Hans Martin Ritter

Nachspielzeit

Aufsätze zu theaterästhetischen
und theaterpädagogischen Fragen
und zu Fragen der Sprechkunst

2009-2019

© 2020 by Schibri-Verlag
Dorfstraße 60, 17337 Uckerland/OT Milow
e-mail: info@schibri.de
http://www.schibri.de

Covergestaltung: Nicole Helms, Schibri-Verlag

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

ISBN 978-3-86863-220-0

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung ***7***

Zwischen Kunst und ... ***8***

Das Lehrstück als Impuls:
Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie 10

Gestus und Habitus. Nähe und Ferne zweier Begriffswelten 37

Theater und Sprache und die wiederkehrende Rede von
einer Sprachkrise 52

Streifzüge zwischen Theater und Performance 64

Verfremdungen und Verfransungen ***79***

Schwesterliche Zuneigung – schwesterliches Fremdeln.
Theater und Musik und das Moment der Verfremdung:
eine Spurensuche mit Blick auf aktuelle Aufführungen 80

Räume im Fluss.
Literarische und theatrale Aspekte sich verwandelnder Räume 115

Emotionalität beim Sprechen und Singen 127

Diskurs des Erzählens ***153***

Brechts Straßenszene und die Kunst des Erzählens 154

Kleist: Über das Marionettentheater – Der erzählte Diskurs 166

Bertolt Brecht: Die Bestie – Erzählen als Diskurs 177

Anhang ***190***

Theatergedichte 192

Statt einer Biographie: Vom Vergnügen an Arbeit und Beruf 206

Vorbemerkung

Die vorliegende Sammlung vereint verschiedene zwischen 2009 und 2019 entstandene Arbeiten, thematisch angesiedelt zwischen den Disziplinen der *Theater-* und *Schauspielpädagogik* sowie der *Sprech-, Theater-, Literatur-* und *Musikwissenschaft*. In der Sache schließt sie sich eng an die Sammlung *ZwischenRäume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft* an: sie setzt den dort begonnenen interdisziplinären Diskurs fort und nimmt dort angesponnene Fäden auf. Die Aufsätze insgesamt umschreiben das Arbeitsfeld und die verschiedenen Interessensgebiete des Autors. Neben der Theater- und Schauspielpädagogik und der Schauspieltheorie sind es Fragen zur Ästhetik des künstlerischen Sprechens, nicht zuletzt vor dem Hintergrund eigener Auftritte mit Texten und Liedern und Szenischen Monologen.

Die Aufsätze beginnen thematisch mit einem Gebiet, das lange Zeit das theaterpädagogische Zentrum bildete: dem Brechtschen Lehrstück. Die *Kleine Re-Lektüre* verdankt ihren Impuls einer Fachtagung in Bursa/Türkei. Ergänzt wird die theoretische Reflexion durch Rückblicke auf die frühe Versuchsreihe und ihre Projekte als Beispiel einer möglichen Lehrstückpraxis. Auch die folgenden drei Aufsätze verdanken sich Fachtagungen. Die Untersuchungen zu *Theater und Sprache* und dem Begegnungsfeld zwischen *Theater* und *Performance* greifen mit theater- und sprechwissenschaftlichen Akzenten zugleich Fragen der professionellen Theaterästhetik auf. Das titelgebende Stichwort dieser Gruppe *Kunst und …* weist darauf hin, dass sich hier jeweils unterschiedliche Aspekte mit dem zentralen Gegenstand *Kunst* bzw. *Theater* verbinden – auch mit Querverbindungen. *Verfremdungen und Verfransungen*: unter diesen gegensätzlichen Stichworten Brechts und Adornos zu Formen der Begegnung der Künste, ihrer Berührungen, Verschränkungen und der Bewegungen zwischen ihnen oder auch der „Verfransungen“ folgen zwei Aufsätze mit eher *schauspiel-* bzw. *theatertheoretischer* Ausrichtung. Der Aufsatz *Schwesterliche Zuneigung – schwesterliches Fremdeln* entstand im Rahmen der Brechtforschung und geht dem Weiterwirken brechtscher Verfahren und Denkweisen zum Wechselverhältnis von *Theater* und *Musik* in heutigen Inszenierungen nach. Der Aufsatz Räume im Fluss war ursprünglich ein Vortragsformat im Umfeld der *Szenographie* und untersucht das Wechselspiel und das Ineinanderfließen innerer und äußerer Räume. Der Aufsatz zu Fragen der *Emotionalität im Sprechen und Singen* verbindet die Reflexion ästhetischer Fragen im Zwischenfeld von Musik, Theater und Sprechkunst und Fragen einer mehrschichtigen Emotionalität in Bühnenauftritten mit der Reflexion eigener künstlerischer Praxis. Die drei folgenden Aufsätze zum *Diskurs des Erzählens* gehören von ihrem theoretischen Ansatz her eng zusammen. Der Aufsatz *Brechts „Straßenszene“ und die Kunst des Erzählens* stammt in einer frühen Fassung bereits aus dem Jahr 1987. Er bildet hier die Grundlage für die beiden nachfolgenden Aufsätze zu Kleists *Marionettentheater* und zu Brechts Erzählung *Die Bestie*. Neben sprechwissenschaftlichen Akzenten und äs-

