

Abschlussarbeit

im Rahmen der Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Jahrgang 2023/24

Spielräume des Denkens und Handelns - in Brechts Theaterkonzept als soziale und transformative Potentiale im theaterpädagogischen Kontext

Vorgelegt von
Lukas Reiber

Eingereicht am 26.07.2024
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
1. Einleitung	4
2. Bertold Brecht: Umrisse eines anderen Theaters	5
3. Das epische Theater	5
3.1. Die Spielenden	10
3.2. Die Zuschauenden	11
3.3. Verfremdungseffekt und Verfremdungstechnik	13
3.3. Ästhetik des Gestischen	15
3.4. Erzählformen auf der Bühne	16
4. Lehrstückkonzept	17
4.1. Praktische Ausführung am Beispiel ‚Der Jasager/Der Neinsager‘	19
4.2. Dialektisches Denken im Lehrstück	21
5. Vom dialektischen zum eingreifenden Denken	22
6. Brecht: eine theaterpädagogische Perspektive	24
6.1. Probe	25
6.2. Die Kunst des Zuschauens und die Kunst des Spielens	25
6.3. Verfremdung und Alterität	27
6.4. Brechts ‚Pädagogien‘ und ihre Potentiale	30
7. Brechts Theaterkonzept in der theaterpädagogischen Praxis	30
8. Resume	33
Quellenverzeichnis:	34
Eidesstattliche Erklärung:	37

1. Einleitung

Brechts Vorschläge zur grundlegenden Erneuerung des Theaters haben sowohl im modernen postdramatischen als auch im performanceorientierten Theater sowie in der theaterpädagogischen Arbeit offensichtlich Fuß gefasst. Die vierte Wand wurde durchbrochen, das Publikum wird direkt angesprochen, und Expert*innen präsentieren sich auf der Bühne als Demonstrant*innen ihres Alltags. Der Einbruch des Realen in die theatrale Wirklichkeit ist auf allen Ebenen ein fester Bestandteil des Spiels geworden. Schon seit einiger Zeit werden im Theater und in theaterpädagogischen Produktionen die Klassiker auf ihre „Brauchbarkeit“ und ihren „Materialwert“ hin geprüft.

Dies trifft auch auf Brecht zu, der diese Prüfung selbst empfohlen hat¹. In der theaterpädagogischen Arbeit haben sich die vielfältigen Möglichkeiten, Brechts Methoden anzuwenden, als große Bereicherung erwiesen. Diese Ansätze gelten jedoch nicht mehr als radikal oder neu. Vielmehr sind sie inzwischen fester Bestandteil der theaterpädagogischen Praxis geworden. Der Bezug zu Brecht ist dabei unterschiedlich stark ausgeprägt.

Brechts Theaterkonzept und die ihm inhärenten Verfahren sind also offensichtlich anhaltend populär. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich das diesem Konzept eigene Denken kennzeichnen und beschreiben lässt; eine Denkbewegung, die in der künstlerischen Praxis ein spezifisches Erfahrungs- und Erkenntnispotenzial verortet. Aus theaterpädagogischer Perspektive knüpft sie an diese Formen des Denkens an und fragt nach den Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten, die sich dadurch möglicherweise in der künstlerischen Praxis bilden. Im Zusammenhang mit einer produktionsorientierten theaterpädagogischen Praxis im schulischen und außerschulischen Raum geht sie außerdem der Frage nach, welches besondere Bildungspotential mit diesem Denken einhergeht. Im Folgenden werden die grundlegenden Arbeits- und Denkansätze Brechts skizziert und darauf aufbauend spezifischere methodische Ansätze herausgearbeitet. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Ansätze mit besonderem Augenmerk auf die ihnen innewohnenden Potentiale innerer Mobilisierungsvorgänge und Denkbewegungen analysiert und ausgewertet und darüberhinaus auf ihre transformativen Potentiale wirksamkeitsfördernder, innerer Form- und Gestaltungsprozesse hin überprüft.

Brecht ist voller Widersprüche: „Wer immer es ist, den ihr sucht: ich bin es nicht“ heißt es in einer seiner Tagebucheinträge. Widersprüche, Risse, Brüche und Unvereinbarkeiten in seinem Leben wie in seinen Texten machen eine

¹ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. 30 Bde. Hg. v. Werner Hecht u.a. Berlin/Weimar/Frankfurt a.M.: Aufbau/Suhrkamp 1988-2000

vereinfachte Leseweise schwer, sie fordern zur aktiven Suche heraus – ein Verfahren, das seiner Kunst zugrunde liegt und sich auch in der inhaltlichen Auseinandersetzung widerspiegelt. Ganz im Sinne des brechtschen Probenbegriffs, verschreibt sich auch der Ansatz dieser Arbeit bewusst dem Charakter des Probierens, einer schrittweisen Logik der Aufeinanderfolge und des Ineinanderübergehens, offen für Elemente der Überraschung und der Unordnung.

2. Bertold Brecht: Umriss eines anderen Theaters

Bertolt Brecht (1898–1956) gilt als einer der einflussreichsten Dramatiker und Theoretiker des 20. Jahrhunderts. Seine Arbeiten haben das Theater grundlegend verändert und seine Ideen prägen die Bühnenwelt bis heute. Brecht entwickelte das Konzept des Epischen Theaters, das sich bewusst von der traditionellen Dramaturgie des Aristotelischen Theaters absetzt. Seine Theorien und Werke zielen darauf ab, das Publikum nicht nur zu unterhalten, sondern es zum kritischen Denken und politischen Handeln anzuregen. Brecht wird, entgegen Max Frischs oft missverstandenen und vermutlich ironisch gemeintem Diktum vom folgenlosen Klassiker², als der folgenreichste Theaterklassiker des 20. Jahrhunderts diskutiert. Und Brechts Theater ist in der Tat alles andere als folgenlos, bis heute wirkt seine Arbeit allerorts produktiv weiter. Nicht nur, dass Bertold Brecht auf deutschen Bühnen Jahr für Jahr nach Shakespeare der meist gespielte Autor ist, viele Inszenierungsstile und große Teile der heutigen Theaterpraxis wären ohne Brecht gar nicht denkbar. Ob an freien Theatern oder traditionellen städtischen Häusern, viele Regisseur*innen nutzen, sicherlich meist ohne sich dessen überhaupt bewusst zu sein, theatrale Techniken und ästhetische Prinzipien Bertold Brechts. Brechts schauspieltheoretische Ansätze spielen dagegen heute im Vergleich zu Stanislavski, Strasberg oder Tschechow eher eine nachgestellte Rolle. Offensichtlich ist jedoch Brechts enorme Wirkung auf die deutschsprachige Dramatik. Brecht gilt heute sogar als Vorläufer des Postdramatischen Theaters und hat das europäische Theater des 20. Jahrhunderts entscheidend geprägt.³

3. Das epische Theater

„Wir brauchen Theater, das nicht nur Empfindungen, Einblicke und Impulse ermöglicht, die das jeweilige historische Feld der menschlichen Beziehungen

² Vgl.: Max Frisch: Der Autor und das Theater. In Der.: Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976

³ Vgl.: u.a. Hans Thies Lehmann: Postdramatisches Theater. Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren 1999

erlaubt, auf dem die Handlungen jeweils stattfinden, sondern das Gedanken und Gefühle verwendet und erzeugt, die bei der Veränderung des Feldes selbst eine Rolle spielen.“⁴

Eine solche "antiaristotelische Dramatik", wie sie von Brecht entwickelt wurde, ist jedoch keineswegs als strikt gegen die Aristotelische Dramatik gerichtet zu verstehen.⁵ Vielmehr empfiehlt Brechts seit den frühen 1930er Jahren systematisch erarbeitete Dramaturgie, die aristotelischen Kategorien ‚Furcht‘ und ‚Mitleid‘ (von Schößler als „Jammer und Schauder“⁶ bezeichnet) durch die für seine gesellschaftliche und politische Zeit wesentlicher erscheinenden Kategorien ‚Wissbegierde‘ und ‚Hilfsbereitschaft‘ zu ersetzen. Der Held des Epischen Dramas sollte das Publikum nicht dazu bringen, sich in ihn einzufühlen, sondern Staunen über die herrschenden Verhältnisse hervorrufen, um so eine kritische Haltung beim Publikum zu provozieren.⁷

Seit der Renaissance existiert – basierend auf Aristoteles’ Poetik – eine Form des Dramas, die als die übliche und konventionelle angesehen wird: das geschlossene Drama. Die Einheiten von Zeit, Handlung und Raum, sind seit damals die wesentlichen Kriterien. Wie bereits bei Büchner, der zu einem der markantesten Einflüsse Brechts zählt, zielt auch Brechts Episches Theater von Anfang an auf eine offene Form des Dramas ab. Das bedeutet, dass die Handlung weder stringent und kausal mit einem Anfang, einem Mittelteil und einem Schluss aufgebaut sein muss, noch muss sie sich innerhalb von 24 Stunden und an einem einzigen Schauplatz ereignen. Wie der Literaturwissenschaftler Manfred Pfister darlegt, führt beispielsweise das mehrfache Wechseln der Lokalitäten zu einer Episierung des Dramas, „weil raum-zeitliche Diskontinuität im Drama eine ‚Erzählfunktion‘ impliziert, auf die dieses diskontinuierliche Arrangement der Szenenabfolge zu beziehen ist“.⁸

Zur Veranschaulichung der Unterschiede zwischen einer Theaterform nach den Richtlinien des Aristoteles (bzw. wie sie ihm in der Regel von Literaturwissenschaftlern zugeschrieben wird) und einer nicht-aristotelischen Theaterform, werden diese beiden Ansätze in der folgenden Tabelle gegenübergestellt und anschließend näher erläutert.

⁴ Bertolt Brecht: Organon für das kleine Theater. §35, zitiert nach Hinck Walter: Die Dramaturgie des späten Brechts. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 96

⁵ Jan Knopf: Brecht Handbuch. Theater. Stuttgart: Metzler 1980. S. 385 f.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd. S. 26-27

⁸ Vgl.: Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. 9. Aufl. München: Willhelm Fink 1997

Aristotelisches Theater	Episches Theater (nicht-aristotelisches Theater)
Held ist die Hauptfigur	Zuschauer ist die Hauptfigur
Handlung ist führend	Betrachtung ist führend
Handlung bestimmt Betrachtung	Betrachtung bestimmt Handlung
Betrachtung ist in Handlung eingebaut	Betrachtung und Handlung laufen parallel
Öffentlichkeit wird bestimmt	Öffentlichkeit wird zur Diskussion gestellt
Handlung wird den Zuschauenden emotional nähergebracht	Handlung wird vom Zuschauenden entfernt
Gewicht auf zwischenmenschliche Beziehung	Gewicht auf dem Überindividuellen
Zeitverlauf ist immanent	Zeitverlauf wird bewusst gemacht

Tabelle 1: Gegenüberstellung aristotelisches – nicht-aristotelisches Theater⁹

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass die Betrachtung innerhalb einer nicht-aristotelischen Dramaturgie eine zentrale Rolle spielt. Die Handlung bleibt ein wesentlicher Bestandteil, tritt jedoch in den Hintergrund. Vielmehr bestimmt die Betrachtung die Handlung, wodurch der Zuschauer zur eigentlichen 'Hauptfigur' wird.

„Das epische Theater [...] hat nicht so sehr Handlungen zu entwickeln, als Zustände darzustellen.“¹⁰ Nicht das Wiedergeben von Zuständen, also schlichte Handlung, hat Priorität, sondern das Erkennen bestimmter Zustände. Dieses Erkennen wird durch Unterbrechungen des Handlungsablaufs erzeugt¹¹. Ein Stück läuft nicht von Anfang bis Ende durch, sondern wird durch gezielte Unterbrechungen der fortlaufenden Handlung (etwa durch erzählende Elemente auf der Bühne, Filmausschnitte oder gezielte Regieanweisungen) unterbrochen. Diese Unterbrechungen ermöglichen es dem Publikum, das Geschehen besser nachzuvollziehen und zu reflektieren, wodurch eine kritisch-beobachtende Haltung gefördert wird. Man kann, so Brecht, „in ein Theater des neuen Zeitalters nicht mehr gehen, um sich mit einzelnen großen Individuen zu identifizieren, sondern man will das Verhalten der Personen auf der Bühne und ihre Beziehungen untereinander studieren, kritisch beurteilen und daraus für das eigene Leben einen Nutzen ziehen.“¹² Es geht nicht mehr um das von Lessing

⁹ Kesting, Marianne: Das epische Theater. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 1978

¹⁰ Benjamin, Walter: Versuche über Brecht. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1966. S.10

¹¹ Ebd.

