

**Didaktik der Verfremdung – Bertolt Brechts Theater
und seine Bedeutung für die Pädagogik, gezeigt am Stück
*Die Dreigroschenoper***

**Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main**

vorgelegt von
Marion Bremsteller
aus Frankfurt am Main

Einreichungsjahr: 2006
Erscheinungsjahr: 2007

1. Gutachter: Prof. Dr. Micha Brumlik, Frankfurt/M.
2. Gutachter: Prof. Dr. Alfred Schirlbauer, Wien

Tag der mündlichen Prüfung: 23.01.2007

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
--------------	---

Kapitel I

Das deiktische Prinzip in Bertolt Brechts Stück Die Dreigroschenoper als didaktischer Index

1.0 Einleitung.....	4
1.1 „Das Zeigen muss gezeigt werden“.....	7
1.2 Die Dreigroschenoper	19
1.2.0 Vorbemerkung	19
1.2.1 Exkurs: Das Vorspiel von <i>The Beggar's Opera</i>	21
1.2.2 Der deiktische Gestus der <i>Dreigroschenoper</i> als das >Beybringen< der <i>Beggar's Opera</i>	38
1.2.3 Verfremdung – Der Modus des Zeigers <i>Dreigroschenoper</i>	45
1.2.4 Verfremden durch Zeigen – Die Demonstration des Deiktischen	60
1.2.5 Verfremdungstechniken	68
1.3 Didaktik des Zeigens – Zusammenfassung und Fazit.....	93

Kapitel II

Didaktik und Verfremdung – Zum Umgang mit Verfremdung in der reformpädagogischen Didaktik in Rücksicht auf Bertolt Brecht und seine Kritik der Einfühlung

2.0 Zur Unterbestimmtheit des Begriffs <i>Verfremdung</i> in der Didaktik.....	101
2.1 „Einfühlung“ und „Verfremdung“ - Studien zur Didaktik.....	104
2.1.0 Die Karriere des Begriffs „Einfühlung“ in der Pädagogik	104
„vom Kinde aus“ als didaktisches Problem der Verfremdung.....	104
2.1.1 Die Didaktik der Didaktik Martin Wagenscheins – Vorstellungen und Begriffe von „Erfahrung“ und „Anschauung“ als Reformen von Lehre, gezeigt an zwei Kriegserinnerungen und einer Pilotstudie.....	117
2.1.2 Hilbert Meyers Didaktik der „Lolutionsstrategie“	157

2.1.3 Heinz Klipperts "EVA" und das „Methodentraining“	173
2.2 Didaktik als das Hauptgeschäft der „ästhetischen Darstellung“ der Welt – Ergebnisse der Studien zu Didaktik und Verfremdung.....	199

Kapitel III

Didaktik der Verfremdung – Über die Pädagogik Bertolt Brechts

3.0 „Der neue Zweck heißt: Pädagogik.“	207
3.1 Brechts Theatertheorie als Organon für die Didaktik	208
3.1.0 Die Lehre von der Artikulation des Zeigens.....	208
3.1.1 „ <i>Glotzt nicht so romantisch !</i> “- Distanz als Kategorie der Didaktik.....	237
3.2 Didaktik der Einfühlung – Didaktik der Verfremdung	258
3.3,„Drittes Dreigroschen-Finale“	273
3.4 „Wir stehen selbst enttäuscht und sehn betroffen/ Den Vorhang zu und alle Fragen offen“ ?.....	278
Anhang	280
Literaturliste.....	287

Vorwort – Didaktik der Verfremdung

Was das Theater mit Bildungseinrichtungen wie Schulen oder Universitäten als zentrale Tätigkeit gemein hat, ist bei Bertolt Brecht und seinem Theater besonders pointiert festgehalten. Es ist *das Zeigen*. Darum geht es in der vorliegenden Dissertation hauptsächlich. Nach dieser Beschlussfassung können die Unterschiede der Institute nicht das Interesse sein, wenigstens nicht im Sinne eines *tertium comparationis*. Thematisiert werden sie dennoch, nämlich dort, wo sie sich als pädagogisch relevant erweisen und zur Theorie der Didaktik beisteuern, also wiederum mit dem Zeigen zu tun haben und dem Rest der Überschrift des Vorworts.

Im ersten Kapitel soll anhand der *Dreigroschenoper* das deiktische Prinzip erklärt werden. Hierbei soll Brechts Arbeitsweise und seine Theatertheorie zur Darstellung kommen, in der er eine Kritik der aristotelischen Spielweise formuliert und den Akt der Einfühlung beim Schauspielen in Frage stellt. Im zweiten Kapitel werden die Befunde aus Kapitel I an Unterrichtsprinzipien angelegt, die auf Ideen der sogenannten Reformpädagogik und ihre letzten Vertreter zurückgehen. Untersucht werden nunmehr die identifizierenden Spielweisen, die im Laufe der Zeit zur gängigen Praxis geworden sind. Es geht um die veränderte Funktion des Brechtschen Begriffs der Verfremdung in der Didaktik und demgegenüber um Fehlverständnisse von Einfühlung. Aufgegriffen werden Vorstellungen und Begriffe, die die Qualitäten und Formen der Aneignung beim Lernen und der Zueignung beim Lehren der Dinge betreffen und welche Rolle der Didaktik insgesamt zugeschrieben wird. In welchem Verhältnis also Didaktik und Verfremdung stehen, darüber sollen die Studien zur Didaktik eine Auskunft geben. Im dritten Kapitel sollen die gewonnenen Erkenntnisse für die Didaktik rekonstruiert werden. Die Didaktik der Verfremdung, die Brecht der Pädagogik zur Verfügung stellt, soll anhand zweier Kategorien und der Auflistung der Funktionen des Zeigens gezeigt werden. Ziel ist, das Zeigen als das darstellerische Hauptgeschäft der Didaktik bewußt zu machen, sowie die Rolle der Verfremdung. Es soll für Qualitätsunterschiede sensibilisiert werden, die die Verfremdung der Dinge betreffen. Die Pädagogik „vom Kinde aus“ soll als das Dokument einer „leeren Benzintonne“ erkannt werden. Was deshalb nun folgt ist: Unterricht über Unterricht.