thetischen Fragen der Sprechkunst und solchen zur Diskurs-Qualität des Erzählens diskutieren die drei Aufsätze immanente theaterästhetische Fragen und reflektieren darin wiederum die eigene künstlerische Praxis. Die Erzählung Brechts berührt darüber hinaus auch theaterpädagogische Fragen – etwa zur spezifischen Wahrheit nicht-professioneller Theaterhandlungen im Gegensatz zum professionellen Theaterspiel und zum Verhältnis von Lebenswirklichkeit und ästhetischem Schein. Die *Theater-Gedichte* des Verfassers im *Anhang* könnten teils fast im Wechselbezug zu verschiedenen Aufsätzen des Buches gelesen werden, sie sind in dieser Zeit entstanden und machen die dort angeschnittenen Themen auf eigene Weise erfahrbar. Der abschließende Text *Statt einer Biographie* geht wiederum auf einen Impuls aus dem *theaterpädagogischen* Arbeitsfeld zurück: eine Tagung im Rahmen der Universität der Künste Berlin zum Thema *Lust und Liebe – Vom Vergnügen in Arbeit und Beruf*: er fächert das Interessensspektrum des Verfassers biographisch auf.

Der Bezug zu *Brecht* und seiner Schauspieltheorie verbindet die Aufsätze durchgehend. Das führt gelegentlich zu Überlappungen in der Sache und in den Verweisen auf Grundlagentexte Brechts. Dabei zeigen sich jedoch unterschiedliche Akzente und jeweils neue Bezüge, die den unterschiedlichen Anlässen und Adressaten geschuldet sind. Der Titel des Buchs *Nachspielzeit* verweist durchaus gezielt auf die wichtige Reststrecke eines Spiels nach der offiziellen Spielzeit, in der noch einmal alle verfügbaren Kräfte zum Zuge kommen und manchmal sogar entscheidende Tore fallen. Insofern enthält auch der Titel eine biographische Nuance. Der Autor war neben seiner künstlerischen Praxis seit den 70er Jahren als Hochschulehrer in der Lehrer- und der Schauspielausbildung tätig, seit 1980 an der Hochschule/Universität der Künste Berlin, wo er gemeinsam mit Hans Wolfgang Nickel das Institut für Theaterpädagogik gründete, und 1990-2001 im Bereich Schauspiel an der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Zwischen Kunst und ...

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie

Gestus und Habitus. Nähe und Ferne zweier Begriffswelten

Theater und Sprache und die wiederkehrende Rede von einer Sprachkrise

Streifzüge zwischen Theater und Performance

Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf!

Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie.