¹² Hofmann, Michael: Drama. Grundlagen Gattungsgeschichte Perspektiven. Paderborn: Fink 2013. S. 34-35

geforderte, in dessen Dramen manifestierte und schließlich praktizierte Einfühlen und Mitleiden, sondern um das kritische Mitdenken, das durch epische Strukturen innerhalb der Dramatik angestrebt wird. Von den Schauspieler*innen wird nicht mehr verlangt und erwartet, sich „restlos in seine(ihre) Figuren zu verwandeln, er(sie) darf nicht in seiner(ihrer) Rolle aufgehen, die er(sie) darzustellen hat, nicht mit dem Lear identisch sein, er ist nicht Lear, sondern er(sie) zeigt ihn“.¹³ „Der moderne Zuschauer (...) wünscht nicht, bevormundet und vergewaltigt zu werden, sondern er will einfach menschliches Material vorgeworfen bekommen, um es selbst zu ordnen. Deshalb liebt er es auch, den Menschen in Situationen zu sehen, die nicht so ohne weiteres klar sind, deshalb braucht er weder logische Begründung noch psychologische Motivierung des alten Theaters.“¹⁴ Brecht suchte eine „Art der Darstellung, durch die das Geläufige auffällig, das Gewohnte erstaunlich wurde“.¹⁵

Es war notwendig, eine neue Rolle für die Schauspieler*innen zu definieren, sodass die epischen Schauspieler*innen die Zuschauer*innen nicht als unveränderbare Wesen wahrnehmen, wie es im veralteten und naturalistisch geprägten Theater der Fall war. Vielmehr sollten die Zuschauer*innen als veränderbar betrachtet werden, während unveränderbare Zustände überwindbar sind.¹⁶ Etwas Neues sollte erreicht werden: die Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche, die nur durch das Publikum beeinflusst und verändert werden können.¹⁷ Um dieses Merkmal zu verdeutlichen, werfen wir einen Blick auf Brechts 'Mutter Courage': „Die Courage erkennt das ‚merkantile Wesen des Kriegs‘ und nimmt als Nutznießerin des Krieges ihre Interessen deutlich wahr. Sie glaubt an den Krieg bis zuletzt, obwohl sie an ihn nach und nach all ihre Kinder verliert. Sie wird auch am Ende nicht sehend. Denn ‚solange die Masse das Objekt der Politik ist, kann sie, was mit ihr geschieht, (...) nur als Schicksal ansehen; sie lernt so wenig aus der Katastrophe, wie das Versuchskarnickel über Biologie lernt. Dem Stückschreiber kommt es darauf an, daß der Zuschauer sieht.“¹⁸ Diese Überlegungen haben grundlegende Neuerungen des Epischen Theaters zur Folge, die in der Pädagogik, insbesondere in der Theaterpädagogik, von Bedeutung sein können.

¹³ Hermann Helmers (Hrsg.): *Verfremdung in der Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984. S. 139

¹⁴ Elisabeth Hauptmann, Werner Hecht (Hrsg.): *Gesammelte Werke*. Suhrkamp 1967. 15, 221, zitiert nach Reiner Steinweg: *Lehrstück und episches Theater*. S. 35

¹⁵ Bertolt Brecht: *Schriften zum Theater 3. 1933-1947*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1963. S. 196

¹⁶ Vgl.: Ebd. S. 197

¹⁷ Vgl. Hinck Walter: *Die Dramaturgie des späten Brechts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 20

¹⁸ Ebd. S.24

In den klassischen dramatischen Formen, die auf Furcht und Mitleid basieren und auch heute noch die Theaterbühnen dominieren, befinden sich Zuschauende, die gemäß der Intention des Dramatikers fühlen sollten: „Ja, das habe ich auch schon gefühlt. – So bin ich. – Das ist nur natürlich. [...] Das Leid dieses Menschen erschüttert mich, weil es keinen Ausweg für ihn gibt. Das ist große Kunst: da ist alles selbstverständlich. – Ich weine mit den Weinenden, ich lache mit den Lachenden“¹⁹, während im Epischen Theater der kritische Gedanke in einer konträren Weise gefördert werden soll: „So darf man das nicht machen. [...] Das muss aufhören. – Das Leid dieses Menschen erschüttert mich, weil es doch einen Ausweg für ihn gäbe. – Das ist große Kunst: da ist nichts selbstverständlich. – Ich lache über den Weinenden, ich weine über den Lachenden.“²⁰ Nichts ist selbstverständlich. Hier beginnt der kritische Gedanke, das Reflektieren über Handlungen, Ereignisse und/oder Ideologien, was zu einem Lernprozess führt; die Bühne beginnt „lehrhaft zu wirken“²¹. Das Theater soll zu einem Ort werden, wo Philosoph*innen und Zuschauende zusammenkommen, die nicht nur die Welt erklären, sondern auch verändern möchten.²² Häufig genug werden Tatsachen, insbesondere aus dem Bereich der Naturwissenschaften, einfach vorgelegt, vorgetragen und als fundiert und bewiesen dargestellt. Dies führt dazu, dass Fakten, Zahlen und Daten stur aufgenommen werden. Eigene Denkbewegung und damit einhergehende innere und äußere Handlungsspielräume werden auf ein Minimum reduziert. Während der Schulzeit und des Studiums werden Schüler*innen und Studenten*innen oft dieser Herangehensweise ausgesetzt. Das Epische Theater jedoch – und daraus resultierend die Idee eines theaterpädagogischen Zugangs, der darauf aufbaut – bietet eine Möglichkeit, das Lehren und Lernen, beginnend mit der Elementarpädagogik über Schul- und Hochschulausbildung bis hin zur Erwachsenenbildung, auf einer anderen Ebene zu gestalten. Diese Ebene zielt nicht nur auf die Reproduktion von Wissen ab, sondern versucht vielmehr, Kritikfähigkeit, sprachliche und kommunikative Kompetenzen sowie ein Verständnis für Empathie und die vielfältigen Ausdrucksformen von Gestik und Mimik in die Ausbildung aller Lernenden zu integrieren. „Das Theater bleibt Theater, auch wenn es Lehrtheater ist, und soweit es gut ist, ist es amüsant“²³, schrieb Brecht in seinen Theater-Schriften. Damit wollte er dem stillen Vorwurf entgegentreten, dass Lernen immer eine „mühsame Sache“²⁴

¹⁹ Brecht: Schriften zum Theater 3. S. 55

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd.

²² Ebd. S. 56

²³ Ebd. S. 58

²⁴ Ebd. S. 56

sei. Nach wie vor herrscht die allgemeine Ansicht und der in der Gesellschaft verbreitete Grundtenor, dass ein starker Unterschied zwischen Lernen und Sich-Amüsieren besteht, wobei das Lernen als nützlich und notwendig und das Sich-Amüsieren als angenehm angesehen wird.²⁵

In dieser Arbeit soll jedoch, ganz im Sinne Brechts, eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie Amüsantes und Lehrreiches in einer theatralen Form verbunden werden kann und sich somit gerade in Bezug auf theaterpädagogische Kontexte, das selbstbestimmte Denken und Handeln als ein spielerischer und transformativer Vorgang gestaltet. Mit seiner episch-dramatischen Mischform und der daraus entstehenden Lehrtheorie strebte Brecht danach, das Theater zu einem Publikumsorgan umzugestalten. Dabei war es ihm wichtig, aus dem „Genusmittel einen Lehrgegenstand“²⁶ zu machen, anstatt das übliche Ziel zu verfolgen, im Publikum lediglich Vergnügen zu erzeugen. Eine Trennung dieser beiden Aspekte scheint zwar reizvoll, doch Brecht erkannte, dass diese Diskrepanz nicht grundlegend notwendig ist.

„Es mag überraschen, daß hier eine Degradierung des Lernens schlechthin beabsichtigt ist, indem es nicht als Genuß vorgestellt wird. In Wirklichkeit wird natürlich der Genuß, indem er so sorgfältig von jedem Lehrwert entleert wird, degradiert. Aber man braucht sich nur umzusehen, welche Funktion das Lernen in einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung hat. Es funktioniert als Einkauf von materiell verwertbaren Kenntnissen.“²⁷ Eine epische Dramaturgie stellt somit nicht die Wahl zwischen Belehrung und Vergnügen, sondern ermöglicht eine Inszenierung, die „Vergnügen am Lehrhaften“ vermittelt.²⁸ Im Folgenden werden zum Verständnis wesentliche Elemente und Akteur*innen eines epischen Theater kurz vorgestellt.

3.1. Die Spielenden

Grundsätzlich gilt: Wer ins Theater geht, erwartet ein gutes Stück – etwas zum Lachen, Weinen, Schockieren oder Mitfühlen – sowie eine möglichst authentische und lebhaft schauspielerische Darbietung. Diese Darbietung belebt das Stück, den Text, die Musik und letztlich den gesamten Abend. Die Regie tritt dabei in den Hintergrund, wird aber an verschiedenen Stellen wahrgenommen und als gelungen oder weniger gelungen empfunden. Das

²⁵ Vgl. Ebd.

²⁶ Rüllicke-Weiler, Käthe: Die Dramaturgie Brechts. Theater als Mittel der Veränderung. Berlin: Henschel 1966. S. 26

²⁷ Bertolt Brecht: Schriften zum Theater. Bd.2. S.198/199, zitiert nach Rüllicke-Weiler: Die Dramaturgie Brechts. S. 25

²⁸ Rüllicke-Weiler: Dramaturgie Brechts. S. 25

Hauptaugenmerk liegt jedoch meist auf den Schauspieler*innen. Sie tragen das Stück, sie sind der sichtbare Teil einer Produktion. Im Epischen Theater übernimmt der Schauspieler jedoch eine andere Rolle als in den klassischen Theaterformen. Er „sollte die Figur von sich distanzieren, die er darstellen möchte. [...] Der Schauspieler darf sich nicht mit der Figur identifizieren.“²⁹ Brecht erläuterte dazu: „Der Schauspieler muss eine Sache zeigen, und er muss sich selbst zeigen. Er zeigt die Sache natürlich, indem er sich zeigt; und er zeigt sich, indem er die Sache zeigt.“³⁰ Das bedeutet, dass der/die Schauspieler/in in der Lage sein soll, mit künstlerischem Geschick aus seiner/ihrer Rolle hervorzutreten, um in den passenden Momenten der Inszenierung den Denkenden darzustellen.³¹ Deutlich wird dabei, dass Brechts Stücke keine psychologischen Charaktertragödien sind. Der Protagonist im Werk 'Leben des Galilei', ein Genussmensch, lässt sich von der Drohung mit Folter einschüchtern und gibt nach. Er schwört offiziell der Wissenschaft und weiteren Forschungen und Lehren ab, um die Möglichkeit zu haben, seine Arbeit im Verborgenen fortzusetzen.³² Eine solche Figurenhandlung wäre in einer aristotelischen Dramaturgie völlig undenkbar.

Solche Figurentypisierungen, wie sie im Epischen Theater vorkommen, sind insbesondere bei Brecht auf seine soziozentrische Weltsicht zurückzuführen.³³ Für ihn steht der Mensch im Zentrum gesellschaftlicher Kräfte. „Die Figuren werden nach ihrer gesellschaftlichen (auch beruflichen) Stellung zueinander typisiert. [...] Typisierung schließt eine starke Vitalität der Personen nicht aus; sie kann ihre Wirksamkeit im Theater sogar erhöhen.“

3.2. Die Zuschauenden

Aus der vorherigen Tabelle, die aristotelisches und nicht-aristotelisches Drama gegenüberstellte, wurde deutlich, dass die Zuschauer*innen im Epischen Theater als eine Art ‚Hauptfigur‘ betrachtet werden können: „Die Betrachtung steht im Vordergrund“.³⁴ Daraus lässt sich ableiten, dass die Betrachtung – und somit diejenigen, die das Stück verfolgen – maßgeblich die Handlung der Inszenierung beeinflusst. Diese zentrale Bedeutung des Publikums betont auch der Theater-

²⁹ Steinweg, Reiner: Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel 1995. S. 35

³⁰ Walter Benjamin: Was ist das Epische Theater? Eine Studie zu Brecht. In: Theo Buck (Hrsg.): Zu Bertolt Brecht. Parabel und Episches Theater. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1983

³¹ Vgl.: Ebd.