Kapitel I

Das deiktische Prinzip in Bertolt Brechts Stück *Die Dreigroschenoper* als didaktischer Index

1.0 Einleitung

„I'm the Einstein of the new stage form“, so empfahl sich 1935 der wohl einflussreichste deutschsprachige Autor des 20. Jahrhunderts gegenüber einem amerikanischen Kollegen.¹ Und das nicht ohne Grund: Bertolt Brecht (1898 – 1956) und seine Mitarbeiter entwickelten eine *new stage form*, die in den zwanziger Jahren als das >epische Theater< Furore machte und das bis dato gängige Verständnis von Drama und Theater nachhaltig veränderte. Dichtkunst und Regietätigkeit, nebst den theatertheoretischen Abhandlungen, in denen das Interesse für Lehre, Erziehung und Wissenschaft zum Ausdruck kommt, haben Brechts Werk den Titel >>Klassiker<< eingebracht – mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen.

Das „Neue“ der Inszenierungen Brechts ist in *nuce* als eine Spielstrategie der Distanzierung zu charakterisieren, die einer demonstrativ nüchternen Manier des Erzählens gleichkommt. Die aristotelische Ästhetik des Theaters, die auf das Erzeugen von Illusion und Identifikation abzielt, wurde durch solches Tun konterkariert. Die Absicht ist eine pädagogisch motivierte: Ähnlich wie Lessing oder Schiller will Brecht mit seinen „Stücken“ die Zuschauer nicht nur unterhalten, sondern im Sinne der Aufklärung bilden, Lernprozesse anregen und in Gang halten, belehren und dabei die kritische Urteilskraft der Beteiligten schulen. Der Theoretiker und Praktiker des Dramas und der Bühne Brecht kreiert dadurch das Theater als *paedagogicum*, die Bühne als didaktische Schaubühne „erziehenden Unterrichts“. Dieses Hauptmerkmal seines künstlerischen Schaffens macht ihn so bedeutsam wie interessant für den pädagogischen Kontext: Es soll in den Blick kommen, worauf die eigentümliche, nicht selten kritisierte und kontrovers diskutierte Pädagogik seiner Theaterarbeit beruht. Von Bedeutung ist der lehrerhafte und lehrhafte

¹ Es handelt sich um den Bühnenbildner Mordecai Gorelik/ Vgl. Grimm, Reinhold: Der katholische Einstein: Grundzüge der Brechtschen Dramen- und Theatertheorie. In: Werner Hinderer (Hg.): Interpretationen. Brechts Dramen, Reclam: Stuttgart 1995, S. 11 – 33, hier S. 11// Anmerkung: „Ich bin der letzte katholische Schriftsteller“, sagte Brecht gegen Ende seines Lebens. Was jene Katholizität angeht, so ist diese im griechischen Wortsinn zu verstehen: Er sei der letzte *allumfassende* Schriftsteller, will sagen, er bediente beinahe sämtliche Gattungen und Ausdrucksformen mit der gleichen vollendeten Souveränität. a.a O. S. 12

Nimbus, das an seinen „Stücken“, den Schriften zum Theater, sowie auf der Bühne als zentrales Motiv hervorsteht.

Der *modus operandi* der „new stage form“ wird schon daran transparent, dass Brecht sich als „Stück(e)schreiber“ bezeichnet, was sicherlich auch, aber nicht nur mit der intendierten Abgrenzung zum tradierten (Lese-)Drama und der Betonung der Theaterpraxis zu begründen ist.² Hier zeigt sich - leicht übersehbar - der *Didaktiker* Brecht mit dem diskreten Hinweis auf die von ihm angewandte Montagetechnik, die charakteristisch für die Beschaffenheit seiner „Schrift-Stücke“ ist. Diese Bauform wird besonders gut an den Gedichten verständlich, welche seine Theorie in „Ausschnitten“ wiedergeben: Brecht nutzt die Form 'Gedicht' als didaktisches Mittel. Es ist ihm Medium der Reduktion. Diese Regie der Formen zeigt didaktisches Können: Neben dem Gedicht ist die Gussform 'Lied' ein weiteres Beispiel für die Didaktik Brechts. Hier sei vorerst das „Lied des Stückschreibers“ angeführt, in dem er sowohl seine Arbeitsweise als Regisseur thematisiert, die Fundorte, an denen er sein „(Theater-) Material“ aufliest, angibt und auch den „Stückschreiber“ selbst vorstellt:

„Ich bin ein Stückschreiber. Ich zeige/ Was ich gesehen habe./ Auf den Menschenmärkten/
Habe ich gesehen, wie der Mensch gehandelt wird./ Das/ Zeige ich, ich der Stückschreiber.“³

Das schriftliche Montieren des Fragments „Stückschreiber“, nicht nur an dieser ausdrücklichen Stelle, geschieht bei Brecht demzufolge nicht nach dem Zufallsprinzip, was ja hieße, wahllos, sondern die Montage von „Stücken“ verfolgt allgemein gesprochen ein didaktisches Ziel: Die ästhetische Darstellung der Welt im Buch und auf der Bühne zu Lehr- und Lernzwecken durch *das Zeigen*. Der deiktisch-didaktische Grundgestus determiniert die „Stücke“ allgemein, nicht nur die Lehrstücke.

Wie sich das Deiktische in der Umsetzung auf der Bühne dargestellt sehen soll, dazu verfertigte Brecht ein weiteres, für den Zusammenhang sehr aufschlussreiches Gedicht, das den Index einer Lehre zeigt: Seine Entstehung ist

2 Vgl. Jan Knopf.: Bertolt Brecht, Stuttgart 2000 (reclam Bd. 17619), S. 75

3 Bertolt Brecht: Schriften zum Theater 5. Der Messingkauf/ Übungsstücke für Schauspieler/ Gedichte aus dem Messingkauf, Frankfurt/M. 1963, S. 281 – 284; Ebenso in: Brecht, B.: Gesammelte Werke in acht Bänden, Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1967, Bd. IV, S. 789 – 791// Abkürzungen: Schriften zum Theater 5 = SzT 5/ Gesammelte Werke Bd. IV = GW IV

datiert auf die Jahre zwischen 1938 und 1941. Der Titel *Das Zeigen muss gezeigt werden*⁴ bezieht sich auf die Artikulation des Zeigens beim Schauspielen. Das Gedicht entstammt aus der Reihe von Gedichten, zu der auch das oben erwähnte „Lied des Stückschreibers“ zählt. Diese wiederum gehen auf das von 1939 bis 1951 geschriebene Stück >Der Messingkauf< zurück. Zum >Messingkauf< sei an dieser Stelle zunächst nur soviel gesagt, dass es sich dabei um einen mit Beispielen und Exkursen angereicherten Dialog handelt, der hauptsächlich zwischen einem Philosophen, einer Schauspielerin, einem Schauspieler und einem Dramaturgen stattfindet. Auch ein Bühnenarbeiter kommt zu Wort, sowie andere, nur mit dem Vornamen benannte Personen. Alle Protagonisten liefern Gedanken zur „new stage form“, der neuen Art des Theaterspielens.