Ausgangspunkt

Die bahnbrechende Arbeit Reiner Steinwegs verführte Anfang der 1970er Jahre viele, so auch mich, zu der – durchaus produktiven – Illusion, man könne das Lehrstück, wie es von Brecht theoretisch entworfen und ansatzweise praktiziert worden war, aufgrund seiner Notate rekonstruieren und als eine aktuelle Theaterform politisch-ästhetischer Erziehung reanimieren. 1973-1981 habe ich eine Versuchsreihe zum Lehrstück durchgeführt – mit Werkstätten über eine Woche und längeren Studien- und Schulprojekten. Zugrunde lagen einschlägige Lehrstücktexte Brechts, aber auch lehrstückartige Bearbeitungen anderer Stück- und Textfragmente. (Vgl. Ritter 1978, 1980, 1984) Die Grundannahme war, dass es sich bei der Lehrstückarbeit um eine besondere Form von politischer *Theaterpraxis* mit starken *ästhetischen* Komponenten handelt.
Andere Mitstreiter der ersten Stunde sind bei der Rekonstruktion des Lehrstücks andere Wege gegangen. Einzelne haben sich der Sache kontinuierlich verschrieben. *Reiner Steinweg* selbst hat beispielsweise ein sehr persönliches und erfolgreiches Modell zur politischen Bildung im Rahmen der Kurzzeitpädagogik entwickelt. Er rückt das Lehrstück aus meiner Sicht allerdings in die Nähe eines Sozial- oder Konflikttrainings zur Reflexion individueller und gesellschaftlicher Zwänge. Das ästhetische Moment tritt da eher in den Hintergrund, auch wenn er sich strikt an die Textvorgabe Brechts für das Lehrstück hält – oder gerade in der Art, wie er das tut. Die „Basisregel“ (Steinweg), dass für das Lehrstück „kein Zuschauer nötig“ sei, wird in seiner Version absolut gesetzt: weil sie, wie er sagt, kein Publikum „verträgt“. (1995, 56) Vermutlich hat die Nebenrolle des Ästhetischen damit zu tun. In Widerspruch zu seiner Einstellung präsentieren die beiden einschlägigen Publikationen Steinwegs (1972 und 1995) ihren Gegenstand allerdings mit deutlich publikumsbezogen und publikumswirksamen Titelbildern historischer Aufführungen.

Auffällig ist, dass Lehrstückansätze, die von Theaterleuten und nicht von sozial oder literaturwissenschaftlicher Seite initiiert wurden, diese sogenannte „Basisregel“ durchweg relativierten. Auch ich bin von Anfang an eher dieser Linie gefolgt. Zuschauer waren in meinen eigenen Versuchen teils „nicht nötig“, wo es sich um Selbstversuche handelte, teils wurden sie notwendig gebraucht, um ein genaues Spiel herauszufordern und es auf den Punkt zu bringen. Ute Pinkert unterscheidet daher in ihrer eingehenden Untersuchung „Lehrstücktheater“, „Lehrstückpraxis“ und „Lehrstückpädagogik“ als drei eigene Formen der Lehrstückarbeit. (2004, 151ff.) Für fast alle Theaterleute war die Beschäftigung mit dem Lehrstück auch eher eine Durchgangsstation – so z.B. für Paul Binnerts oder auch für die *Einmalige Theater-Gruppe* mit ihrem Versuch zu *Die Ausnahme und die Regel* (vgl. Steinweg

1976 und 1978 und Binnerts u.a. 1977). Für sie galt der Zuschauer als „Kontrollinstanz“. Brecht umschreibt diese Kontrollfunktion in einem Theatergedicht so: „Immer vollführe ich /Jede Bewegung wie vor der Versammlung /Die darüber befinden wird.“ (9, 788). Ein solcher Wechselbezug von *Handeln* und *Betrachten* im gestischen Vorgang selbst scheint mir grundlegend für ein Theaterspiel, das nicht auf den Effekt oder das Spektakel ausgeht, sondern auf eine verdichtete Wirklichkeitserfahrung. Als eine solche Art Theaterspiel habe ich Lehrstückarbeit immer verstanden. Dennoch gehört zu meiner theaterpädagogischen Biographie neben der jahrelangen Besetzung des Themas auch die allmähliche Distanzierung vom strengen Lehrstückkonzept.