³² Hinck Walter: Die Dramaturgie des späten Brechts. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. S. 20

³³ Vgl.: Knopf, Jan: Brecht Handbuch. Theater. Stuttgart: Metzler 1980. S. 21

³⁴ Kesting, Marianne: Das epische Theater. Stuttgart: Kohlhammer 1978. S. 51

und Erzählpädagoge Reiner Steinweg, der in seinen Ausführungen die Zuschauer*innen als „wichtigsten Faktor des epischen Theaters“³⁵ hervorhebt. Dabei kommt nicht nur der Person des Zuschauenden als Individuum eine entscheidende Rolle zu, sondern auch seiner Haltung. Diese Haltung ähnelt derjenigen, die ein Publikum während eines Stummfilms, eines Sportereignisses oder eines wissenschaftlichen Experiments einnimmt: „eine beurteilende, abwägende Haltung.“³⁶ Folglich sollen die Zuschauer*innen auf Distanz gehalten werden. Der Germanist und Schriftsteller Walter Hinck geht sogar noch weiter und bezeichnet den Zuschauenden als ‚Gegenspieler‘.³⁷ Eine so offene Dramaturgie konfrontiert das Publikum kontinuierlich mit handlungsbezogenen Mitteilungen, wodurch die Zuschauer*innen auf bestimmte Vorgänge zwischen den Figuren aufmerksam gemacht werden. Da spontane Reaktionen jedoch nicht möglich sind, nimmt das Publikum eine kritische Haltung ein. Die Widersprüche innerhalb der Figuren (und folglich innerhalb gesellschaftlicher Prozesse) sollen erkannt werden, um schließlich Wege zu finden, diese zu beheben. Das ‚Mitspielen‘ hat somit die Funktion einer fiktiven Veränderung. Dem Zuschauer ist die Rolle eines Gegenspielers zugewiesen.³⁸ Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Zuschauer*innen fragmentarische Einblicke erhalten und ihnen die Aufgabe zukommt, das von der dargestellten Spielweise Ausgelöste zu verarbeiten, um es individuell zu vervollständigen. Eine offene Dramaturgie schafft eine ‚Lücke‘ – eine Lücke, die jeder Einzelne im Publikum selbst ausfüllen muss. Daher können die Zuschauer*innen im Publikum durchaus als Gegenspieler*innen betrachtet werden. Es geht also niemals darum, dass der Zuschauende mit den Personen auf der Bühne verschmelzen soll; er soll nicht einfach deren Handlungen, Verhalten oder Haltung nachempfinden, sondern vielmehr diese kritisch hinterfragen und eigene Lösungsansätze entwickeln, um die dargestellten Probleme der Figur zu reflektieren.³⁹

Es geht dabei jedoch keinesfalls darum, dass die Zuschauer*innen denselben Lösungsansatz finden, wie die Figur auf der Theaterbühne; die Lösungsansätze können je nach Zuschauer*in völlig unterschiedlich sein. „Der Zuschauer nimmt im epischen Theater [...] die Haltung eines wissenschaftlichen Prüfenden ein, um herauszufinden, ob das Verhalten der Figur auf der Bühne – gemessen an den eigenen sozialen Erfahrungen – richtig oder falsch ist.“⁴⁰ Eine solche Distanz zu

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Vgl. Hinck: Dramaturgie des späten Brechts. S. 133

³⁸ Ebd.

³⁹ Vgl. Steinweg: Lehrstück und episches Theater. S. 37

⁴⁰ Ebda. S. 37-38

dargestellten Figur zu erzeugen und aufrecht zu erhalten, sodass die Zuschauer*innen sich nicht im Stück verlieren, sondern stets ein kritischer und prüfender Teil bleiben, ist für Schauspieler*innen eine große Herausforderung und bedarf einer gekonnten spielerischen Technik.

Diese Technik wird als Verfremdung bezeichnet.

3.3. Verfremdungseffekt und Verfremdungstechnik

„Was nicht fremd ist, findet befremdlich! Was gewöhnlich ist, findet unerklärlich! Was da üblich ist, das soll euch erstaunen. Was die Regel ist, das erkennt als Mißbrauch. Und wo ihr den Mißbrauch erkannt habt, da schafft Abhilfe!“⁴¹

Die Begrifflichkeit und das literarische Stilmittel des Verfremdungseffekts sind weit verbreitet und begegnen uns täglich auf Werbeplakaten, im Fernsehen, im Internet sowie im literaturwissenschaftlichen Diskurs. Unbewusst nehmen wir diesen Effekt immer wieder wahr. Schon früh spielte das Ver- oder Entfremden von Sprache eine bedeutende Rolle im literarischen Diskurs. Bereits zu Aristoteles' Zeiten und in der antiken Rhetorik wurde eine lebendige, ungewohnte Sprache gepflegt, die nicht alltäglich ist und somit Aufmerksamkeit sowohl auf sich selbst als auch auf den beschriebenen Gegenstand lenkt. Mit der Verfremdung, ursprünglich auch als Entfremdung bekannt, schuf Brecht einen Gegensatz zur „Einfühlung im Sinne von Identifikation.“⁴² Bei Brecht manifestiert sich diese Darstellungsform nicht nur in seinen Texten, sondern auch in der Anweisung, wie Schauspieler*innen agieren sollten: Diese Art des Schauspielens erfordert eine gänzlich neue Art der Darstellung. Denn, wie Brecht betont, "[u]m den Verfremdungseffekt zu erzielen, muss der Schauspieler die vollständige Identifikation mit der Bühnenfigur aufgeben. Er zeigt die Figur, er zitiert den Text.“⁴³ Um Verfremdung im Theater zu ermöglichen, sei es laut Brecht als Grundvoraussetzung notwendig, dass "Bühne und Zuschauerraum von allem ‚Magischen‘ gereinigt werden".⁴⁴ In einer epischen Dramaturgie existiert die oft genannte ‚vierte Wand‘ des Theaters nicht, bei der ein imaginärer Wall zwischen Zuschauenden und Darstellenden aufgebaut wird. Brecht argumentiert, dass das Epische Theater nicht darauf abzielen sollte, das Publikum durch Illusion in seinen Bann zu ziehen. Vielmehr solle vermieden werden, dass die

⁴¹ Bertold Brecht: Gesammelte Werke. Band 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967

⁴² Steinweg: Lehrstück und episches Theater. S. 37

⁴³ Bertolt Brecht: Nachträge zur Theorie des ‚Messingkaufs‘. In: Theo Buck (Hrsg.): Zu Bertolt Brecht. Parabel und Episches Theater. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1983. S. 26

⁴⁴ Bertolt Brecht: Schriften zum Theater 1. Frankfurt: Suhrkamp 1967. S. 341

Zuschauenden das Gefühl haben, Teil einer ‚Wirklichkeit‘ zu sein – sei es auf einer Straßenszene, in einem Wohnzimmer oder auf einem Kriegsschauplatz. Durch den Verfremdungseffekt sollte klar werden, dass das Geschehene nicht natürlich oder nicht-einstudiert erscheint.⁴⁵

„Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen. [...] Verfremden heißt also Historisieren, heißt Vorgänge und Personen als historisch, also als vergänglich darstellen.“⁴⁶ Durch die Distanz, die die Schauspieler*innen zu ihren Figuren auf der Bühne einnehmen, entsteht eine künstliche Entfremdung, die das Publikum nicht mehr dazu anregen soll, bestimmte Gefühle nachzuvollziehen. Stattdessen soll ein Interesse der Zuschauer*innen geweckt werden, das Verhalten der Figuren und deren Beziehungen zueinander zu studieren. Dabei ist es wichtig, eine kritische Distanz zu wahren. Im epischen Theater zielt man darauf ab, dass das Publikum sich nicht für die gesamte Dauer des Stücks mit den Figuren identifiziert, sondern durch Entfremdung oder Verfremdung auf Distanz gehalten wird. Auf diese Weise wird eine kritische und reflexive Betrachtung sämtlicher Beziehungen zwischen den Figuren sowie innerhalb verschiedener Kollektive und Strukturen ermöglicht.⁴⁷ Die Figuren sollen so dargestellt werden, dass sie dem Publikum fremd erscheinen, damit dieses gezwungen ist, Partei zu ergreifen, anstatt sich mit ihnen zu identifizieren.⁴⁸

Diese Überlegungen und Grundgedanken einer dramatischen und gleichzeitig auch pädagogischen Form können, weitergedacht, praktisch und zweckorientiert in Bildungskontexten verschiedenster Art Anwendung finden. Mit diesem Verständnis für die Herstellbarkeit von Wirklichkeiten, für Produktionsstrategien, -absichten und -wirkungen könnte aber nicht nur eine wichtige, ästhetisch bildende Funktion des Theatermachens einhergehen⁴⁹; mit der Einsicht über die Herstellbarkeit von Welt geht auch ein Verständnis über Veränder- und Gestaltbarkeit eben dieser hervor. Eine fundamentale Grundlage wirksamkeitsfördernder Bildungsprozesse, nicht zuletzt weit über die Räume des Theaters hinaus, lässt sich vermuten.

⁴⁵ Vgl.: Ebd.

⁴⁶ Bertolt Brecht: Über experimentelles Theater. 1939. S. 301f., zitiert nach Jan Knopf: Brecht Handbuch. Theater. Stuttgart: Metzler 1980. S. 383 ff.

⁴⁷ Vgl. Steinweg: Lehrstück und episches Theater. S. 37

⁴⁸ Knopf: Brecht Handbuch. Theater. S.379 ff.

⁴⁹ Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Milow 2010: Schibri

3.3. Ästhetik des Gestischen

Laut Brecht ist der wichtigste Punkt bei der Demonstration von Vorgängen, sei es im Theater oder in der Welt, ihre „gesellschaftlich praktische Bedeutung“.⁵⁰ Die an dem Geschehen beteiligten Personen sind von gesellschaftlichen Praktiken geprägt, die durch ihre wiederholte Ausführung im Alltag selbstverständlich erscheinen und werden somit nicht aus ihren psychologischen Motiven heraus erklärt, sondern durch ihre Handlungen und Haltungen. Die Verfremdung des Spiels zeigt, dass es sich bei diesen Praktiken lediglich um gesellschaftliche Vereinbarungen handelt und eröffnet somit die Möglichkeit ihrer Veränderbarkeit. „Es ist der Zweck des V-Effekts, den allen Vorgängen unterliegenden gesellschaftlichen Gestus zu verfremden“.⁵¹

An dieser Stelle kommt der Begriff des Gestischen ins Spiel, ein Begriff den Brecht im Laufe seines Lebens immer wieder sehr unterschiedlich beschrieben hat. Zum einen lässt er sich im Sinne eines alltäglichen Verständnisses begreifen, wenn Brecht schreibt: „daß alles Gefühlsmäßige nach außen gebracht werden muß, das heißt, es ist zur Geste zu entwickeln“⁵². Gleichzeitig spricht Brecht von einem sozialen Gestus und beschreibt damit die gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen in ihrem spezifischen kulturellen und historischen Kontext, die diesen Gesten zugrundeliegen.

Es lässt sich somit festhalten, dass der Begriff des Gestischen eine Verknüpfung zwischen theaterästhetischen und gesellschaftsanalytischen Perspektiven herstellt.