Im >Messingkauf< wird die Theatertheorie Brechts dialogisch dargestellt; sie blieb aber als solche in einem konventionellen Sinne unvollendet und deshalb wiederum „ein Stück“. In „vier Nächte“ aufgeteilt enthält >Der Messingkauf<, neben den „Übungsstücken für Schauspieler/ Aus der dritten Nacht“ und den Dialogen, auch monologische Passagen. Unter die Überschrift >Gedichte aus dem Messingkauf< hat Brecht in Klammern den Kommentar: „Wünsche des Stückeschreibers“ hinzugesetzt. Alle Gedichte beschäftigen sich mit der Schauspielkunst. Eines dieser „theatertheoretischen Gedichte“ ist ausdrücklich Helene Weigel (1900 – 1971), Brechts zweiter Ehefrau, gewidmet („Die Schauspielerin im Exil“⁵).

Ausgehend von Brechts Gedicht „Das Zeigen muss gezeigt werden“ soll im Folgenden durch Bezugnahme auf den >Messingkauf< verdeutlicht werden, worin das Zeigen Brechtscher Ausprägung besteht.⁶ Im Anschluss an diese

4 SzT 5, S. 275/ 276; Zitate aus dem Gedicht sind nicht gesondert durch Zeilenangaben, sondern nur durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Die Zitierweise erfolgt chronologisch. // Anmerkung: Die Überschrift *Das Zeigen muss gezeigt werden* gibt bereits eine knappe Definition, was unter dem oben genannten *deiktischen Prinzip* (resp. Grundgestus) zu verstehen ist. Zur Bedeutung: *Deiktisch*, auch *defiktisch* (griech.) bedeutet 1. hinweisend (als Eigenschaft bestimmter sprachlicher Einheiten, z. B. von Demonstrativpronomen; Sprachw.) 2. von der Anschauung ausgehend (als Lehrverfahren).

5 SzT 5, S. 280; GW IV, S. 781/ 782 (Gedichte 1938 – 1941); Eine sehr gute Biographie über Helene Weigel, die ebenso aufschlussreiche Informationen zu Brecht enthält, legte vor Sabine Kebir: Helene Weigel. Abstieg in den Ruhm. Eine Biographie, Aufbau Tb Verlag: Berlin 2002

6 Das Gedicht kam in der Zeit zustande, als Brecht und seine Familie sich auf der Flucht vor den Nazis im Exil in Dänemark, Schweden und Finnland befanden. Weigel war Jüdin und als politisch engagierte Künstlerin längst ebenso profiliert wie der als Kommunist gebrandmarkt Brecht. Unter dem Hakenkreuz galten beide als „entartet“; im Juni 1941 wurde durch das massive Einrücken deutscher Divisionen nach Finnland abermals eine Flucht zwingend. Dieses Mal konnten sich Brecht und seine Angehörigen „über den Teich“, in die USA retten. Vgl. Knopf

grundlegenden Ausführungen wird die >Dreigroschenoper<, die 1928 im Theater am Schiffbauerdamm in Berlin uraufgeführt wurde, als Brechts Beleg für die Praktikabilität des deiktischen Prinzips heranzuziehen sein. Schließlich soll an der >Dreigroschenoper< sich ein didaktisches Regelwerk herausstellen, das als solches *mutatis mutandis* in der Pädagogik Anwendung finden könnte, rezeptive, schon Anwendung findet, aber im Grunde neu bedacht werden müsste: Die in den „Stücken“ enthaltenen Regieanweisungen an den Schauspieler sind als didaktische Anweisungen zu lesen. Sie sind auch an Textsorten erkennbar, sind einmal theatertheoretisch abgefasst, dann wieder in die >>Stücke<< eingelassen oder in Gedichtform gebracht. Didaktik ist also in verschiedenen Formen verdichtet artikuliert: Wie man jemandem etwas >beibringt<, inklusive das Zeigen, das *zeigt* Brecht.

1.1 „Das Zeigen muss gezeigt werden“

Das Zeigen muss gezeigt werden

Zeigt, daß ihr zeigt ! Über all den verschiedenen
Haltungen
Die ihr da zeigt, wenn ihr zeigt, wie die Menschen
sich aufführen
Sollt ihr doch nicht die Haltung des Zeigens vergessen.
Allen Haltungen soll die Haltung des Zeigens
zugrund liegen.
Dies ist die Übung: Vor ihr zeigt, wie
Einer Verrat begeht oder ihn die Eifersucht faßt
Oder einen Handel abschließt, blickt ihr
Auf den Zuschauer, so als wolltet ihr sagen:
Jetzt gib acht, jetzt verrät dieser Mensch, und so
macht er es.
So wird er, wenn ihn die Eifersucht faßt, so handelte er
Als er handelte. Dadurch
Wird euer Zeigen die Haltung des Zeigens behalten.
Des nun Vorbringens des Zurechtgelegten, des
Erledigens
Des immer Weitergehens. So zeigt ihr
Daß ihr es jeden Abend zeigt, was ihr da zeigt, es oft
schon gezeigt habt
Und euer Spiel bekommt was vom Weben des Webers,
etwas
Handwerkliches. Auch, was zum Zeigen gehört
Daß ihr nämlich immer bemüht seid, das Zusehen
Recht zu erleichtern, in alle Vorgänge die beste

Einsicht zu gewähren, macht das sichtbar ! Dann wird
Dieses Verrat-Begehen und Handel-Abschließen und
Von-Eifersucht-erfaßt-Werden etwas bekommen von
einer
Täglichen Verrichtung, wie vom Essen, vom Grüßen
und vom
Arbeiten. (Denn ihr arbeitet doch ?) Und hinter euren
Figuren bleibt ihr selber sichtbar, als die, welche
Sie vorführen.