Der *Lehrstückgedanke* ist mir dabei allerdings immer präsent geblieben – bis in Verfahren der Schauspielausbildung hinein. 1994 schrieb ich unter dem Stichwort „Lehrstück-Gedanken-Splitter“: „In seinem Kern scheint er mir (...) immer noch uneingelöst und durchaus noch zukunftsträchtig, in bestimmtem Sinn geradezu aktuell.“ Aktuell nicht in der Frage, „was das ‚Lehrstück‘ ursprünglich einmal war“ oder in dem Pragmatismus einer allgemeinen politischen Pädagogik, sondern im geschärften „Bezug von Lebenswirklichkeit und ästhetischer Wirklichkeit“ und der „Freisetzung des einen für das andere“. Einmal durch das „Verhältnis von professionellem Schauspiel und nicht-professionellem Spiel“, in dem dieser Widerspruch sich zuspitzt: in der „Herausforderung an den nicht-professionellen Spieler, mit der Umsetzung sozialer Wirklichkeit in ästhetische Ernst zu machen, und der Herausforderung an den professionellen Schauspieler, den sozialen Ort und Partner als eigentlichen Ansatzpunkt ästhetischen Handelns zu erfahren“. Zum andern im „Verhalten, dem Stücktext gegenüber“ als einer Aufforderung zur „Zertrümmerung ästhetischer Vorgaben, um so der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen, die hinter ihnen steht bzw. uns umgibt, und so ästhetische Wirklichkeit neu zu schaffen.“ Aktuell und uneingelöst schließlich auch in der Herausforderung, „theatrale Formen gesellschaftlicher Selbstverständigung zu schaffen als Teil der Lebenspraxis – nicht im Sinne einer Ästhetisierung des Lebens, sondern einer Durchdringung des Ästhetischen mit Lebenspraxis und umgekehrt.“ (Ritter 1994, 17f.) Dem hätte ich heute wenig hinzuzufügen.

Man könnte in der Folge das Lehrstück heute einmal als theaterpädagogisches Relikt der 1970er Jahre, aber auch als schlummernden Vulkan betrachten. Weiterentwicklungen haben sich – ähnlich wie Reiner Steinwegs eigenes Modell und nicht unabhängig von den beruflichen Standorten der jeweiligen Protagonisten – z.T weit von dem Brechtschen Modell entfernt, so etwa auch Ingo Schellers viel genutztes Verfahren der „Szenischen Interpretation“, das sich vor allem für den Literatur- und Musikunterrricht, die Einführung in Theater- und Opernaufführungen oder auch für theaterpädagogische Aktivitäten an Theatern und Opernhäusern eignet. Diese Verfahren gleichen fast befriedeten Gärten an den Hängen dieses Vulkans. Die Erscheinungen in den Zwischenzonen von Theater und Lebenspraxis, aber auch

von Theater und Lebenspraxis selbst haben sich allerdings weiterentwickelt. In den letzten Jahren hat Hans-Thies Lehmann noch einmal explizit auf Aspekte des Lehrstücks verwiesen (2002 u. 2008, vgl. auch: Ritter, Theater und Denken. Kleine Korrespondenzen mit Hans-Thies Lehmann, in: Ritter 2009, 200ff.). Das motiviert mich schließlich auch zu meiner kleinen ReLektüre. Sie fragt rückblickend noch einmal nach der inneren Logik der Vorschläge Brechts, ihren (z.T. unauflösbaren und dennoch produktiven) Widersprüchen, insbesondere nach den Aspekten des *Ästhetischen* und nach Formen eines Weiterlebens des Lehrstückgedankens im „postdramatischen Theater" (vgl. Lehmann 1999), zu dessen Vorboten diese Theaterform in der Brüchigkeit ihrer „Geschichten" und ihrer Veranstaltungsformen ohne Zweifel gehört.