Es geht dabei jedoch nicht darum, gesellschaftliche Verhältnisse durch gestische Vorgänge abzubilden, vielmehr versteht Brecht die gestische Spielweise als Erkenntnismedium widerspruchsvoller gesellschaftlicher Zusammenhänge. „Den Bereich der Haltungen, welche die Figuren zueinander einnehmen, nennen wir den gestischen Bereich. Körperhaltung, Tonfall und Gesichtsausdruck sind von einem gesellschaftlichen Gestus bestimmt: die Figuren beschimpfen, complimentieren, belehren einander usw. (...) Diese gestischen Äußerungen sind meist recht kompliziert und widerspruchsvoll, so daß sie sich mit einem einzigen Wort nicht mehr wiedergeben lassen ...“⁵³ Brecht zeigt hier die Qualitäten des Gestischen als Grundlage für ein körperliches Spiel, in dem Haltungen bestimmt, gestisch voneinander abgesetzt und verändert werden können. Daraus ergibt sich eine Verfremdung des Spiels, welches eine Distanz zur gesellschaftlichen

⁵⁰ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke. S. 373

⁵¹ Ebd. S. 646

⁵² Ebd. S. 645

⁵³ Ebd. S. 89

Praxis ermöglicht, dadurch festgefahrene Haltungen und Handlungen auffällig macht und so ihre Routinen unterbricht.⁵⁴

3.4. Erzählformen auf der Bühne

Das wohl auffälligste epische Mittel, das Brecht in einigen seiner Dramen verwendet, ist der/die auktoriale Erzähler/in – eine Figur, die das Geschehen kommentiert und die Gedanken sowie Beweggründe der handelnden Figuren kennt. Derlei Elemente finden sich bereits in viel früheren Theatertraditionen, etwa beim griechischen Chor, dessen Aufgabe es war, das Geschehen zu kommentieren und die Gedanken sowie Beweggründe der Akteur*innen zu kennen. Ähnliches zeigt sich in Botenberichten, die ohne Szenenwechsel Ereignisse außerhalb der Bühnenhandlung schildern. Im Folgenden wird ein Blick auf Brechts Ausprägung der Erzählerfigur geworfen, wobei klar ist, dass der deutsche Dramatiker nicht der Urheber dieses epischen Elements im dramatischen Diskurs ist. Die Einführung einer Erzählerfigur ermöglicht, den linearen Handlungsablauf, wie er im „dramatischen Theater“ üblich ist, aufzubrechen. Diese Unterbrechung ermöglicht es, mehrere Ebenen gleichzeitig zu zeigen und darzustellen.⁵⁵ Diese Art der Inszenierung eröffnet dem Publikum eine zusätzliche Dimension. Das Geschehen wird nicht nur dargestellt, sondern auch erzählt und kommentiert, es ergeben sich völlig neue Möglichkeiten für das Theater. „Der Erzähler fungiert dabei [...] als Schöpfer neuer dramatischer Bilder.“⁵⁶ Mit der Erzählerfigur wurde ein neuer Trägertyp in einer epischen dramatischen Form eingeführt. Diese fungiert als vermittelndes Kommunikationssystem und tritt, laut Manfred Pfister, als „spielexterne Figur“⁵⁷ in Erscheinung. Dabei bleibt sie unabhängig vom „Personal der inneren Spielebene“, also dem, was wir als ‚klassischen Schauspieler‘ als Figur auf der Bühne erleben.⁵⁸ Ein wesentliches Merkmal der Erzählerfigur ist ihre kontinuierliche Bühnenpräsenz, damit steht sie im Gegensatz zu Chor-, Epilog- oder Prologfiguren. Diese erzählende Gestalt tritt nicht nur zu Beginn eines Stücks auf, sondern kann während des gesamten Spiels jederzeit unterbrechen oder kommentieren. Dadurch fungiert die Erzählerfigur als Vermittlerin zwischen Publikum und innerer Handlung.⁵⁹ Eine zusätzliche Funktion, die der Erzählerfigur (und auch anderen

⁵⁴ Hentschel, Ulrike: Schultheater, Ausgabe Nr. 51/2022, Hanover, Friedrich Verlag, Dez. 2022

⁵⁵ Vgl. Knopf: Brecht Handbuch. Theater. S. 397 f.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Pfister: Drama. S. 109

⁵⁸ Ebd. S. 111

⁵⁹ Vgl. Ebd.

Darstellern*innen) in einer epischen Dramaturgie zukommt, ist die Rolle des/der Regisseur/in. Dabei kann eine Figur aus der Handlung heraustreten, die Handlung lenken oder die Regie für den weiteren Verlauf übernehmen.⁶⁰ Hier wird den Darsteller*innen die Möglichkeit geboten, aus dem Spiel herauszutreten und es zum Beispiel explizit als "Schauspiel" zu kennzeichnen. Ebenso können sie Zeitsprünge vollziehen oder die Funktion des Zeitraffers gezielt einsetzen.⁶¹ Dadurch erhält das Publikum eine Darstellungsform, die es ermöglicht, das Geschehene aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, oft auch aus mehreren gleichzeitig. Gesellschaftliche Konflikte, Figuren und ihre Probleme können auf diese Weise besser bewertet und beurteilt werden.⁶²

4. Lehrstückkonzept

Einen weiteren wichtigen Baustein in Bezug auf das in dieser Arbeit zu beforschende Thema der ästhetisch- und sozialtransformativen Potentiale Brechtscher Theaterkozeption im theaterpädagogischen Kontext bilden die Lehrstücke.

Mit den Lehrstücken entwickelte Brecht sein episches Theater weiter und hat sich ab 1929 einer völlig neuen und experimentellen Theaterform zugewandt. Einer Theaterform, die sich zwar theatraler Mittel bediente, das eigentliche Theater jedoch nicht mehr benötigte und neben den Theaterkonzepten Augusto Boals als das Vorzeigebeispiel für eine politisch motivierte Theaterpädagogik bezeichnet werden kann. In Kooperation mit den Komponisten Kurt Weil, Paul Hindemith und Hanns Eisler hat Brecht zwischen 1929 und 1934 sechs Lehrstücke entwickelt, die sich allesamt mit ähnlichen Themen auseinandersetzen. Es geht vornehmlich um das Verhältnis von Einzelnem zum Kollektiv, um die Frage nach dem Einverständnis und darum, ob der Einzelne im Interesse der Allgemeinheit geopfert werden darf. Die Lehrstücke wurden während der Weimarer Republik in unterschiedlichsten Kontexten erprobt und konnten sich sogar schon im schulischen Kontext etablieren. Auch wenn diese praktischen Versuche mit Brechts Exil unterbrochen wurden, setzte er seine theoretische Auseinandersetzung mit diesen Versuchen in den folgenden Jahren fort. Brechts Überlegungen zur Zielsetzung, Spielweise und Wirkung des Lehrstücks setzten grundlegende Impulse für eine politisch-ästhetische und an produktiver Praxis orientierte Theaterpraxis und -pädagogik. Dabei gibt es einen entscheidenden Unterschied gegenüber Brechts epischen Stücken. Die Lehrstücke sind mit einem Hauptaugenmerk auf die experimentelle Praxis der Spielenden entwickelt

⁶⁰ Knopf: Brecht Handbuch. Theater. S. 397 f.

⁶¹ Vgl. Ebd.

⁶² Linni, Moritz: Die Klasse als Bühne: das epische Theater als Konzept einer pädagogischen Praxis, Franz-Nabl-Institut für Literaturforschung, Graz 2020

und nicht zwingend für die Aufführung vor Publikum gedacht. Im Mittelpunkt steht dabei eine fragmentarische, auf Ergänzung durch Mitwirkende angelegte Form des Lehrstücks, wobei die kollektive, übende Praxis auf Grundlage eines experimentellen Vorhabens von zentraler Bedeutung ist. Was auf den ersten Blick wie eine Übung für Schauspielschulen oder ein exzentrischer Einfall der Avantgarde erscheinen könnte, ist für Brecht ein Versuchslabor. Hier wird die etablierte und heute noch dominante Vorstellung von Kunst und ästhetischer Erfahrung radikal untersucht und in Frage gestellt. Brecht versucht sich in seinen Lehrstücken, von den üblichen Erwartungen an Kunstwerke, von der Kunst als Institution, vom Schöpfungsprozess des Genies und vom professionellen Handeln der Schauspieler*innen und 'Eingeweihten' zu lösen. Theatrale Übungen und szenische Experimente werden zu Gegenmodellen, die sich in kollektiven und eingreifenden Modellen manifestieren. An die Stelle des unantastbaren Kunstwerks tritt eine experimentelle Herangehensweise an ästhetische Prozesse und Produkte. Die Vorstellung vom autonomen Kunstwerk wird aufgelöst, während die festen Grenzen zwischen Erkennen und Darstellen sowie zwischen Denken und Handeln überschritten werden.⁶³

Brecht spricht von „pädagogischen Versuchen“, „Es handelte sich bei diesen Arbeiten laut Brecht um Kunst für den Produzenten, weniger um Kunst für den Konsumenten“⁶⁴. „Das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt wird, nicht dadurch, dass es gesehen wird. (...) Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden usw. gesellschaftlich beeinflußt werden kann“⁶⁵; sowohl durch Nachahmung als durch bewusstes Anders Handeln. Dabei liegt der Fokus dieser Versuche auf einer, im performativen Prozess der Darbietung selbst zu verortenden, Selbstbildung der Spielenden. Der deutsche Literaturwissenschaftler Florian Vaßen betont, dass es dabei nicht darum gehe eine bestimmte Lehre aus den Stücken abzuleiten und sie den Zuschauenden zu präsentieren, was den Lehrstücken tatsächlich oft vorgeworfen wird, „sondern um Haltungen, die im wechselseitigen Austausch von Personen mit Anderen und im Umgang miteinander praktisch erprobt werden“.⁶⁶ Im Vergleich zu Brechts erfolgreichen epischen Dramen sind die Lehrstücke lange Zeit als vereinfachende, umkomplexe Theater Texte einer Übergangsphase verhandelt worden. Als Theaterstücke, die missverstan-

⁶³ Milena Massalongo, Bernd Ruping (Hg.), Florian Vaßen: Brecht gebrauchen. Theater und Lehrstück - Texte und Methoden. Milow 2016, Schibri, S. 412

⁶⁴ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke. S.167

⁶⁵ Ebd. S. 351

⁶⁶ Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. Brecht Material: Lyrik – Prosa – Theater – Lehrstück. Mit einem Blick auf Heiner Müller. Milow 2021: Schibri. S. 412

denerweise eine Lehre vermitteln wollen mussten sie sich so den Vorwurf indoktrinierender Tendenzen gefallen lassen. Dass Brecht selbst nie eine systematische Lehrstück-Theorie entwickelt hat, mag diese Missverständnisse unterstützt haben und so stellte er sich bald selbst die Frage, „ob nicht die Bezeichnung ‚Lehrstück‘ eine sehr unglückliche“⁶⁷ sei. Mit der englischen Übersetzung „learning-play“⁶⁸, die das Lernen gegenüber der Lehre, sowie das Spiel als Prozess gegenüber dem Stück als abgeschlossenes Werk in den Vordergrund stellt, dürfte Brechts Intentionen wesentlich treffender beschrieben sein. Der so übersetzte Begriff ‚Lern-Spiel‘ hebt gegenüber dem Begriff Lehrstück den Aspekt des spielerischen Lernens bewusst hervor.⁶⁹ Wie im oben beschriebenen Ansatz des epischen Theater liegt mit dem Lehrstück oder ‚Lern-Spiel‘ damit ein weiteres Beispiel für ein „spielendes Denken“ oder „denkendes Spielen“ vor, wie es einleitend in dieser Arbeit als grundlegendes Moment der brechtschen Theaterkonzeption beschrieben wurde. Dabei werden Wissen und Erkenntnis nicht einfach repräsentiert und abgerufen, vielmehr werden durch die körperliche Ausführung von Handlungen und Haltungen, sowie im Bezug zu Mitmenschen und Umraum Erkenntnisprozesse angestoßen.