Eine Regieanweisung als Gedicht abzufassen ist schon ungewöhnlich. Es handelt sich dergestalt um eine Art theoretisches Vademecum für den Schauspieler des epischen Theaters. In der Ausrichtung steht es gegen die identifizierende Spielweise der aristotelischen Theatertradition und beschreibt das Zeigen auf dem Theater als Maßnahme gegen Akte bloßer „Einführung“. Die „Wünsche des Stückeschreibers“⁷, die er dem Gedichtezyklus voranschickt, sind in diesem Gedicht in der Überschrift hier als „muss“ verschärft appellativ formuliert: „Das Zeigen *muss* gezeigt werden“. Der Adressat, der dieses „muss“ zu erfüllen hat, ist der Schauspieler. Die Wichtigkeit der Zeigethematik zeigt Brecht damit aber nicht nur dem Schauspieler durch Schriftlichkeit an, sondern auch dem impliziten Leser des Gedichts kann durch die direkte Ansprache gleich im ersten Satz nicht entgehen, dass der Zeigeakt eine zentrale Funktion in Wort und Schrift einnimmt. Die Doktrin, die damit formuliert ist, zeigt, didaktisch verdichtet, theoretisch festgelegte Programmatik. Sie ist entwickelt worden an der Hand praktischer Aufgaben des Schauspielens, denn dieses theatertheoretische Gedicht ist zu einem Zeitpunkt niedergeschrieben, als bereits einige Aufführungen in der für das >epische Theater< eigentümlichen Weise über die Bühnen gegangen waren, wie z.B. >Die Dreigroschenoper<, auf die wir später noch eingehen werden.

Das Zeigen in einfacher Ausführung (nach der Art: „Das ist Helene Weigel“) ist nicht allein gemeint, sondern der Imperativ „Zeigt, daß ihr *zeigt* !“ setzt das Zeigen in ein episches Verhältnis: Das Zeigen soll doppelt auf die Bühne gebracht werden: Brecht kennzeichnet das Zeigen als eine Haltung, die als solche „über all den verschiedenen Haltungen“, die gezeigt werden, sichtbar bleiben soll: „Der Schauspieler muß Demonstrant bleiben; er muß den Demonstrierten als eine fremde Person wiedergeben, er darf bei seiner

7 SzT 5, S. 245

Darstellung nicht das > er tat das, er sagte das< auslöschen. Er darf es nicht zur *restlosen Verwandlung* in die demonstrierte Person kommen lassen.“⁸ Die Aufgabe des Schauspielers besteht sonach darin, in einer Identität *als* Schauspieler aufzutreten. Das heißt: Die Umsetzung von Themen auf der Bühne müsse demonstrativ mit der deutlichen Haltung eines Zeigenden beim Zeigen versehen sein: Er *ist* nicht Hamlet, er „gibt“ den Hamlet, er zeigt ihn als zu zeigende Figur. Dieser feine Unterschied soll sichtbar werden. Brecht zieht als Grundmodell der Spielweise den Augenzeugen einer *Straßenszene*⁹ heran: „Der Augenzeuge eines Verkehrsunfalls demonstriert einer Menschenansammlung, wie das Unglück passierte. Die Umstehenden können den Vorgang nicht gesehen haben oder nur nicht seiner Meinung sein, ihn >anders sehen< - die Hauptsache ist, daß der Demonstrierende das Verhalten des Fahrers oder des Überfahrenen oder beider in einer solchen Weise vormacht, dass die Umstehenden sich über den Unfall ein Urteil bilden können.“¹⁰

Wie das Gedicht, so soll das Zeigen prosaisch gezeigt werden. Das Zeigen der Verdoppelung des Zeigens wird gezeigt: Das Zeigen als Haltung und das Zeigen des Zeigens als *techné*. Den Augenzeugen nimmt Brecht als den einfachen Prototyp, weil er eben „nur“ zeigt und dabei mitteilt, was er wie gesehen hat oder noch sieht. Dieser deiktische Gestus soll die Grundhaltung des Schauspielers sein. Sie soll dafür Sorge tragen, das Deiktische in den Vordergrund zu rücken: Die Haltung trennt Schauspieler und zu zeigende Figur. Sie bewirkt, dass der Schauspieler bewußt gleichzeitig spielt und schaut, und zwar in dem Sinne, dass er beim Spiel sein eigener Zuschauer wird und so zeigend sich zeigt. Im Hinblick auf die Figur, die er so entstehen lässt, wird dadurch gleichermaßen das Wie des Zeigevorgangs ablesbar und damit insgesamt der deiktisch-didaktische Grundgestus des Theaters. Das heißt: Als Demonstrant des Zeigens paktiert der Schauspieler mit der Fremdheit der Person, die er demonstriert. Wie in der Straßenszene kommt es zwar zu einer Verwandlung des Schauspielers, doch nicht restlos, sondern nur insofern er sich neben sich stellt und das Demonstrative der Performanz

8 SzT 5, S. 78/79

9 Hervorhebung im Original von Bertolt Brecht übernommen (SzT)

10 SzT 5, S. 70

markiert. Er erweckt nicht den Eindruck, die Identität der demonstrierten Person vorzutragen, sondern sein Spiel behält den Charakter eines Aufklärungsversuchs, den der Schauspieler didaktisch zur Darstellung bringt: „Gemeint ist damit nämlich, daß dieses epische Theater sich in allen seinen Einzelheiten als reicher, komplizierter, entwickelter geben kann, daß es aber grundsätzlich keine anderen Elemente als diese Demonstration an der Straßenecke zu enthalten braucht, um großes Theater sein zu können, daß es andererseits kein episches Theater mehr genannt werden könnte, wenn eines der Hauptelemente der Demonstration an der Straßenecke fehlte.“¹¹