Kleine Re-Lektüre der „Theorie des Lehrstücks"

Die erste Phase der Lehrstückdiskussion hat diese Theaterform vor allem über einzelne verstreuten, aus unterschiedlichsten Arbeitszusammenhängen stammenden Notaten Brechts zu rekonstruieren und, so gut es ging, von Widersprüchen zu reinigen versucht. (Steinweg 1972, 1976, 1978) Die Varianten der Nachfolgemodelle sind dabei – abgesehen von einzelnen Stücktexten – immer bestimmten Prinzipien Brechts verpflichtet. Welches sind die Prinzipien? Wie sind sie untereinander zu gewichten? Sind sie widerspruchsfrei? Wenn nicht, lassen sich die Widersprüche harmonisieren. Sind sie zu schärfen? Lassen sie sich neu und anders denken?

Der Aspekt des Spielens und die Rolle des Zuschauers

„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." (17, 1024) Die Betonung eines Teils dieser Grundthese – das Spielen *ohne Zuschauer* – hat vielfach dazu geführt, den Aspekt, dass es sich um eine *Theaterform* handelt, aus den Augen zu verlieren – in Richtung auf ein Rollenspiel mit Textbuch, eine textgebundene szenische Improvisation oder soziodramatische Spielformen. Die Diskussion von Erfahrungen in diesen Prozessen – nicht zuletzt unter psychologischen Aspekten – überwuchert dabei tendenziell den Spielvorgang – nach dem Muster: auf kurze Spielzüge folgt eine lange Analyse und ein gemeinsames rationales Fazit, das gern in ein zusammenfassendes Statement des Spielleiters mündet. Der Hauptakzent dieses Leitsatzes: das Lehrstück lehrt dadurch, dass es *gespielt* wird, geht damit verloren. Vorgaben, die sich gerade auf das Spielen beziehen, die *epische Spielweise*, der *V-Effekt*, die „geistige Beherrschung des ganzen Stücks", oder auch die produktive Verwertung des Zuschauers werden vernachläs-

sigt. Die Arbeit an dem Theaterereignis, am Gestus und nicht zuletzt die Musik oder der Aspekt der Aufführung, geraten ganz aus dem Blick.
Für mich galt als dominierender Leitsatz: „die jungen Leute durch *Theaterspielen* zu erziehen, das heißt, sie *zugleich* zu *Tätigen* und *Betrachtenden* zu machen." (17, 1023, Hvhbg. HMR) Und zwar in der Erwartung, „dass der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden kann." (17, 1024) Der Aspekt des Lernens ist hier vor allem an den Spielvorgang gebunden. Lernen geschieht *im* Akt des Spielens und Handelns und nicht vordringlich in der Analyse und Rationalisierung von Spielerfahrungen oder -erinnerungen. Wechselseitiges Zuschauen (und das Reden darüber) muss sich mit Tätigkeit verbinden. Hinzukommt, dass es bei diesem Spiel „keineswegs nur um die Wiedergabe gesellschaftlich positiv zu bewertender Handlungen und Haltungen": „auch von der (möglichst großartigen) Wiedergabe asozialer Handlungen und Haltungen kann erzieherische Wirkung erwartet werden." (Ebd.) Oder pointierter: „Der Staat kann die asozialen Triebe der Menschen am besten dadurch verbessern, daß er sie, die von der Furcht und Unkenntnis kommen, in einer möglichst vollendeten und dem einzelnen selbständig beinah unerreichbaren Form von jedem erzwingt." (17, 1023) Dieses Moment des *Asozialen* wird in der Lehrstückpädagogik immer gern aufgegriffen. Was aber kann mit der *möglichst großartigen Wiedergabe* gemeint sein? Was bedeutet eine „dem einzelnen selbständig beinah unerreichbare Form"? Vermutlich kaum das spontane spielerische Handeln, eher wohl eine gezielte szenische Arbeit an der Steigerung der Wiedergabe. „Die Nachahmung hochqualifizierter Muster spielt dabei eine große Rolle, ebenso die Kritik, die an solchen Mustern durch überlegtes Andersspielen ausgeübt wird." (17, 1024) Was aber sind „hochqualifizerte Muster"? Die Textvorgaben des Autors? schauspielerische Vorbilder? die Musik? Womöglich gar die „Muster" des Spielleiters oder der Spielleiterin?