Es geht also darum eine bestimmte Form des Denkens anzuregen, eine Art Denken in der Kunst. In Bezug auf diese konkrete künstlerische Form die sich mit Brechts Theaterästhetik verknüpfen lässt, tut sich gerade für den theaterpädagogischen Kontext die Frage auf, wie Subjekte in der Auseinandersetzung mit solchen künstlerischen Praktiken geformt werden und vor allem auch unter konkreten historischen und kulturellen Bedingungen sich und andere formen.⁷⁰

4.1. Praktische Ausführung am Beispiel ‚Der Jasager/Der Neinsager‘

Mit dem Konzept der Lehrstücke hat Bertold Brecht versucht, politisch und pädagogische in unterschiedlichste gesellschaftliche Bereiche einzugreifen. Wie vor allem an der Schulooper *Der Jasager und der Neinsager* deutlich wird, spielte dafür gerade der schulische Kontext eine wichtige Rolle. Als Grundlage für dieses Stück gilt eine 1929 von Elisabeth Hauptmann übersetzte Fassung des japanischen Nō Spiels *Taniko* aus dem 15. Jahrhundert. Brecht entwickelt daraus einen vereinfachten Handlungsstrang, wobei die Figurenkonstellation

⁶⁷ Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke*. S. 177

⁶⁸ Ebd. S. 941

⁶⁹ Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 410

⁷⁰ Hentschel, Ulrike: *Episches Theater und Lehrstück bei Brecht in: Schultheater*

(Schüler/Knabe, Mutter, Lehrer, Student) dem Erfahrungsfeld von Schüler*innen entspricht. Ein Junge und seine kranke Mutter leben in einem Dorf. Der Junge entscheidet sich, an einer Expedition in die Berge teilzunehmen, um Medizin für seine Mutter zu besorgen. Begleitet wird er von einem Lehrer und anderen Schülern. Während der gefährlichen Reise wird der Junge krank und kann nicht weitergehen. Laut eines Brauches muss jeder, der die Gruppe behindert, geopfert werden, damit die anderen sicher weiterkommen.

Der Lehrer erklärt dem Jungen die Regel und fragt, ob er bereit ist, sich zu opfern. Der Junge stimmt zu und sagt "Ja". Er akzeptiert sein Schicksal im Namen der Gemeinschaft. Bereits in der ersten Zeile wird das Grundthema deutlich benannt: „Wichtig vor allem zu lernen ist Einverständnis“⁷¹ Die Uraufführung fand am 26.06.1939 mit Berliner Schüler*innen statt. Die Reaktionen auf das Stück waren sehr gegensätzlich. Während sich zum Einen deutlich Kritik aus reaktionärer und nationalistischer Perspektive formiert und autoritäre, feudalistische oder inhaltlich unklare Tendenzen diskutiert wurden, ist das Stück mit ca. 60 Aufführungen in einem Jahr vor allem im Bereich der Schulen sehr erfolgreich gewesen. Vor allem die Stellungnahmen der bei der Aufführung beteiligten Schüler*innen waren für Brechts weitere Arbeitsprozesse von großer Bedeutung. Sich der Kritik und Anregungen der Schüler*innen annehmend, schrieb Brecht mit dem *Neinsager* eine abgeänderte Version des Textes. In dieser Version folgt nun der Knabe nicht mehr dem großen Brauch, sondern stellt ihn in Frage. Auf den oft zitierten Satz „wer A sagt muss auch B sagen“ entgegnete der Knabe: „wer A sagt, der muss nicht B sagen. Er kann auch erkennen das A falsch war. (...) Und was den alten großen Brauch betrifft, so sehe ich keine Vernunft an ihm. Ich brauche vielmehr einen neuen großen Brauch, den wir sofort einführen müssen, nämlich den Brauch, in jeder neuen Lage neu nachzudenken.“⁷² *Der Neinsager* versteht sich jedoch nicht als Gegenentwurf zum *Jasager* und die Stücke sollten auch bewusst nicht getrennt voneinander bearbeitet werden. Die beiden gezeigten Verhaltensmöglichkeiten verhalten sich vielmehr ergänzend zueinander und zeigen dadurch die komplexen Beziehungen zwischen Individuum und Gemeinschaft/Kollektiv/Gruppe. Während sich das Individuum zwar einordnen muss, behält es jedoch seinen Eigensinn, Verantwortung und Selbstbestimmung. Dabei gibt es auch ein falsches, ein unhinterfragt vorausgesetztes und voreiliges Einverständnis. Ein richtiges Einverständnis hingegen beruht nicht auf Gehorsam oder Unterwerfung, sondern vielmehr auf Erfahrung, Verständnis und Verstand. „Einverstanden sein heißt auch nicht einverstanden sein“⁷³

⁷¹ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 3. S. 49

⁷² Ebd. 3. S. 71

⁷³ Steinweg, Reiner: Brechts Modell der Lehrstücke, Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1976 S. 62

4.2. Dialektisches Denken im Lehrstück

Die Entwicklung der Lehrstücktheorie kann in engem Zusammenhang mit Brechts Überlegungen zu einem „dialektischen Theater“⁷⁴ gesehen werden. Dialektisches Theater bedeutet eine Darstellung, die in allen Ereignissen und Dingen die Widersprüche herausarbeitet. Diese Widersprüche sind aber keine grundsätzlichen Gegensätze, sondern kennzeichnen oft ein- und dieselbe Sache (Einheit der Widersprüche). Dies verdeutlicht, dass es keine Eindeutigkeit und absolute Einheitlichkeit gibt, und dass die Widersprüchlichkeit zugleich als historisch-gesellschaftlicher Ausdruck der dargestellten Verhältnisse erscheint. Diese Verhältnisse sind von Menschen gemacht, also kritisierbar und veränderbar.

Für Brecht ist der wichtigste Aspekt eines dialektischen Denkens, dass sich der Denkende selbst als ein die Realität mitgestaltender Faktor erkennt. Bezogen auf das Lehrstück, macht der implizierte Fokus auf den Einfluss von Haltungen auf das Gesamtgeschehen, die Tatsache des oft ungewollten Mitbestimmens der Spielenden offen sichtlich. Ein zweiter sehr wichtiger Aspekt des dialektischen Denkens ist, dass der Denkende Widersprüche bewusst aufsuchen muss, wenn er die Wirklichkeit verstehen und verändern will. Brecht spricht über „...das eingreifende Denken. (Erläuterung folgt) Die Dialektik ist jene Einteilung, Anordnung, Betrachtungsweise der Welt, die durch Aufzeichnung ihrer umwälzenden Widersprüche das Eingreifen ermöglicht.“⁷⁵

Gesellschaftliche Entwicklungen ergeben sich aus Widersprüchen vermeintlicher sozialer Einheiten und den sich daraus ergebenden Konflikten.⁷⁶

Das Denken in Widersprüchen ist für die Lehrstückpraxis ein wichtiges Prinzip. Widersprüche zwischen Absichten und Haltungen, zwischen Wahrnehmungen und der Wirklichkeit können bewusst ausgespielt und entdeckt werden. Um einen dritten wichtigen Aspekt des dialektischen Theaters zu veranschaulichen spricht Brecht von: „Häufung von Unverständlichkeiten, bis Verständnis eintritt“⁷⁷ Im epischen Theater provoziert die Häufung von Unverständlichkeiten bei den Zuschauer*innen, dass sie selbst ihre eigenen Wahrheiten entdecken. Die so gewonnen Einsichten und Erkenntnisse sind dadurch Teil eigener Denk- und Erkenntnisprozesse und somit wesentlich nachhaltiger und eindrücklicher, als einfach übernommene Einsichten anderer Menschen. Ein viertes

⁷⁴ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 15. S. 211

⁷⁵ Ebd. 20, S. 170

⁷⁶ Vgl.: Steinweg, Reiner: Lehrstück und episches Theater: Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis, Frankfurt a. M., Brandes und Amsel, 1995, S. 87

⁷⁷ Ebd. 15, S. 360

Grundmerkmal des dialektischen Ansatzes kann durch das bewusste ‚Einverständnis‘ mit bestimmten Entwicklungstendenzen beschrieben werden. Das heißt, durch ihre bewusste Verstärkung zu versuchen, das ihnen innewohnende zerstörerische Potential offenzulegen und konstruktiv zu wenden. Abschließend ist zu betonen, dass es jedoch keineswegs das Ziel der Lehrstücke ist, theoretische Lehrensätze der Dialektik zu vermitteln, sondern vielmehr ein „praktisches Wissen, das zur Intuition wird, ein dialektisches Handlungswissen, das Lenin, den Brecht in den Anmerkungen zur „Maßnahme“ zitiert, etwas irreführend als politischen Instinkt bezeichnet hat.⁷⁸

5. Vom dialektischen zum eingreifenden Denken

Brecht prägte ausgehend von seinen Gedanken zum dialektischen Denken, den oben bereits erwähnten Begriff des ‚eingreifenden Denkens‘. Erstmals erscheint er in einer seiner zahlreichen philosophischen Notizen. ‚Eingreifendes Denken‘ verbindet ‚Eingreifen‘ und ‚Denken‘ zu einem scheinbaren Paradox: Denken ist nicht Handeln, während Eingreifen Handeln ist. Handeln ist unmittelbar und praktisch, wohingegen Denken Distanz zur Praxis erfordert. Brecht löst dieses Paradox auf, indem er betont, dass Denken als kritische Haltung die unverzichtbare Grundlage für jedes Eingreifen (Handeln) bildet, das darauf abzielt, die Gesellschaft zu verändern. Der Schriftsteller und Autor Mesut Bayraktar analysiert das Eingreifende Denken in einem Artikel für das Schriftstellerkollektiv *nous – konfrontative Literatur* vom 10. Juli 2020. Für Bayraktar ist deutlich, das Eingreifendes Denken als rezeptionsästhetisches Ziel von eingreifender Kunst verstanden werden sollte. Doch was heißt das? Wo beginnt eingreifende Kunst und wo endet sie? Hat sie überhaupt ein Ende oder ist das Ende nicht vielmehr das Unfertige, das zum Fertigmachen auffordert? Die Grundlage von Brechts Konzept der eingreifenden Kunst ist der berühmte Verfremdungseffekt. Doch Verfremdung ist nur möglich, wenn bereits eine Entfremdung vorliegt. Das zentrale Element der Verfremdungstechnik ist somit laut Bayraktar die auf Privateigentum basierende Entfremdung des Menschen von sich selbst und anderen. Was heutzutage oft als Verfremdungseffekt bezeichnet wird, sei lediglich eine oberflächliche Werbung für schlechte Kunst. Ein geplanter Texthänger eines Schauspielenden auf der Bühne oder ein plötzlicher Zeitungsartikel in einem literarischen Werk, der die Realität betonen soll, seien keine echten Verfremdungseffekte. Solche Versuche sind eher Einbrüche des Realen in den ästhetischen Genuss und trivialisieren Brechts Technik, indem sie deren wahre Bedeutung verzerren und inhaltsleeren Unsinn verbreiten, so Bayraktar. Zentral für die Verfremdungstechnik ist die

