heinrich Pestalozzi. Leben und Schriften.* Freiburg: Herder 1996.

Hecht, Werner: „Der Weg zum epischen Theater." In: Werner Hecht (Hg.): *Brechts Theorie des Theaters.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 45-90.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Phänomenologie des Geistes.* Stuttgart: Reclam 2003.

Hesse, Hans Albrecht: „Über den Gebrauch des Begriffs ‚Emanzipation' in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der Gegenwart." In: Greiffenhagen, Martin (Hg.): *Emanzipation.* Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 246-257.

Hinck, Walter: *Theater der Hoffnung. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.

Hofmann, Michael; Kanning, Julian: *Georg Büchner. Epoche – Werk – Wirkung.* München: Beck 2013.

Hughes, Erika: „Understanding Einverständnis. Ideology in Brecht's Der Jasager and Der Neinsager." In: *Youth Theatre Journal.* Heft 24 (2). 2010. S. 125-139.

Jameson, Fredric: *Brecht and method.* London/New York: Verso 1998.

Jameson, Fredric: *Das politische Unbewußte. Literatur als Symbol sozialen Handelns.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1988.

Kamath, Rekha: *Brechts Lehrstück-Modell als Bruch mit den bürgerlichen Theatertraditionen.* Frankfurt/M.: Lang 1983.

Kant, Immanuel: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Immanuel Kant Werkausgabe Band XI*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2013. S. 53-64.

Kant, Immanuel: „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten." In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Immanuel Kant Werkausgabe Band VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974. S. 7-102.

Kant, Immanuel: „Über Pädagogik." In: Wilhelm Weischedel (Hg.): *Immanuel Kant Werkausgabe Band XII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2013. S. 691-761.

Karasek, Hellmuth: *Bertolt Brecht. Der jüngste Fall eines Theaterklassikers.* München: Kindler 1987.

Kim, Taekwan: *Das Lehrstück Bertolt Brechts. Untersuchungen zur Theorie und Praxis einer zweckbestimmten Musik am Beispiel von Paul Hindemith, Kurt Weill und Hanns Eisler*. Frankfurt/M.: Lang 2000.

Kittstein, Ulrich: *Bertolt Brecht*. Paderborn: Fink 2008.

Knopf, Jan: *Bertolt Brecht. Leben – Werk – Wirkung.* 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006.

Knopf, Jan: „'…es kömmt darauf an, sie zu verändern.' Marx' Theorie der Praxis bei Brecht." In: Meyer, Mathias (Hg.): *Der Philosoph Bertolt Brecht.* Würzburg. Königshausen & Neumann 2011. S. 157-174.

Knopf, Jan: „Verfremdung." In: Werner Hecht (Hg.): *Brechts Theorie des Theaters.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 93-141.

Koch, Gerd: *Lernen mit Bertolt Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik.* Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 1988.

Krabiel, Klaus-Dieter: *Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps.* Stuttgart: Metzler 1993.

Krabiel, Klaus-Dieter: „Die Maßnahme.“ In Knopf, Jan (Hg.): *Brecht-Handbuch. Band 1. Stücke.* Stuttgart: Metzler 2001. S. 253-265.

Lempert, Wolfgang: „Zum Begriff der Emanzipation.“ In: Greiffenhagen, Martin (Hg.): *Emanzipation.* Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 216-226.

Lessing, Gotthold Ephraim: „Die Erziehung des Menschengeschlechts.“ In: Franz Bornmüller (Hg): *Lessings Werke. Band 5. Kritik und Philosophie.* Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut 1884. S. 612-632.

Liedtke, Max: *Johann Heinrich Pestalozzi.* Reinbek: Rowohlt 1968.

Llanque, Markus: „Individuum und Partei. Brecht und das politische Denken.“ In: Meyer, Mathias (Hg.): *Der Philosoph Bertolt Brecht.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2011. S. 227-244.

Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Manifest der kommunistischen Partei.* Stuttgart: Reclam 2010.

Marx, Karl: „Thesen über Feuerbach.“ In: Karl Marx: *Philosophische und ökonomische Schriften.* Hg. v. Johannes Rohbeck und Peggy Breitenstein. Stuttgart: Reclam 2008. S. 46-49.

Marx, Karl: „Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung.“ In: Karl Marx: *Philosophische und ökonomische Schriften.* Hg. v. Johannes Rohbeck und Peggy Breitenstein. Stuttgart: Reclam 2008. S. 9-27.

Mayer, Hans: „Anti-Aristoteles.“ In: Werner Hecht (Hg.): *Brechts Theorie des Theaters.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986. S. 32-42.

Meyer, Matthias: „Der Philosoph Bertolt Brecht oder Die List und die Lust der Verfremdung.“ In: Ders. (Hg.): *Der Philosoph Bertolt Brecht.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2011. S. 7-24.

Mueller, Roswitha: „Learning for a new society: the *Lehrstück*.” In: Thomson, Peter; Sacks, Glendyr (Hg.): *The Cambridge Companion to Brecht*. Cambridge: Cambridge University Press 2004. S. 79-95.