Die Spielweise

„Für die Spielweise gelten Anweisungen des epischen Theaters. Das Studium des V-Effekts ist unerlässlich." (17, 1024) So lautet eine wichtige Vorgabe. Zugleich „muss, innerhalb des Rahmens gewisser Bestimmungen, ein freies, natürliches Auftreten des Spielers angestrebt werden." Das ist kein Widerspruch, sondern Grundlage des epischen Theaters. Brecht verlangt es auch von Schauspielern: „Die Beziehung des Schauspielers zu seinem Publikum sollte die allerfreieste und direkteste sein. Er hat ihm einfach etwas mitzuteilen und vorzuführen, und die Haltung des bloß Mitteilenden und Vorführenden sollte allem nunmehr unterliegen." (15, 349). Aber: „Ästhetische Maßstäbe für die Gestaltung von Personen, die für Schaustücke gelten, sind beim Lehrstück außer Funktion gesetzt. Besonders eigenzügige einmalige Charaktere fallen aus, es sei denn, die Eigenzügigkeit und Einmaligkeit

wäre das Lehrproblem.“ Allerdings: „Es handelt sich natürlich nicht um eine mechanische Abrichtung und nicht um die Herstellung von Durchschnittstypen, wenn auch die Herstellung eines hohen durchschnittlichen Niveaus angestrebt wird.“ (17, 1025f.) Das sind klare Widersprüche. Gibt es Hinweise auf Lernschritte für diese Spielweisen? Wie soll z.B. dieses „hohe durchschnittliche Niveau“ erreicht werden? Brecht stellt (1930) drei Varianten von Spielweisen vor:

- „Wenn ihr ein Lehrstück aufführt, müsst ihr wie Schüler spielen. Durch ein betont deutliches Sprechen versucht der Schüler, immer wieder die schwierige Stelle durchgehend, ihren Sinn zu ermitteln oder für das Gedächtnis festzuhalten. Auch seine Gesten sind deutlich und dienen der Verdeutlichung.“ (17, 1022) Ähnlich klingt es in Brechts Vorschlägen für Schauspieler im „frühen Probenstadium“: Sie „machen sich den Text bequem und zwar mit allen Mitteln. Sie ‚wälzen den Satz mit der Zunge herum‘, bis er ganz natürlich und leicht fällt. In diesem frühen Stadium kommt es hauptsächlich darauf an, dass im Satz die richtigen Wörter betont werden.“ (16, 752)
- „Andere Stellen wiederum müssen schnell und beiläufig gebracht werden wie gewisse rituelle, oft geübte Handlungen Das sind die Stellen die jenen Passagen entsprechen, durch die gewisse Informationen gegeben werden, die für das Verständnis des folgenden Hauptsächlichen nötig sind.“ (17, 1022) Dieses „raffende“ Spiel- und Sprechverhalten hat ebenfalls Parallelen in der schauspielerischen Arbeit: in dem „Markieren“ von Textpassagen und Vorgängen, das Schauspieler in Proben nutzen, um schnell den Punkt zu erreichen, der zu bearbeiten ist.
- „Dann gibt es Teile, die Schauspielkunst benötigen ähnlich der alten Art. So wenn typisches Verhalten gezeigt werden soll. (...) Um etwa die typischen Gesten und Redensarten eines Mannes zu zeigen, der einen anderen überreden will, muss man Schauspielkunst anwenden.“ (Ebd.)