⁷⁸ Steinweg, Reiner: Lehrstück und episches Theater, S. 89

Grundannahme von Entfremdung als Grundbestandteil unserer gesellschaftlichen Ordnung, von der als Ausgangspunkt für das Verständnis falscher Wirklichkeiten ausgegangen werden muss. Dies erfordert laut Bayraktar die Erkenntnis, dass die Gesellschaft durch tiefe Klassenkonflikte geprägt ist. Nur auf dieser Basis kann Kunst tatsächlich eingreifen und Einfluss nehmen. Solche Kunst erzeuge eine Illusion, durch die die Entfremdung thematisiert wird. Sie kreiere im Rahmen ihrer eigenen Regeln eine alternative Realität, die der ursprünglichen, tatsächlichen Realität gegenübergestellt wird. Kunst hat stets diese Methode angewandt, indem sie eine Dialektik zwischen Form und Inhalt schafft. Diese Dialektik ist essenziell für die Dynamik und das Leben eines Kunstwerks. Sie ermöglicht einen Raum, indem sich die poetische Dimension künstlerischer Werke erst entfalten kann. Nach Bayraktars Überlegungen tritt der Verfremdungseffekt erst dann auf, wenn die Poesie die im Kunstwerk wirkende Dialektik durch vielfältige Mittel offenlegt. Dadurch konfrontiert das Kunstwerk sich mit sich (Form und Inhalt) und bringt die zweite scheinbare Realität in einen Dialog mit der ersten wirklichen Realität. Auf diese Weise enthüllt das Kunstwerk sein Geheimnis, ohne sich aber selbst zu verraten oder in Avantgardismus zu verfallen. Dies stellt laut Bayraktar eine sehr anspruchsvolle Herausforderung dar. Er führt diesen Gedanken weiter und sagt, wenn ein Kunstwerk sein eigenes Geheimnis offenbart – also seine innere Dialektik sichtbar macht –, offenbart es, dass es eine Aussage über den Zustand der Welt trifft und übernimmt eine Haltung zu der Welt, wie sie tatsächlich ist, und wie sie nicht sein müsste. Solch eine Kunstform ist realistisch. Es zeigt also eine Täuschung, um die Wahrheit sichtbar zu machen, und schafft die Voraussetzung, das Vertraute zu erkennen, indem sie es zunächst fremd und unbekannt erscheinen lässt. Durch den Verfremdungseffekt wird die zweite scheinbare Realität mit ihrer eigenen Dialektik aus Form und Inhalt konfrontiert, so Bayraktar. Dadurch entstehe eine dritte Realität, die eine sinnliche Reflexion im Verhältnis zur ersten wirklichen Realität ermögliche, indem sie die in der zweiten Realität vermittelten und verdichteten Zusammenhänge offenlegt. Dieser Moment, in dem eine dritte reflexive Realität entsteht, markiert den Bereich des Eingreifenden. Unter diesem Aspekt könne ein Kunstwerk die tatsächliche Realität übertreffen, weil es durch sinnliche Wahrnehmung erfahren lässt, was die unmittelbare Realität verschleiert: das Erleben des Gesamtzusammenhangs eines dargestellten Inhalts. Es geht dann nicht mehr darum, dass zwei plus zwei fünf ergibt, sondern darum, zu verstehen, warum zwei plus zwei vier ergibt. Daraus ergebe sich etwas Fundamentales: Die Leser- oder Zuschauer*innen erhalten die Voraussetzung, ihre Urteilskraft zu nutzen, ohne dass erstens: das Kunstwerk durch einen Einbruch der Realität zerstört, oder zweitens: der ästhetische Genuss unterbrochen wird. Gleichzeitig wird das Kunstwerk nicht im Sinne der *L'art pour l'art* mystifiziert, so Bayraktar. Das Erste stürze direkt in die

ursprüngliche Realität zurück, während das Letztere sich eine eigene Welt innerhalb der zweiten Realität erschaffe, um die erste vollständig zu verdrängen. Es täuscht absichtlich, um der Täuschung willen. Brechts Verfremdungstechnik öffnet den politischen Raum eines Kunstwerks, indem sie ihm ermöglicht, die erste Realität auf eine Weise zu erkennen, die die zugrunde liegenden Konflikte in ihrer Meisterbarkeit offenlegt. Das Poetische, das Brecht nutzte, um die Welt vom Kopf auf die Füße zu stellen, ist daher revolutionär, so Bayraktar. Es transformiere die scheinbare Ausweglosigkeit des Bestehenden in das Erkennen von neuen Möglichkeiten – es ist die Kraft der künstlerischen Auseinandersetzung. Brechts Forderung nach Eingreifender Kunst können wir also wie folgt in die heutige Zeit übersetzen: Es geht nicht um ein grundlegend anderes Denken, sondern viel mehr um das Andere des Denkens; eingreifende Kunst vermittele somit die Kunst des eingreifenden Denkens in die Welt.⁷⁹

6. Brecht: eine theaterpädagogische Perspektive

Ohne Zweifel ist Bertold Brecht der wichtigste deutschsprachige Theatermacher der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Bekannt vor allem für die Entwicklung des epischen Theaters oder erfolgreiche Bühnenstücke wie "Mutter Courage und ihre Kinder" und "Der gute Mensch von Sezuan" oder „Die Dreigroschenoper“. Das sich in seiner Arbeit viele theaterpädagogische Ansätze finden lassen, Theater -theorie, praxis und pädagogik für ihn eng miteinander verbunden waren, ist jedoch weitgehend unbekannt. So entwickelte er beispielsweise für sein episches Theater eine neue „Zuschauerkunst“⁸⁰, mit seinen Schauspieler*innen arbeitete er an einer neuen „Schauspielkunst“⁸¹, er begleitete sein Inszenierungen mit Kommentaren und Modellbüchern, schuf mit seinen Lehrstücken eine völlig neue Theaterform und arbeitete in diesem Kontext sogar mit Schüler*innen zusammen. „Insgesamt schuf er eine innovative politisch-pädagogische Fundierung des Theaters, widerständig und eingreifend, besonders radikal in Form des Lehrstücks. Probe und Bühne, Publikum und Zuschauer*innenraum, Lern- und Veränderungsprozesse, politisches Denken und Handeln konstituieren bei Brecht das Theater.“⁸²

⁷⁹ <https://nous-online.net/2020/07/10/bertolt-brecht-die-kunst-des-eingreifenden-denkens/>

⁸⁰ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 23. S. 191

⁸¹ Ebd.

⁸² Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 355

6.1. Probe

In Brechts Theatertheorie und insbesondere in seiner Praxis steht der Probenprozess im Zentrum des Geschehens. Er begreift Proben als das "Ausprobieren" verschiedener Möglichkeiten, wobei der "Probenleiter" – bewusst nicht als Regisseur/in benannt – Fragen, Zweifel und eine Vielzahl möglicher Gesichtspunkte einbringt und initiiert. Hierbei werden bewusst alle „schematischen, gewohnten und konventionellen Lösungen“ vermieden. Seine/ihre „Aufgabe ist, die Produktivität der Schauspieler zu wecken und zu organisieren“.⁸³ Brecht strebt durch das bewusste Hervorheben von Widersprüchen und Krisen keine organische Verbindung an, sondern vielmehr eine schrittweise Logik der Aufeinanderfolge und des Ineinanderübergehens von Material. Dabei werden bewusst Elemente der Überraschung und „Unordnung“⁸⁴ eingebaut, um das Neue zu erzeugen, das bei den Schauspieler*innen und Zuschauer*innen eine „staunende Haltung“⁸⁵ hervorrufen soll. Bei Brecht ist die Probe nicht nur ein Akt der Wiederholung, Sicherung und Festlegung im Inszenierungsprozess, sondern vor allem Ausdruck eines experimentellen Versuchs. Sie verkörpert die Bewegung des Suchens, Findens und Verwerfens, wobei Offenheit und die kollektive Arbeitsform⁸⁶ entscheidend sind für seine Poetik des Probierens.⁸⁷ Kein anderer deutschsprachiger Dramatiker des 20. Jahrhunderts hat in derartiger Weise Schauspieltheorie, Arbeit an Stücken und praktische theaterpädagogische Arbeit miteinander verbunden.⁸⁸

6.2. Die Kunst des Zuschauens und die Kunst des Spielens

Brechts Überlegungen zur „Schauspielkunst“ gehen hauptsächlich auf umfangreiche schriftliche Fragmente wie *Der Messingkauf* oder *Kleines Organon für das Theater* zurück. Da Brecht für sein episches Theater auch eine völlig neue Spielweise anstrebte, brauchte es folglich für die Schauspieler*innen auch eine andere Art der Ausbildung. Die Lehre, die zu seiner Zeit an öffentlichen Schauspielschulen gelehrt wurde, konnte seinen Ansprüchen nicht gerecht werden. Vor allem der „Gestus des Zeigens“, wie er weiter oben in dieser Arbeit schon beschrieben wurde (3.1), sowie die Haltung des „Staunenden und

⁸³ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 22.1. S. 598

⁸⁴ Vgl.: Melanie Hinz/Jens Rosel: Poetiken des Probierens. Vorwort in: Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater. Berlin: Alexander, 2011, S. 8-13

⁸⁵ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 22.1, S. 598

⁸⁶ Vgl.: Hartwin Gromes: Das Brecht-Kollektiv. In: Hajo Kurzenberger u.a.: Kollektive in den Künsten. Hildesheim, Georg Olmes 2008, S. 73-84

⁸⁷ Melanie Hinz/Jens Rosel: Poetiken des Probierens, S. 11

⁸⁸ Vgl.: Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 350 f.

Widersprechenden“ gehören zu wichtigen neuen Techniken brechtscher Schauspielkunst. Als Hinführungen werden u.a. „Beobachtungsübungen“, „Imitationsübungen“, „Notierkunde“, Phantasieübungen“, „Dramatisierung von Epik“, „Regieübungen“ und „Temperamentsübungen“ genannt.⁸⁹ Eine weitere gute Übung besteht laut Brecht darin, dass Schauspieler*innen sich gegenseitig ihre Rollen beibringen, so dass sie ihre eigenen Rollen von anderen gespielt sehen. Auch das bewusste Zitieren spielt eine große Rolle, weil es eine deutlich distanziertere Sprechweise ermöglicht, als das theatralische Deklamieren und Rezitieren. Diese und noch viele weitere Verfahren sind laut Brecht geeignet für professionelle und nicht professionelle Schauspieler*innen und sollen dazu beitragen, die Spiel- und Sprechweise zu verfremden.⁹⁰ Brecht schreibt in seinem Text *Haltung des Probenleiters* von dieser speziellen Form der Probe, die er als ein „Ausprobieren“ von „vielen Möglichkeiten“⁹¹ beschreibt. Brecht spricht bewusst nicht von einem Regisseur, sondern nutzt den Begriff Probenleiter. (Zur Zeit der Veröffentlichung wurde lediglich das generische Maskulinum verwendet) Den Probenleiter versteht er zudem nicht als ‚genialen Künstler‘ der seine persönliche Vision umsetzen will, sondern als einen induktiv vorgehenden Handwerker in einem kollektiven Prozess. Seine Aufgabe besteht darin, die Produktivität und Kreativität der am Prozess beteiligten Menschen zu wecken und zu koordinieren. Diese Überlegungen zur Schauspielkunst bezieht Brecht bewusst auch auf nicht professionelle Schauspieler*innen und arbeitet grundsätzlich auch mit Laien. Brecht ist der festen Überzeugung, „dass es sich lohnt, vom Amateurtheater zu sprechen.“⁹² Hier wird einmal mehr deutlich, dass Bertold Brecht auch ohne den Begriff der Theaterpädagogik für sich zu beanspruchen, grundlegende Arbeits- und Wirkprinzipien theaterpädagogischer Arbeit formuliert und praktisch erprobt hat und mittels eines klaren didaktischen Bezugsrahmens methodische Arbeitsansätze für Theater- und Schauspielpädagogische Ausbildung entwickeln konnte. Aktivitäten wie Lesen, Zuhören, Betrachten und Zuschauen sind entscheidend im Entstehungsprozess von Kunst. Theater, als soziale Kunst- und Kommunikationsform zwischen lebenden Menschen, erfordert typischerweise ein besonderes Zusammenspiel von Darsteller*innen und Zuschauer*innen im Theaterraum. Nur durch diese gemeinsame Interaktion entsteht der Energieraum, indem sich die ästhetische Synthese des Theaterereignisses vollziehen kann.⁹³ Anders als bei den Lehrstückkonzepten beziehen sich Brechts theaterpädagogische Überlegungen

⁸⁹ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 22.2, S. 614 f.

⁹⁰ Ebd.: S. 644

⁹¹ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 22.1, S. 597

⁹² Ebd.: S. 593

⁹³ Vgl.: Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 358

bezüglich seines epischen Theaters hauptsächlich auf die „Zuschauerkunst“. Gemeinsam mit der „Schauspielkunst“, der Schreibkunst, der Bühnenkunst und der Tonkunst formiert sie sich laut Brecht zu einer komplexen und heterogenen Theaterkunst. Für Brecht ist das bewusste Zuschauen ein Vorgang, den es gilt zu lernen. „Das komplexe Sehen muss geübt werden. Allerdings ist dann beinahe wichtiger als das Imflußdenken, das Überdenflußdenken“.⁹⁴ Die Zuschauer*innen sollen demnach nicht nur mitdenken, sondern zum Einen eigenständig über die Grenzen hinaus denken und zum Anderen über den Prozess des Fließens selbst nachdenken. Die Zuschauer*innen sollen herausgefordert werden, eine staunende, erfinderische und kritische Haltung einzunehmen, es geht also im theaterpädagogischen Sinne um Partizipation und Ko-Produktion.⁹⁵

6.3. Verfremdung und Alterität

Wer Fremdes annimmt,
wird Eigenes entdecken
und möglicherweise Neuem begegnen.