Das Zeigen ist folglich >episch< zu nennen, wenn es zeigen kann, „wie die Menschen sich *aufführen*“, denn dann erst zeigt und hinterlässt es eine deiktische Signatur, die für die „Einsicht“ wichtig ist. Der Schauspieler leite seine Charaktere, die er zeigt, aus ihren Handlungen ab, wie Menschen sich in Szene setzen oder eine Szene machen. Die deiktische Nachahmung von Bekanntem mag den Zuschauer dazu bewegen, sich ein Urteil über das zu bilden, was der Schauspieler gezeigt hat, was nicht. Die Operation demonstriert, dass das Gezeigte nicht einfach „naturegegeben“, sondern ein deiktisch-didaktisches Präparat der Kunst der Dramaturgie ist: „Ein Theater, das ihm (s.c. dem Demonstranten, MB) hierin folgt, bricht weitgehend mit der Gewohnheit des üblichen Theaters, aus den Charakteren die Handlungen zu begründen, die Handlungen dadurch der Kritik zu entziehen, daß sie als aus den Charakteren, die sie vollziehen, unhinderbar, mit Naturgesetzlichkeit hervorgehend dargestellt werden.“¹²

Die Zeigehaltung des Augenzeugen ist im Effekt die Distanz, die Brecht dem sich einfühlenden Theaterbesucher zudem >beybringen< will, indem ein die Vorgänge auf der Bühne beobachtender, „zuschauer Zuschauer“ in der Person des Schauspielers gezeigt wird. Dies zu erreichen, vermeide der Schauspieler tunlichst die Verschmelzung mit der Figur, um „authentisch“ zu sein – und zeige auch diese Absicht. Er solle gerade die künstliche Hergestelltheit der Aufführung durch die Haltung des Zeigens reproduzieren: „Dies ist die Übung“, die mit dem Zeigen von Verrat oder Eifersucht verzahnt sein muss. Denn erst durch diese Maßnahme können Handlungen

11 SzT 5, S. 71

12 SzT 5, S. 76

der Kritik zugeführt werden: Das Können des Schauspielers zeigt sich am Akt des Zeigens, das er als ein Können zeigen können muss. Die Beherrschung der *techné* liefert das erforderliche Besteck, sinnlichen Eindrücken kritische Urteilskräfte folgen zu lassen.

Ein weiterer Aspekt der *techné* besteht darin, nicht „mit der vierten Wand zu spielen“, also nicht so, „als ob kein Publikum da wäre“¹³ Im Gegenteil: Bevor gezeigt wird „wie einer Verrat begeht, oder ihn die Eifersucht faßt/ Oder einen Handel abschließt“, bevor also das Neue und Ungewohnte, substantiell Kritisches gezeigt wird, wendet der Schauspieler seinen Blick dem Zuschauer zu. „Dieses Aug-in-Aug, >Gib acht, was der, den ich dir vorführe, jetzt macht<, dieses >Hast du es gesehen?<, >Was denkst *du* darüber<“¹⁴ ist ein weiteres Übungsmodul, das die Haltung des Zeigens als eine Demonstration des „bloß Mitteilenden und Vorführenden“¹⁵ anlegen soll. Die Interpunktion „Gib acht, was der, den ich dir vorführe, jetzt macht“ ist der Ansatz einer der Demonstration konsekutiven, „nicht ganz einfachen Technik“¹⁶, die das Demonstrierte in ein anderes Licht stellen will.¹⁷ Auf die Unfallsszene bezogen, soll der deiktische Grundgestus den Ausruf: „>Wie lebenswahr stellt er doch den Chauffeur dar !<“¹⁸ verhindern helfen. Denn Ziel des Zeige-vorgangs ist nicht, *partout* Faszination oder Schocks herbeiführen oder in den Bann ziehen zu wollen; das Zeigen soll die Zuschauer nicht glauben machen wollen, in ein dem Alltag irgendwie höher angesiedeltes Territorium entführt worden zu sein, so dass der Eindruck, ein Schauspieler benötige „Charisma“, um seinen Beruf gut auszuüben, entstehen könnte. „Völlig entscheidend ist es, daß ein Hauptmerkmal des gewöhnlichen Theaters in unserer Straßenszene ausfällt: die Bereitung der Illusion. Die Vorführung des Straßendemonstranten hat den Charakter der Wiederholung.“¹⁹ Leiste die Theaterszene der Straßenszene hierin Folge, so müsse sie nicht alle Energie darauf verwenden, die Echtheit eines Erlebnisses vorzutäuschen. Denn das Zeigen des Zeigens vollziehe sich als *episches Nachspiel* von Erlebnissen, bei

13 SzT 5, S. 111

14 GW VII, S. 407 (Über den Beruf des Schauspielers)

15 GW VII, S. 406 (Über den Beruf des Schauspielers)

16 SzT 5, S. 70

17 Zu dieser „nicht ganz einfachen Technik“ ausführlich in Kapt. 1.2.3

18 SzT 5, S. 72

19 SzT 5, S. 72

dem es dem Schauspieler nicht um die „Erzeugung purer *Emotionen*“²⁰ gehen dürfe.

In der aristotelischen Theatertradition ist der Sinn des Schauspielens auf die Katharsis, die „Reinigung des Zuschauers von Furcht und Mitleid durch die Nachahmung von furcht- und mitleiderregenden Handlungen“²¹ des Schauspielers ausgerichtet. Beim epischen Theater kommt es diesbezüglich zu einem Paradigmenwechsel: Das kathartische Moment, der Schrecken, den ein Unfall hervorruft, ist in der Reproduktion auf der Bühne gerade nicht zu zeigen. Die Aufführung zielt nicht ungesteuert auf den psychischen Akt der Einfühlung, auf dramatisches Mitleiden, Mitfühlen ab. Die Einfühlung in die zu zeigende Figur ist begrenzt durch den Zweck, dem die Demonstration unterworfen ist. „Ob unser Straßendemonstrant nun zeigen will, daß bei dem Verhalten eines Passanten oder des Fahrers ein Unfall unvermeidlich, bei einem andern vermeidlich ist, oder ob er zur Klärung der Schuldfrage demonstriert – seine Demonstration verfolgt praktische Zwecke, greift gesellschaftlich ein.“²² Diese Zwecke geben als Koordinaten den Umfang der Demonstration an. Das Rationelle und das Rationale des Spiels kommen zur Geltung. Das Rationelle als offensichtliche Theaterproduktion, die Abläufe gesellschaftlichen Zusammenlebens auf der Bühne wiederholt. Das Rationale als allem Schauspielen zugrunde liegende Haltung des Zeigens. Man kann also sagen: Die Priorität der Imitation basiert auf einer sparsamen Ökonomie des Zeigens von „Stücken“, dem diskursiven Montieren einer Abfolge von Sequenzen, die eben gerade soviel vom Verhalten der Figuren zeigen, „daß man ein Bild bekommen kann.“²³ Die Realität bekommt durch das Zeigen eine Form, eine „new stage form“. Sie wird als solche erst durch den Gestus des Zeigens hergestellt, wiederholt und durch diese didaktische Maßnahme sichtbar – anders sichtbar.