Interessant ist in diesem zusammenhängenden Text die unterschiedliche Nähe und Ferne zur schauspielerischen Arbeit. Gefordert ist grundsätzlich das Studium „einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorruft“ (15, 341ff.). Daneben ein Spiel „wie Schüler“. Dann die Schauspielkunst „alter Art“, in der die *Einfühlung* eine Rolle spielt. Brecht: „als ich für das theater mit der einfühlung mit dem besten willen nichts mehr anfangen konnte baute ich für die einfühlung noch dass lehrstück.“ (Vgl. Steinweg 1972, 54) Auch hier zeigt das Lehrstück eine Nähe zur schauspielerischen Probenarbeit. Auf die Frage – und zwar mit Blick auf *professionelle* Schauspieler, ob er „gegen die Einfühlung“ sei, antwortet Brecht im Rahmen der Berliner Stanislawski-Konferenz 1953: „Nein. Ich bin dafür in einer bestimmten Phase der Proben.“ (16, 853) In einem Konzept zur *Entwicklung der Figur* aus derselben Zeit skizziert er ein ausgewogenes *Drei-Phasen-Modell*: Nach einer *ersten* Phase des Suchens, des Kopfschüttelns, der Irritation kommt die Phase „der Einfühlung, der Suche nach der Wahrheit der Figur im subjektiven Sinn (...),

bis du in die endliche Figur hineinstürzt und dich mit ihr vereinigst.“ Und nach der *dritten* Phase, „wo du die Figur, die du nun ‚bist‘, von außen, von der Gesellschaft aus, zu sehen versuchst“ – in Erinnerung an das Misstraun und die Verwunderung der ersten Phase, „lieferst du die Figur ab an die Gesellschaft.“ (16, 843f.) *Einfühlung* und *epische Spielweise* erscheinen hier fast harmonisiert und als Schritte in einem Prozess aufeinander bezogen. In den Nachträgen zum *Kleinen Organon* (ca. 1954) klingt es schärfer; da handelt es sich „um zwei einander *feindliche* Vorgänge, die sich in der Arbeit des Schauspielers vereinigen“: „Aus dem *Kampf* und der *Spannung* dieser beiden Gegensätze, wie aus ihrer *Tiefe*, zieht der Schauspieler seine eigentlichen Wirkungen.“ (16, 703, Hervorhbg. HMR) In der Tat ist der V-Effekt ästhetisch nur praktizierbar und erfahrbar durch den Zusammenstoß: nur etwas, was in sich homogen und stimmig scheint, kann durch Brüche verfremdet werden. Und wie der Ausgangstext nahelegt, sollen diese Brüche offenbar rasch aufeinanderfolgen – als voneinander abgesetzte Vorgänge innerhalb einer Rolle oder einer Situation.

Professionelles oder nicht-professionelles Spiel

Das Lehrstück ist vornehmlich auf *nicht-professionelle* Spieler ausgerichtet. Die Frage, ob Brechts Überlegungen für Schauspieler auch für diese Theaterform wichtig sind, wird mit der doppelten Forderung („Studium des V-Effekts“/ Schauspielkunst „ähnlich der alten Art“) zunächst bejaht, durch die Negation „ästhetischer Maßstäbe“, die „für Schaustücke gelten“, zugleich verunklart. Dennoch soll „studiert“ werden, was auch Schauspieler lernen müssen. Das gilt auch für die „Kunst der Beobachtung“ (9, 762). Sie ist Basis aller Kunstübung. Der *Stückschreiber* selbst übt sie dort, wo „der Mensch gehandelt wird“: auf den „Menschenmärkten“. Der Schauspieler erfährt sie als körperlichen Akt: „Er beobachtet den Mitmenschen mit all seinen Muskeln und Nerven in einem Akt der Nachahmung, welcher zugleich ein Denkprozess ist.“ (16, 686 f.) Und in der *Rede an dänische Arbeiterschauspieler* heißt es dezidiert: „Nicht wie du aussiehst nämlich ist wichtig, sondern/ Was du gesehen hast und zeigst. Wissenswert/ Ist, was du weißt./ Man wird dich beobachten, um zu sehen/ Wie gut du beobachtest hast.“ (9, 762) Unterschiede liegen in dem, *was* Arbeiterschauspieler *wissen,* im Wissenswerten, was gerade *sie* zu sagen haben. Brecht entdeckt bei ihnen ein in doppeltem Sinn „einfaches Spiel“: eines der Ärmlichkeit und zugleich eines der „großen einfachen Wahrheiten“ (15, 434). Beides erzählt von den Bedingungen, unter denen sie spielen. Was *sie* wissen, können Schauspieler so nicht wissen, auch nicht ohne weiteres beobachten. Was ihnen fehlt, sind finanzielle Mittel, vielleicht „etwas Sprechunterricht“ oder „Durchschlagskraft“. Allerdings: zum „Affen“ sollen sie sich nicht machen. „Der Amateur kann ein Künstler sein, auch ein großer. Nachahmung des Professionals ist Dilettantismus. Der Amateur muss seine eigene Kunst finden.“ (15, 11*). Eine ganz andere Einfachheit entdeckt Brecht wiederum im Theaterspiel von Kindern: „in-