Wenn man sich mit dem Brechtschen Theater auseinandersetzt, ist man schnell mit dem Begriff der Verfremdung und damit auch seiner Technik des V-Effekts konfrontiert. Neben der Episierung und dem Gestus ist es als theatrale, gesellschaftliche, politische und theaterpädagogische Konstellation wohl auch die bekannteste und wichtigste Grundlage in Brechts Theaterform - „eine soziale Maßnahme“.⁹⁶ Epische Theaterformen oder auch die Technik der Verfremdung gab es natürlich auch schon lange vor Brechts Theateransätzen, jedoch ist es ihm gelungen, eine grundlegende Theorie der Verfremdung zu formulieren, die sich auf die Veränderung aller Gewerke in der Entwicklung von Theaterkunst auswirkt; Zuschauer*innen mit einbegriffen.

Auch in Brechts Theatertexten ist sie auf den Ebenen von Handlung, Erzählung, Kommentar, Reflexion und Sprache grundlegend. Besonders zeigt sie sich durch Unterbrechungen und Perspektivwechsel. Der Verfremdungsbegriff muss außerdem in einem größeren Zusammenhang gesehen werden. So steht er zum Einen, wie in Kapitel 5 dieser Arbeit bereits ausgeführt, in enger Verbindung mit dem Begriff der Entfremdung, zum Anderen ist Verfremdung bei Brecht lediglich ein Bestandteil eines viel umfassenderen Phänomens des Fremdseins und der Fremdheit und sollte daher im Kontext von Alterität betrachtet werden. Alterität

⁹⁴ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 24, S. 59

⁹⁵ Vgl.: Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 359

⁹⁶ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 22.2, S. 700

ist ein Begriff, der die Andersheit oder das "Anderssein" im Verhältnis zu einem Selbst oder einer Gruppe beschreibt. Er bezieht sich auf das Erkennen und Verstehen von Unterschieden zwischen dem Eigenen und dem Fremden. In der Philosophie, Soziologie und Kulturwissenschaft wird Alterität oft verwendet, um die Beziehung und den Umgang mit dem "Anderen" oder dem "Fremden" zu analysieren. Dies umfasst die Wahrnehmung, Repräsentation und Interaktion mit Menschen oder Kulturen, die als anders oder fremd wahrgenommen werden. Alterität kann sich auf verschiedene Ebenen beziehen, einschließlich ethnischer, kultureller, sozialer und individueller Unterschiede. Das Fremde und die Fremdheit, Distanz, Neugier, Staunen, Entdecken und Erkennen spielen für Brecht im Gegensatz zu Nähe, Einfühlung und Identifikation auf theaterpraktischer und literatur-theoretischer, sowie auf erkenntnistheoretischer, gesellschaftspolitischer und theaterpädagogischer Ebene eine sehr wichtige Rolle. Für das in dieser Arbeit zu beforschende Thema gerade dahingehend eine wichtige Erkenntnis, als dass das Konzept der Alterität und der Fremdenforschung gerade mit Fokus auf Pluralisierung, Transkulturalität, Inklusion und Exklusion auch im Zentrum aktueller (theater)pädagogischer Diskurse zu verorten ist. Eigenes und Fremdes sind eng miteinander verknüpft und bedingen einander. Ohne das Fremde existiert kein Eigenes, und der Wegfall des Fremden würde Lernprozesse einschränken und Veränderung verhindern. Die Ausgrenzung und Verdrängung von Andersartigkeit birgt sowohl im individuellen psychischen Bereich als auch in der gesellschaftlichen Struktur ein erhebliches Gewalt- und Zerstörungspotenzial. Brecht entwickelt in diesem Zusammenhang ein neues Konzept des Individuums: Es wird weder isoliert und herausgehoben noch im Kollektiv ausgelöscht, sondern gewinnt durch die Integration in eine Gruppe eine neue Stärke und Vielseitigkeit.

Die handelnden Menschen sollen im theatralen Prozess Erfahrungen mit sich als ein ‚Teilbares‘ machen, „am Einzelnen ist gerade seine Teilbarkeit zu betonen“⁹⁷ Dabei bezieht sich Brecht nicht nur auf Hegels und Marx Entfremdungstheorie, sondern stellt interessanterweise auch Bezüge zu modernen naturwissenschaftlichen Forschungsinhalten auf. Im 20. Jahrhundert wurden sowohl das Atom als auch das Individuum, einst als unteilbare Einheiten betrachtet, als teilbar erkannt. Sie stehen somit in kontinuierlicher Wechselwirkung mit ihrer Umwelt - und so auch mit den Menschen.

„Das kontinuierliche Ich ist eine Mythe. Der Mensch ist ein immerwährend zerfallendes und neu sich bildendes Atom.“⁹⁸ Der britische Soziologe und Kulturtheoretiker Stuart Hall führt in seiner *Theorie der Subjektkonstitution* aus, dass sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen zu Beginn des 19.

⁹⁷ Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 21, S. 359

⁹⁸ Guillemin, Bernhard: Gespräche mit Bert Brecht. In Willy Haas: Zeitgemäßes aus der literarischen Welt von 1925-1932. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung 1963. S. 54

Jahrhunderts eine Dezentrierung und Fragmentarisierung des Menschen eingestellt habe. Der Mensch habe keine feste, unveränderliche Identität mehr; stattdessen besitze er mehrere Identitäten oder eine dynamische Identität mit verschiedenen Facetten, wodurch er sich pluralisiert.

Diese Pluralität ermöglicht es laut Hall, sich ohne Ablehnung des Fremden mit anderen vielfältigen Identitäten zu verbinden.⁹⁹ Laut des Publizisten Wolfgang Welsch bedarf es dafür jedoch einer hohen Fähigkeit der Anpassung, diese Pluralität der Identitätsfelder zu integrieren.

„Das Leben der Subjekte wird (...) in zweifachem Sinn zu einem ‚Leben im Plural‘. Erstens im Außenbezug: Man lebt innerhalb eines durch Pluralität geprägten Feldes sozialer und kultureller Möglichkeiten und muss sich in dieser Pluralität bewegen und zurechtfinden. Zweitens im Innenbezug: Das Subjekt verfügt in sich über mehrere Entwürfe, die es gleichzeitig oder nacheinander durchlaufen kann. Sowohl jene äußere wie diese innere Pluralität erfordern einen hohen Grad an Übergangsfähigkeit.“¹⁰⁰

Diese Haltung des Übergangs kann im Theaterspielen und auch im Theatersehen erlebt und erprobt werden, selbst wenn der Prozess der Selbstvergewisserung dem immer wieder entgegenwirkt. Alterität durchdringt Brechts Werke auf vielfältigen Ebenen – sei es theatralisch und literarisch, erkenntnistheoretisch, gesellschaftspolitisch oder theaterpädagogisch. Sie beeinflusst seine Autorhaltung, die Struktur seiner Texte, die Schauspielmethoden, die Inszenierungsansätze, die Perspektive der Zuschauer*innen und die Lernprozesse in der Theaterarbeit. Brecht setzt einen deutlichen Akzent: Als Gegenmittel zur destruktiven Entfremdung im Kapitalismus sieht er das Fremdsein als Chance zur Erfahrung der eigenen Vielseitigkeit. Er betont das Fremde als wesentlichen Bestandteil jedes Menschen und zeigt die Möglichkeit einer konstruktiven Haltung gegenüber Fremdheit. Im Theatererleben und -spielen, im Als-ob-Modus und dem szenischen Miteinander, durch Rollenwechsel und Rollendistanz, in der Unterscheidung von Person und Figur, sowie in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, dem Dialogischen und Performativen – all diesen Formen des Perspektivwechsels – entfalten sich Alterität, Diversität und Differenz und eröffnen einen Möglichkeitsraum für gesellschaftliche und individuelle Transformation.¹⁰¹

⁹⁹ Hall, Stuart: Die Frage der kulturellen Identität. In: *Rassismus und kulturelle Identität*. Hg. von Ulrich Mehlum u.a. Hamburg: Argument, 2002, S. 181

¹⁰⁰ Welsch, Wolfgang: Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996, S.831

¹⁰¹ Vgl.: Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 359 f.

6.4. Brechts ‚Pädagogien‘ und ihre Potentiale

Durch die Schaffung von Räumen sozialer Phantasie, durch Neugier und Distanz entstehen in Brechts epischen Theater und besonders in den Lehrstücken viele Widersprüche und Paradoxa. Es können erstarrte Zustände in Bewegung kommen, während das Entstehen von Unbekanntem, Ungewöhnlichem und sogar Verstörendem, eine Haltung des Dazwischen und somit Transformation ermöglicht. Das performativ-theatrale Verfahren, das Handeln der professionellen und auch der nichtprofessionellen Schauspieler*innen, insbesondere das Selber-Spielen ohne Publikum in der Lehrstückpraxis, sowie die Partizipation und die Ko-Produktion der Zuschauer*innen, wie von Brecht praktiziert und reflektiert, eröffnen Potenziale für Erfahrungen in eigenen und fremden Lebenswelten. Brechts theaterpädagogische Ansätze sind nicht nur in pädagogischen Kontexten z.B. als Bereicherung für handlungsorientierte Methoden und die Fächer Deutsch oder Darstellendes Spiel, hilfreich. Sein aktiver theatraler Lernansatz eröffnet auch die Möglichkeit einer grundsätzlich anderen Pädagogik, die weniger auf die bloße Wissensvermittlung abzielt, sondern vielmehr auf die gemeinsame Erprobung von Haltungen und die praktische Erfahrung ästhetischer Prozesse fokussiert ist. Im Theaterspielen soll für Brecht vor allem der „Unterscheid zwischen den Tätigen und den Betrachtenden“¹⁰², also zwischen der Theorie und der Praxis aufgehoben werden. Brecht legt den Fokus nicht auf die Vereinfachung komplexer Theaterstrukturen oder die oft problematische Nutzung der Theaterpädagogik für andere Zwecke, sondern auf die Eigenständigkeit und den Eigensinn der Teilnehmenden, insbesondere der Kinder und Jugendlichen, die sich im Zentrum eines selbstbildenden, theatralen Lernprozesses befinden.¹⁰³ Die Aufgabe von Lehrer*innen, Spielleiter*innen und Theaterpädagog*innen liegt dabei primär darin, zu beobachten, zu initiieren, zu unterstützen und zu moderieren, um gemeinsames Theaterlernen zu ermöglichen, anstatt traditionelle Theaterlehre zu praktizieren.¹⁰⁴

7. Brechts Theaterkonzept in der theaterpädagogischen Praxis

In der Theaterpädagogischen Praxis, während der Erarbeitung oder eines Trainings, können u.a. das Episieren oder die Nutzung von Geste und Gestus der theaterpädagogischen Arbeit spielerisch, sinnlich und heiter eine besondere inhaltliche Qualität von Erfahrungslernen verleihen.

¹⁰² Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 21, S. 398

¹⁰³ Vgl.: Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. S. 362

¹⁰⁴ Walter Benjamin: Gesammelte Schriften. 7 Bde. in 14 Teilbänden. Hg. v. Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M. 1972-1991

Auch dann, wenn Brechts Vorschläge modifiziert würden.

Das Episieren zum Beispiel, kann einzig und allein dem Proben- oder Erarbeitungsprozess vorbehalten bleiben.