Das „Erlebnis“ und die damit verbundenen Emotionen werden „nur“ in ihrer wiederholbaren Größe gezeigt. Die Haltung des Zeigens nennt Brecht deswegen die „des nun Vorbringens des Zurechtgelegten, des Erledigens, des

20 SzT 5, S. 73

21 GW VII, S. 240 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

22 SzT 5, S. 73

23 SzT 5, S. 73

immer Weitergehens.“ Die Illusion von Theater als Nicht-Theater fällt aus. Das Zeigen des Zeigens zeigt das Theater in seiner Identität *als* Theater. Gleiches gilt für die Identität des Schauspielers und sein Spielen. „Das Geprobte am Spiel tritt voll in Erscheinung, das auswendig Gelernte am Text, der ganze Apparat und die ganze Vorbereitung.“²⁴ Brecht konzipiert somit das >epische Theater< als ein Institut, die sich selbst zitiert, um den Realitätsbezug für den Zuschauer des „Stücks“ zu erhöhen: Zunächst aber geht es darum, etwas Alltägliches und Bekanntes wiederzuerkennen.

Mit der Differenzierung dessen, „was bloße Wiedergabe photographischer Art der Realität war“²⁵, Realismus genannt wurde und einem epigonalen Zeigen gleichkäme, differenziert sich das Zeigen und wird an der Qualität der Verarbeitung von „Stücken“, der „Meisterung der Realität“²⁶ sichtbar als das „Zeigen des Zeigens“. Und diese *Meisterung* der Realität, Phänomene der Wirklichkeit auf der Bühne zu zeigen, verläuft nach den Maßstäben einer planvollen Architektur: Das „Sich-selber-Zusehen des Artisten“²⁷ in der Haltung des Zeigens ist das eine. Darauf zielt der als Imperativ formulierte, erste Satz im Gedicht: „Zeigt, daß ihr zeigt !“ Denn solcherlei gedoppeltes Zeigen „schafft eine großartige Distanz zu den Vorgängen. (...) Der Artist stellt Vorgänge von großer Leidenschaftlichkeit dar, aber dabei bleibt sein Vortrag ohne Hitzigkeit (...) Das ist wie ein Ritus, alles Eruptive fehlt ihm. Es handelt sich deutlich um eine Wiederholung des Vorgangs durch einen andern Menschen, eine, allerdings kunstvolle Schilderung.“²⁸ Die Wortwahl „Artist“ unterstreicht die Kunst, das Künstlerische und das Künstliche an der Operation des Zeigens auf der Bühne, wobei Brecht dabei besonders die chinesische Schauspielkunst im Sinn hatte. Die Wendung „Demonstrant des Theaters“ dagegen konnotiert vermutlich auch das politische Moment des Zeigens, das die kritische Haltung des Zuschauers und den „Protest“ der Demonstration repräsentieren soll, das Gesellschaftskritische. Das Artistische und Artifizielle der „kühlen Spielweise“ ergibt sich, wenn der Schauspieler in der erwähnten Form eine Distanzierung von der Figur, die er darstellt,

24 SzT 5, S. 72

25 SzT 5, S. 34

26 SzT 5, S. 34

27 SzT 5, S. 170

28 SzT 5, S. 170

vornimmt, indem er zum Betrachter seines eigenen Vortrags wird, sich daran dann mit der Wiederholung von Vorgängen ein weiteres Kriterium, das der „Meisterung der Realität“ anschließt und im Verlauf der Übungen zu einer „kunstvollen Schilderung“ sich differenziert. Das Geschilderte aber soll nicht einfach nur der Wiedererkennung oder der bloßen Unterhaltung dienen, sondern darüber hinaus auch belehren.

Das Zeigen des Schauspielers hat pädagogischen Zwecken zuträglich zu sein: Es muss >beybringen<. Auch dieser Gedanke Brechts ist in der Devise „Das Zeigen muss gezeigt werden“ festgehalten. Thematisiert wird die Repräsentation von Phänomenen, die so auf die Bühne gestellt werden, dass sie Lernprozesse in Gang bringen. Die Dramaturgie des Zeigens hält die Kunstgriffe bereit, durch die der Rezipient über das reine Zitat, die „bloße Wiedergabe“ hinausgetragen werden kann. Das Zeigen des Zeigens zielt dabei auf im Bewußtsein Präformiertes, das die Qualität eines bestimmten Bekanntheitsgrads angenommen hat. Im Fortgang erstet das Qualitative der Wiederholung, der eigentlich pädagogische Sinn: Die Ästhetik des Zeigens gibt zu verstehen, wie eine „Meisterung der Realität“ durch die theatralische Bearbeitung und Einwirkung auf dieselbe sich gestaltet und weiterhin gestalten könnte. Das Zeigen des Schauspielers als >beybringen< muss aus diesem Grund das >Beygebrachte< überprüfbar am Wiederholenkönnen der Kunst und des Künstlichen immer wieder zeigen. „So zeigt ihr/ Daß ihr es jeden Abend zeigt, was ihr da zeigt, es oft schon gezeigt habt/ Und euer Spiel bekommt was vom Weben des Webers, etwas/ Handwerkliches.“ Das Wiederholen ist die zugehörige Übung einer Lehre, die jeder zu absolvieren hat, der die „Meisterung der Realität“ anstrebt. Es geht hierbei um das Hauptgeschäft des Theaters: Die ästhetische Darstellung der Welt.