Müller, Klaus-Detlef: *Bertolt Brecht. Epoche – Werk – Wirkung.* München: Beck 2009.

Mittenzwei, Werner: *Bertolt Brecht: Von der ‚Maßnahme‘ zu ‚Leben des Galilei‘.* Berlin/DDR: Aufbau-Verlag 1973 (1. Auflage 1962).

Nisbet, Hugh Barr: „Gotthold Ephraim Lessing.” In: Michael Hofmann (Hrsg.): *Aufklärung. Epoche – Autoren – Werke.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2013. S. 75-90.

Pan, David: „Sacrifice as Political Representation in Bertolt Brecht's Lehrstücke." In: *Germanic Review: Literature, Culture, Theory.* Heft 84 (3). 2009. S. 222-250.

Päthe, Thorben: „Theatralische Passionen – Zur Liturgie der Revolution bei Bertolt Brecht und Georg Büchner." In: Gernot Wimmer (Hrsg.): *Georg Büchner und die Aufklärung.* Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2015. S. 207-225.

Pestalozzi, Johann Heinrich: *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Band IX*. Hrsg. v. Arthur Buchenau. Berlin/Zürich: De Gruyter 1927.

Piscator, Erwin: *Das politische Theater*. Neubearbeitet von Felix Gasbarra. Mit einem Vorwort von Wolfgang Drews. Reinbek: Rowohlt 1963.

Puknat, Siegfried: „Brecht and Schiller. Non-elective affinities." In: *Modern Language Quarterly*. Heft 26 (4). 2007. S. 558-570.

Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg: *Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen.* 2., durchgesehene und erweitere Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Reboul, Olivier: *Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird.* Olten/Freiburg im Breisgau: Walter Verlag 1979.

Rokem, Freddie: „The Aesthetics of Learning. Bertolt Brecht's Die Ausnahme und die Regel." In*: Theatre Topics.* Heft 25 (1). 2015. S. 57-66.

Rülicke-Weiler, Käthe: *Die Dramaturgie Brechts. Theater als Mittel der Veränderung.* Berlin: Henschel 1966.

Ruping, Bernd: *Material und Methode. Zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks.* Münster: Lit 1984.

Schiller, Friedrich: „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet." In: Eduard Leuschner (Hg.): *Friedrich Schillers Werke. Kleine Schriften. 1/2. Kleine historische Schriften. Philosophische Schriften I.* Wien/Hamburg/Zürich: Gutenberg-Verlag 1928. S. 223-235.

Schluß, Henning: „Indoktrination Rückseite oder Extrem?" In: Ders. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 7 f.

Schluß, Henning: „Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels." In: Ders. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 61-78.

Schmied-Kowarzik: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche.* Weinheim: Dt. Studien-Verlag 1993.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: „Mündigkeit und Solidarität. Marx und die Pädagogik der ‚menschlichen Emanzipation'." In: Heinz Eidam; Timo Hoyer (Hg.): *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien.* Berlin: LIT Verlag 2006. S. 71-86.

Schoeps, Karl-Heinz: „Brecht's Lehrstücke. A Laboratory for Epic and Dialectic Theater." In: Mews, Siegfried (Hg.): *A Bertolt Brecht Reference Companion.* Westport: Greenwood Press 1997. S. 70-87.

Schrimpf, Hans Joachim: *Lessing und Brecht. Von der Aufklärung auf dem Theater.* Pfullingen: Neske 1965.

Schwaiger, Michael: „Einbruch der Wirklichkeit. Das Theater Bertolt Brechts und Erwin Piscators." In: Ders. (Hg.): *Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre.* Wien: Brandstätter 2004. S. 9-15.

Skiera, Ehrenhard: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung.* 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Berlin/New York: De Gruyter 2010.

Steinweg, Reiner: *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung.* Stuttgart: Metzler 1972.

Steinweg, Reiner: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis.* Frankfurt/M.: Brandes & Apsel 1995.

Stroß, Annette M.: „Indoktrination – ein unpädagogischer Begriff?" In: Schluß, Henning. (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 13-34.

Trabitsch, Thomas: „Vorwort." In: Schwaiger, Michael (Hrsg.): *Bertolt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der Zwanzigerjahre.* Wien: Brandstätter 2004. S. 6-7.

Vestli, Elin Nesje: „Dramaturgie des Widerstandes. J.M.R. Lenz – Bertolt Brecht – Hilda Hellwig." In Thomas Jung (Hg.): *Zweifel – Fragen – Vorschläge. Bertolt Brecht anlässlich des Einhundertsten.* Frankfurt/M./Wien: Lang 1999.

Winkler: *Der Schein der Normalität. Arbeiter und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 1924-1930.* Berlin/Bonn: Dietz Verlag 1988.

Wirth, Andrzej: „The Lehrstück as Performance." Übers. v. Marta Ulvaeus. In: *The Drama Review: A Journal of Performance Studies.* Heft 43 (4). 1999. S. 113-121.

Wolff, Jonathan: *Why read Marx today?* Oxford: Oxford University Press 2002.