teressante v-effekte. das unpersönliche abliefern des textes und der gestik (mimik nicht vorhanden). das zurückgehen in ruhestellung, wenn sie nicht dransind. das rigorose weitergehen.“ (AJ I, 220) Hier sind es alterspezifische, das Spiel verfremdende Verhaltensweisen – abseits jeder Theatererfahrung.

Aber offensichtlich ist Lehrstückarbeit, obwohl vor allem für nicht-professionelle Spieler gedacht, mit Amateurtheater oder dem alten „Arbeitertheater“ oder auch dem Theaterspiel von Kindern nicht gleichzusetzen, gerade nicht in der *Spielweise.* Im Gegensatz zur Warnung vor der Nachahmung von „Professionals“ dort, gibt es im Lehrstück die bedeutende Funktion der „Nachahmung hochqualifizierter Muster“: „die darstellung soll von den studierenden nach jener der ersten künstler der zeit (...) in jedem fall solange nachgeahmt werden bis die kritik sie abgeändert hat.“ (Brecht, in: Steinweg 1972, 21) Das bedeutet die Beobachtung nicht nur des *Lebens*, sondern gerade auch des *Theaters* – zumal mit der zusätzlichen Vorgabe des „Fatzerkommentars“: „erst nachdem der studierende das dokument dargestellt hat, soll das studium des sinns und der anwendung erfolgen“. Das beleuchtet allerdings auch genauer die Qualität dessen, was unter Nachahmung zu verstehen ist: nicht gemeint ist die des „armen Schimpansen, der das Rauchen seines Bändigers nachahmt“, ohne zu verstehen, was er da tut: „Niemals nämlich/ Wird die gedankenlose Nachahmung/ Eine wirkliche Nachahmung sein.“ (9, 771) So gesehen erscheint das Lehrstücktheater – im Gegensatz zu dem von Amateuren oder dem von Kindern – als eine Art *Meta-Theater*, in dem Erfahrungen, die durch Theaterspiel gemacht werden können, auch gerade auf dem Weg der Übernahme von „hochqualifizierten“ Spielweisen gemacht werden sollen – durchaus in Erinnerung daran, „auf wie theatralische Art die Erziehung des Menschen vor sich geht“: „Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen. (...) Wer das überlegt, wird die Bedeutung des Theaterspielens für die Bildung der Charaktere begreifen.“ (15, 432f.) Für die Lehrstückpraxis denkt Brecht offenbar darüberhinaus an gestische Experimente, das bloße Ausführen von Handlungen und die Rückwirkung auf die geistige Verfassung: „Das Operieren mit bestimmten Gesten/ Kann deinen Charakter verändern./ Ändere ihn.“ (8, 377) Insgesamt lebt Lehrstückarbeit also ästhetisch aus Zusammenstößen, Brüchen und Widersprüchen gegensätzlichster Spielweisen: von Schauspielkunst *neuer* und *alter* Art über Parallelen zur Probenarbeit professioneller Spieler, auch im wechselseitigen Vorspielen von Rollen, dem Spielen wie „Regisseure“ (Brecht, vgl. Steinweg 1972, 47), bis hin zum gestischen Experiment und „hochqualifizierten Mustern“ des professionellen Theaters. Dem gegenüber gibt es die Erfahrung und das gesellschaftliche Wissen jedes Menschen, gerade auch das nicht-professioneller Spieler.