Der Schauspieler soll es dem Weber gleich tun. Er zeigt nicht einfach das Was, das Endprodukt, das Meisterstück als fertiges Tuch. Er zeigt darüber hinaus ebenso die Meisterung des Materials, das mustergültige Regelwerk, die *techne*, nach der die Bearbeitung des Stoffs vor sich gegangen ist und damit das Wie des Zeigens. Dabei geht es nicht primär um die Herstellung neuen Stoffs. Vielmehr ist es die adäquate Modifizierung schon vorhandenen

Materials, die vom „Weber“ auszuführen ist. Der „alte Stoff“ bleibt sichtbar, wiewohl gleichzeitig an ihm das neu ist, was ein >anders sehen< ermöglicht. Die Erkennbarkeit des Handwerks ist dabei entscheidend, denn erst die Transparenz der Vorgehensweise bringt hernach Ästhetik und Logik des Zeigens auf den Hauptnenner, der Wiederholbarkeit ermöglicht: Es ist die Inanspruchnahme des Deiktischen als übergeordnetes Lehrverfahren, das von der Anschauung ausgeht. Was für eine Art der „Anschauung“ dies ist, darüber ist an dieser Stelle noch nichts zu sagen. Denn das wäre deiktisch und deshalb didaktisch unklug. Wir kommen später ausführlicher darauf zu sprechen (Kap. III). Als Minimalkonsens kann man dennoch festhalten, dass es bei der „Anschauung“ um Ansichten, deshalb auch um „Einsichten“ handelt: Die „Anschauung“ denkt Brecht ausgehend von der Sichtbarkeit des Zeigegestus, der wie eine Brille funktioniert, von der der Träger nicht mal weiß, dass er sie trägt.

Der demonstrative Zeigegestus erleichtert nicht nur das Zusehen, sondern er gewährt „Einsicht“. „Einsicht“ ins Technische des Spiels und die Technik der Bühne. Die Straßenszene wird auf *die* Bühne >beygebracht<. Sie wird sozusagen hergeholt und erst durch das ästhetische Arrangement zur wiederholbaren Theaterszene, zum anschaulichen Lehrgegenstand. Nicht nur die Betonung der künstlich-kunstvollen Wiederholung bearbeitet die Illusion, im Theater einem natürlichen Ereignis beizuwohnen. Auch die Absicht, die Vorführung durchschaubar als Theater zu zeigen, will desillusionieren. Denn: „Auch was zum Zeigen gehört/ Daß ihr nämlich immer bemüht seid, das Zusehen/ Recht zu erleichtern, in alle Vorgänge die beste/ Einsicht zu gewähren, macht das sichtbar !“

Gemeint sind im Anschluss daran die Logik der Spielweise des Schauspielers, die Nachvollziehbarkeit seiner *techné* und das Technische der Bühne, in die der Zuschauer „Einsicht“ gewinnen soll. Der „Einsicht“ ins Ästhetische des Materials soll die Einsicht der *ratio* des Schauspiels folgen. Der Zuschauer wird mit dem Angebot der Zuhilfenahme der Bühnenbilder und Szenen auf dem Theater angehalten, den vorherrschenden Gestus, die Ästhetik des Weltmaterials seiner unmittelbaren Umgebung zu realisieren, der durch das selbstverständlich erscheinende Sosein sich dem Bewußtsein weitestgehend

entzogen hat. Dass sich dies auch lesend bewerkstelligen lässt, ist Teil des Anschauungsbegriffs, wie ihn Brecht denkt und realisiert hat.

Mit der von Brecht so genannten *Straßenszene* als Grundmodell werden dem Zuschauer solche „Alltäglichkeiten“ >episch< vorgeführt. Durch die Mittel der Bühne angereichert, wird die Straßenszene zur *Theaterszene* ausgeformt. Wenn das Zurechtgelegte, das Montierte und Einstudierte am Schauspiel ebenfalls sichtbar bleiben, erhält die ganze Darbietung einen die Wahrnehmung und das Nachdenken anregenden Akzent, der unter Umständen auch aufregen kann. Die Distanzierung der Vorgänge des Alltags vom Alltäglichen durch Schauspiel erlaubt dem Zuschauer, die Haltung eines Zuschauers auch wirklich einzunehmen: Er wird am Unbeteiligtsein beteiligt. Dies zu bewerkstelligen, muss der Schauspieler das Zeigen seiner Figuren zunächst auf das Richtmaß einer alltäglichen Demonstration reduzieren, so „daß die Realität auf dem Theater wiedererkannt wird.“²⁹ Während die Nachahmung eines Ausschnitts menschlichen Zusammenlebens dem Vorgang etwas von einer „täglichen Verrichtung, wie vom Essen, vom Grüßen/ und vom/ Arbeiten“ verleiht, verfährt der zeigende Schauspieler bei seiner Demonstration zusätzlich so, dass er nicht nur die alltäglichen Vorgänge nachahmt, „sondern auch die Art, wie solche Vorgänge >im Leben< nachgeahmt werden.“³⁰ Er zeigt auf der Bühne, wie das Zeigen „im Leben“ sich zeigt, „wie die Menschen sich aufführen“, wenn sie sich aufführen, indem sie etwas aufführen: „Unser Nachbar (oder unsere Nachbarin) mag uns das habgierige Verhalten unseres Hauswirts >zum besten geben<. Die Imitation ist dann oft ausgiebig und variantenreich. Bei näherer Untersuchung wird man aber doch feststellen, daß auch die anscheinend sehr komplexe Imitation nur ganz Bestimmtes im Verhalten unseres Hauswirts >aufs Korn nimmt<. Die Imitation ist eine Zusammenfassung oder ein Ausschnitt (...) Er ist weit entfernt, ein Gesamtbild zu geben“³¹.