A spielt und erzählt „in der ersten Person“ und bezeugt gegenüber der Probenleitung und den Mitspielenden als Publikum – auch emotional engagiert – mit eigenen Worten und dem Gestus (möglicherweise) von Unverständnis, Wut, Verunsicherung, Verwunderung, etc., die der Figur A zu eigen sein könnten – wie die Figur A Figur B erlebt hat und spiegelt deren Haltungen. Dabei schlüpft A manchmal auch in die Figur von B, wechselt den Standort und spiegelt Haltung und Gestus. („er so – ich so“)

Danach erzählt und spielt B aus der Sicht von B und steigt auch in die Figur A, um diese zu spiegeln. In dieser Übung zeigt und verdeutlicht sich, was vorgeht zwischen den Beiden und ermöglicht das Erleben unterschiedlicher Perspektiven auf ein Problem. Tauschen beide dann noch Ihre Rollen, so eröffnen sie sich auch eine andere, neue Perspektive. Das was vorgeht zwischen den Beiden, was die Geschichte bestimmt, wird so komplex erfahrbar. Die Spielenden fangen an, die Figuren in ihren Verstrickungen zu verstehen, entwickeln eventuell Lösungsmöglichkeiten, erkennen Kommunikationsmuster usw. In diesem Moment der „Einsicht“ erhält die Probe eine besondere Qualität, die Neugier, Vitalität, Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit, Denken, Verstehen und Fragen hervorbringen kann. Ich verwende das Wort Einsicht bewußt, wobei es die Draufsicht mit einschließen kann. Die Einsicht nährt sich aus Erleben und Selbsterkenntnis. Ich meine nicht die Einsicht, die der Erkenntnis folgt, wie der Donner dem Blitz, sondern eine Einsicht, die der Erkenntnis vorausgeht – ein in Etwas Hineinsehen. Zur Vollständigkeit sei angemerkt, dass all das nicht garantiert oder ganz von alleine geschieht, nur durch die Nutzung der von Brecht impulsierten Methode. Hier und da wird es auch eine mögliche Zuspitzung der Probleme benötigen und setzt bei dem/der Probenleiter*in ein Repertoire an Regiekenniffs, pädagogisches Interesse und Kenntnis über Therapien und erprobte Wahrnehmungsfähigkeit voraus.

Die Begriffe Geste und Gestus sind für für Spieler*innen häufig eine in den Raum hineinragende Vergrößerung des Körperlichen zur Steigerung einer Ausdrucksfähigkeit. Um so überraschender ist es für Spieler*innen häufig wenn sie erfahren, dass noch etwas anderes mit gleichem Begriff in den Raum hineinragen kann, nämlich, dass als Gestus in einer Handlung etwas sichtbar wird, was nach außen gebracht werden kann und was innerliche Einstellungen und geistige Haltungen objektiviert. Folgendes Beispiel zeigt, wie auf leichtem Niveau diese häufig neue Begrifflichkeit verinnerlicht werden kann, bevor sie möglicherweise für die

Verkörperung in Beziehung stehender Figuren für die ästhetisierte Veröffentlichung verwendet wird.

Die Spielleitung eröffnet den Teilnehmenden die Aufgabe: Geht in die Stadt, begeht Euch an einen Ort, an dem viele Menschen zusammenkommen und sucht euch einen Vorgang aus, der hier wiederholt vollzogen wird. Teilnehmerin Z sucht sich folgende selbstgewählte Aufgabe: Ich schaue, wie die unterschiedlichen Menschen in unterschiedlicher Art und Weise bezahlen, wie sie ihre Karten zücken und abbuchen lassen, wie sie die Karte wieder an sich nehmen, wie sie in ihrer ihr eigenen Art und Weise ihrem Portemonaie nach Kleingeld suchen. Es ist genau zu beobachten und nachzuvollziehen, was der äußerliche Akt der Art und Weise des Bezahlens ausdrücken kann. Es wird von Z schließlich selbst versucht, dies körperlich exakt zu vollziehen und ins Körpergedächtnis zu bringen. Oder Teilnehmender G hört und verinnerlicht, in welcher Art und Weise, mit welchem Gestus, Mütter zu ihren Kindern reden. Er hört auf Tonfall, auf Mimik, ihre kleinsten Körperbewegungen, ihre emotionalen Geräusche etc. und differenziert möglicherweise auch das, was sie sagen und meinen. Zurück im Arbeitsraum zeigen alle gegenseitig ihr Material und werten es gemeinsam aus. „Daraus resultiert ein verfremdendes Spiel, das – aus der Distanz zur gesellschaftlichen Praxis – einverlebte Haltungen und Handlungen auffällig macht und ihre Routinen unterbricht.“¹⁰⁵

Abgesehen davon, dass sie dabei eine professionelle Methode nutzen, bringt diese Arbeit am Gestus die Spieler*innen in die Situation der genauen Beobachtung und der Wahrnehmung. Sie lassen es sich angehen. Die Arbeit mit dem Gestus zeigt ihnen einen Weg, Material zu finden auch für die Vorgänge möglicher Figuren auf der Bühne. Die Spieler*innen werden zu Forschenden. Der Gestus handelnder Figuren auf der Bühne lässt die Spielenden auch etwas über die Beziehung erfahren, die die Handelnden zueinander haben und es ermutigt sie zu Urteilen und zu Fragen und lässt ihnen Raum zum Verstehen während der Probenprozesse. Es ermöglicht ihnen auch einen Zugang zu Kommunikationstheorien und zu Fragen nach Wirklichkeit und Wirkprinzipien. Es weckt Neugierde für die Vorgänge zwischen Menschen – in sinnlicher Art und Weise, fern von Theorie. „Durch das Spiel mit den Routinen alltäglicher Praktiken, durch ihr Verschieben und Verfremden im Prozess künstlerischer Arbeit, können – im Sinne des Wortes – Spielräume sichtbar werden, die bildende Erfahrungen im Vollzug künstlerischer Praktiken ermöglichen. Auf diesem Wege kann die Reflexion von gesellschaftlichen Praktiken in ihrem Vollzug angestoßen und auf ihre grundsätzliche Konstruiertheit und damit Veränderbarkeit verwiesen

¹⁰⁵ Hentschel, Ulrike: Episches Theater und Lehrstück bei Brecht in: Schultheater

werden.“¹⁰⁶ Gestus findet sich aber nicht nur in Handlung, sondern auch in Sprache, wer spricht wie zu wem.

Sowohl das Episieren als auch die Arbeit mit Gestus ermöglicht den Schauspieler*innen eine emanzipatorische Mitarbeit, eine künstlerische Herangehensweise und eine hohe Beteiligung an der Entstehung eines gemeinsamen Werkes, ohne Diskussion und einfacher direkter Regieführung. Mit Einsicht und Gestaltung spiegeln Spielende den Gestus und verwandeln Sachverhalte und Texte in Zeichen menschlichen Verhaltens und menschlicher Kommunikation, also in Theater.

8. Resume

Die vorliegende Arbeit zeigt deutlich, dass sich mit Brechts Vorschlägen einer transformativen Theaterpraxis hervorragend, außerhalb eines professionellen Produktionsbetriebs, menschliche und künstlerische Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Weltbezugs und Weltinteresses sowie des kritischen und reflektierenden Denkens herausbilden, was ein aktiver und bedeutungsbildender Prozess ist, der mit erhöhter Aufmerksamkeit, Reflexionsvermögen und damit auch einer starken inneren Mobilisierung einhergeht. Neben diesem inneren Form- und Gestaltungsprozess spannt sich dabei aber auch ein „Atelier zwischen den Menschen“ auf, wie es der Impulsgeber des erweiterten Kunstbegriffs Joseph Beuys in seiner Sozialkunst ausdrückte, dessen Nähe zu Brecht (am Rande erwähnt) wissenschaftlich betrachtet eher als blasphemisch gelten mag. Sozial engagierte Kunst zielt auf individuelle und gesellschaftliche Prozesse, diese Kunst taucht in das Leben ein und das Leben in die Kunst, wie es auch für die Theaterpädagogik von Bertold Brecht zutreffen mag.

Auch wenn jeder Mensch Spiegel der Strukturen ist, die ihn einbinden, gilt der Mensch mit den Wahrnehmungsfähigkeiten eines „Künstlers“ besonders befähigt auf diese Welt zu reagieren, sie durch seine Reaktion zu spiegeln und bildhaft zu zeigen. Durch die Schulung seiner Wahrnehmung und der Ausweitung seiner geistigen und emotionalen Ressourcen befähigt er sich selbst, ein möglichst großes Spektrum der vorhandenen Wirklichkeit zu erfassen und kann dadurch ein aktives und zur Antwort fähiges Ich herausbilden.

Der Mensch wird zu einem Veränderbaren, in einer von ihm veränderbaren Welt.

¹⁰⁶ Ebd.

Quellenverzeichnis:

- Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. 7 Bde. in 14 Teilbänden. Hg. v. Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M. 1991
- Benjamin, Walter: Versuche über Brecht. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1966
- Benjamin, Walter: Was ist das Epische Theater? Eine Studie zu Brecht. In: Theo Buck (Hrsg.): Zu Bertolt Brecht. Parabel und Episches Theater. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1983
- Brecht, Bertold: Gesammelte Werke. Band 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967
- Brecht, Bertold: Nachträge zur Theorie des ‚Messingkaufs‘. In: Theo Buck (Hrsg.): Zu Bertolt Brecht. Parabel und Episches Theater. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1983
- Brecht, Bertold: Organon für das kleine Theater. Zitiert nach Hinck, Walter: Die Dramaturgie des späten Brechts. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1971
- Brecht, Bertold: Schriften zum Theater 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967
- Brecht, Bertold: Schriften zum Theater 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1963
- Brecht, Bertold: Gesammelte Werke: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. 30 Bde. Hg. v. Werner Hecht u.a. Berlin/Weimar/ Frankfurt a.M.: Aufbau/Suhrkamp 1988-2000.
- Frisch, Max: Der Autor und das Theater. In Der.: Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976
- Guillemin, Bernhard: Gespräche mit Bert Brecht. In Willy Haas: Zeitgemäßes aus der literarischen Welt von 1925-1932. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung 1963
- Hall, Stuart: Die Frage der kulturellen Identität. In: *Rassismus und kulturelle Identität*. Hg. von Ulrich Mehlem u.a. Hamburg: Argument, 2002

- Hans Thies Lehmann: Postdramatisches Theater. Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren 1999
- Hartwin Gromes: Das Brecht-Kollektiv. In: Hajo Kurzenberger u.a.: Kollektive in den Künsten. Hildesheim, Georg Olmes 2008
- Hauptmann, Elisabeth und Hecht, Werner (Hrsg.): Gesammelte Werke. Suhrkamp 1967. 15,221, zitiert nach Reiner Steinweg: Lehrstück und episches Theater
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Milow, Schibri 2010
- Helmers, Hermann: Verfremdung in der Literatur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984
- Hinck, Walter: Die Dramaturgie des späten Brechts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1971
- Hinz, Melani/Rosel, Jens: Poetiken des Probierens. Vorwort in: Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater. Berlin: Alexander 2011
- Hofmann, Michael: Drama. Grundlagen Gattungsgeschichte Perspektiven. Paderborn: Fink 2013
- Kesting, Marianne: Das epische Theater. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 1978
- Knopf, Jan: Brecht Handbuch. Theater. Stuttgart: Metzler 1980
- Linni, Moritz: Die Klasse als Bühne: das epische Theater als Konzept einer pädagogischen Praxis, Franz-Nabl-Institut für Literaturforschung, Graz 2020
- Massalongo, Milena und Ruping, Bernd (Hg.), Florian Vaßen: Brecht gebrauchen. Theater und Lehrstück - Texte und Methoden. Milow, Schibri 2016
- Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. 9. Aufl. München: Wilhelm Fink 1997
- Rülicke-Weiler, Käthe: Die Dramaturgie Brechts. Theater als Mittel der Veränderung. Berlin: Henschel 1966

Steinweg, Reiner: Brechts Modell der Lehrstücke, Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1976

Steinweg, Reiner: Lehrstück und episches Theater: Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis, Frankfurt a. M., Brandes und Amsel 1995

Vaßen, Florian: „einfach zerschmeißen“. Brecht Material: Lyrik – Prosa – Theater – Lehrstück. Mit einem Blick auf Heiner Müller. Milow. Schibri 2021

Welsch, Wolfgang: Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996

Internetquellen:

Mesut Bayraktar: Bertolt Brecht: Die Kunst des eingreifenden Denkens in: <https://nous-online.net/2020/07/10/bertolt-brecht-die-kunst-des-eingreifenden-denkens/>, letzter Aufruf: 12.07.2024

Zeitschriften:

Hentschel, Ulrike: Episches Theater und Lehrstück bei Brecht in: Schultheater, Ausgabe Nr. 51/2022, Hanover, Friedrich Verlag, Dez. 2022

Tabellenverzeichnis:

Kesting, Marianne: Das epische Theater. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 1978

Eidesstattliche Erklärung:

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Wörtliche oder sinngemäße Zitate sind als solche gekennzeichnet. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Lukas Reiber, Heidelberg den 25.07.2024