Wrentschur, Michael: „Lebendig, vielfältig und gut vernetzt. Das Theater der Unterdrückten in Österreich.“ In: Helmut Wiegand (Hg.): *Theater im Dialog: heiter aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten.* Stuttgart: ibidem 2004. S. 108-125.

Abstract

Bertolt Brechts Lehrstücke zählen zu den umstrittensten literarischen Werken des Autors, ja des 20. Jahrhunderts überhaupt. Mal wurde ihnen vorgeworfen, die Tötung unschuldiger Menschen im Namen einer totalitären Ideologie zu rechtfertigen, mal wurden sie als Modell eines fortschrittlichen Theaters beworben, in dem Eigenaktivität und Kritik gefördert wurden. Der Kern der Kontroverse wird in dieser Arbeit in der Frage gesehen, inwiefern es emanzipatorische oder umgekehrt indoktrinierende Tendenzen in den Lehrstücken gibt.

Diese Frage wird mithilfe der marxistischen Hermeneutik Fredric Jamesons untersucht, die Literatur aus politischer Perspektive im Rahmen einer Geschichte der Freiheit in drei Schritten interpretiert und dabei auch deren innere Spannungen beleuchtet. Erstens weist ein textimmanenter Blick mit einer Unterordnung des Individuums unter die Gemeinschaft und einem teils ideologisierten Gebrauch marxistischer Theorie indoktrinierende Aspekte nach, die aber von deutlichen emanzipatorischen Impulsen der Gesellschaftskritik und der kritischen Hinterfragung des Kollektivs konterkariert und abgeschwächt werden. Zweitens zeigt eine Analyse des diskursiven Kontextes der Stücke, dass die Lehrstücke in Auseinandersetzung mit anderen Formen des proletarischen Theaters entwickelt, von spielenden Laien vor einem meist jungen Publikum der Arbeiterklasse aufgeführt, und aufgrund von Rückmeldungen dieses Publikums überarbeitet wurden. Die Spielpraxis belegt durch die Förderung von Eigenaktivität und Kritik die emanzipatorische Absicht und die Überarbeitungen zeigen, wie die indoktrinierenden Tendenzen auf der Textebene abnahmen. Drittens offenbart eine Einbettung in einen größeren historischen Rahmen durch exemplarische Bezüge zum sozialkritischen Drama Georg Büchners, zur Sozialpädagogik Johann Heinrich Pestalozzis und zur Theaterpädagogik Augusto Boals eine emanzipatorische Vor- und Nachgeschichte der Lehrstücke.

Die Analysen führen insgesamt zu einer differenzierten Beurteilung der Lehrstücke, die weder als ideologisch durchtränkt zu verurteilen noch unkritisch zu sehen sind, wie es in einer aufgeheizten Diskussion oft der Fall war. Sie weisen zwar teils nicht zu leugnende problematische indoktrinierende Aspekte auf, die aber durch einen klar überwiegenden emanzipatorischen Impuls zurückgedrängt werden. Die Bezüge zur Theaterpädagogik nach Brecht erlauben es, die Gefahr der Indoktrination selbst in emanzipatorisch motivierten Vermittlungsprozessen als ein Grundproblem bis in die Gegenwart zu sehen, sodass stets ein Bewusstsein für diese Gefahr und eine Gegensteuerung gefordert sind.

Abstract

Bertolt Brecht's learning plays are among the author's most controversial works. Sometimes they were accused of justifying the killing of innocent people in the name of a totalitarian ideology; sometimes they were understood as a model for a progressive theatre in which activity and criticism are promoted. In this work the core of the controversy is seen in the question whether there are emancipatory or indoctrinating tendencies in the learning plays.

This question is examined by means of Fredric Jameson's Marxist hermeneutics. This theory interprets literature from a political perspective of a history of freedom and also looks at the inner tensions of texts. The interpretation consists of three steps. Firstly, a text-based examination reveals the indoctrinating tendencies of the individual's subordination under society and the partly ideological use of Marxist theory. But it also shows the emancipatory aspects of social criticism and a critical questioning of the collective which thwart and weaken the indoctrinating tendencies. Secondly, an analysis of the cultural context of the plays has significant results. The learning plays were developed in a confrontation with other forms of proletarian theatre. They were mostly performed by laypersons in front of a young working-class audience and they were adapted in reaction to the audience's feedback. By promoting activity and criticism the performance practice proves the emancipatory intention. Moreover, the adaptations show a reduction of the indoctrinating tendencies in the texts. Thirdly, the plays are embedded in a greater historical context by connections to Georg Büchner's social drama, Johann Heinrich Pestalozzi's social pedagogics and Augusto Boal's theatre pedagogics. This reveals an emancipatory prehistory and posthistory of the learning plays.

All in all, the analyses lead to a balanced judgment of the learning plays which are neither to be condemned as ideologically contaminated nor to be seen uncritically. In heated discussions both has often been the case. Indeed, the learning plays have some problematic indoctrinating tendencies, but these are pushed back by a clearly predominating emancipatory incentive. The connections to theatre pedagogics after Brecht allow understanding the danger of indoctrination even in didactic processes with emancipatory intentions as a basic problem until the present day. Hence an awareness of this danger and strategies to face it are necessary.