Die zu meisternde Aufgabe des Schauspielers >epischen Theaters< verlangt den Abstand beim Spiel und fußt auf dem deiktischen Richtmaß des Vortrags und somit der Anerkennung gewisser Schranken des Spiels. Er kann nicht

29 SzT 5, S. 35

30 SzT 5, S. 88

31 SzT 5, S. 75 (Fußnote)

„alles“ zeigen. Umfang und Aufwand des Schauspielens rechtfertigen den formalen Zweck: Die Beschaffenheit der Figuren soll vom Zeigen des *Motivs* der Vorführung sich herleiten, das heißt, die Demonstration muss umrissen sein von einer Fragestellung; im Falle des Unfalls zum Beispiel von der Frage des Schadensersatzes oder ähnlichem. Dadurch kommt das Soziale seines Spielfelds auf der Bühne zum Vorschein, das durchaus komisch sein kann. Diese epische Sozialästhetik, von der sich hier sprechen ließe, gestattet Einsicht in Aspekte gesellschaftlicher Phänomene wie „Verrat-Begehen und Handel-Abschließen und/ Von-Eifersucht-erfaßt-Werden“, aber nur insofern die Signatur einer „täglichen Verrichtung, wie vom Essen, vom Grüßen und vom Arbeiten“ ebenfalls sichtbar wird und darin eingewoben ist. Das ist das zu beherrschende Handwerk, das den Schauspieler zum Arbeiter auf der Bühne macht. Dieses Arbeiten muss als Haltung eines Zeigenden am Gezeigten anschaulich sein, einsehbar und erkennbar werden an dem, was er und wie er etwas zur Vorstellung bringt. „Denn ihr arbeitet doch ?“, fragt Brecht die Schauspieler, weil sie gewährleisten müssen nicht nur zu zeigen, sondern das Zeigen zu lehren und über dem Zeigen zu belehren, um durch diese Grundhaltung zu ihrer Arbeit als Zeiger hinter den Figuren zurücktretend sichtbar zu bleiben, sichtbar „als die, welche/ Sie vorführen“.

Das von Brecht ausgewählte Beispiel "Straßenszene", die von einem Augenzeugen episch nachgeahmt wird, ist das elementare Prinzip des Deiktischen, nach dem auf der Bühne verfahren werden soll. Für die dafür erforderliche Ausgangsposition praktischen Könnens des Schauspielers formuliert Brecht: „Der Demonstrierende braucht kein Künstler zu sein. Was er können muß, um seinen Zweck zu erreichen, kann praktisch jeder.“³² Diese lapidare Feststellung lässt sich gewiss nicht ganz ohne Verwunderung zur Kenntnis nehmen. „Ist das *epische Theater* also nicht an Kunst interessiert ?“³³, muss man am Ende gar nichts können, so könnte man daraufhin erstaunt fragen: Brecht liegt daran, das Grundmodell „an die Straßenecke zu legen“, denn er will durch diesen Rückgriff auf „allereinfachstes >natürliches< Theater“,³⁴ das Praktische und Alltägliche, das jeder „kennt“, betont wissen, um es

32 SzT 5, S. 71

33 SzT 5, S. 81

34 SzT 5, S. 81

vorerst wiedererkennen zu lassen. Das Elementare des Zeigens als lernbares Handwerk tritt daran hervor. Vermieden werden sollen nach Brechts Dafürhalten die der aristotelischen Spielweise abgeleiteten Aussagen zur Motivation des Schauspielen wie „>Trieb, sich auszudrücken<, >Aneignung fremder Schicksale<, >seelisches Erlebnis<, >Spieltrieb<, >Lust am Fabulieren< und so weiter,³⁵ weil diese Motive in der Ausführung nicht ohne die identifizierenden Spielweisen auskämen, die die Fusion von Demonstrant und Demonstriertem nach sich zögen und Illusionen von Echtheit und Originalität der gezeigten Gefühle, wie etwa der von „Von-Eifersucht-erfaßt-Werden“ auslösen würden. Die Haltung des Zeigens wäre dann über der Egalität der Identifikation vergessen gemacht. Wie die *techne* so verlöre dann auch das Material an Kontur. Die Frage: „Können wir künstlerische Fähigkeiten für die Zwecke unserer *Straßenszene* brauchen?“³⁶ verweist auf den Einsatz von Bühnenmitteln (z.B. Schminke) im Alltag. Brecht will darüber hinaus die der Straßenszene zugeteilten Rahmenfunktion hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz in Erinnerung rufen und zu bedenken geben. Nämlich in dem Sinne, dass das Moment einer „täglichen Verrichtung“, das an der Straßenszene überprüfbar wird, ebenso in der Theaterszene enthalten sein soll, obgleich die Aufführung der Schauspieler auf der Bühne durch die epische Form sich weitaus elaborierter gestaltet. Der Augenzeuge ist nur Prototyp des Zeigens, weil er sich beim Zeigen einen Hergang zu erklären sucht, damit also gewisse Absichten und Interessen verfolgt.

Brechts Gedicht ist die Repräsentation des Leitfadens, den der „Weber“ nicht verlieren sollte. Es beinhaltet das Grundmuster einer *techne*, die am Material auf dem Theater einsichtig gemacht werden soll, um mit den Mitteln, die dieser Bedingung entsprechen, dem Zuschauer „das Zusehen/ Recht zu erleichtern“. Das ist das immer gleiche „Lied des Stückschreibers“, das man auswendig lernen und wiederholen kann, wie ein Gedicht. „Singen“ muss der Schauspieler erst dann, wenn etwas Bestimmtes am Gezeigten zu zeigen ist. All das will gelernt sein, denn das ist Artistik, Theater und Theaterarbeit.

35 SzT 5, S. 81

36 SzT 5, S. 81

1.2 Die Dreigroschenoper

1.2.0 Vorbemerkung

Die geistige Urheberschaft des Stücks >Die Dreigroschenoper< geht auf Elisabeth Hauptmann (1897 – 1973) zurück, die seit 1924 eine der wichtigen Mitarbeiterinnen Brechts gewesen ist. Durch eine Londoner Aufführung der >Beggar's Opera< (1927) aufmerksam geworden, ließ sie sich von Freunden den Text nach Berlin schicken, der ihr dann schließlich so sehr zusagte, dass sie Ende 1927, Anfang 1928 eine erste Übersetzung anfertigte. Brecht, dem sie von der Erfolgsgeschichte der >Opera< erzählte, nahm die Fassung in Arbeit. Das Textbuch zur >Beggar's Opera< war etwa 200 Jahre zuvor von dem Londoner Lyriker, Dramatiker und als Journalist tätigen John Gay (1685 – 1732) geschrieben worden. Die Musik hatte damals der aus Berlin stammende Musikdirektor des Lincolns Inn Fields Theatre Johann Christoph Pepusch (1667 – 1752) komponiert.

Am 29. Januar 1728 wurde die >Beggar's Opera< (Regie: John Rich) dort uraufgeführt und ist als Bühnenerfolg des 18. Jahrhunderts in die Theatergeschichte eingegangen. Noch 200 Jahre später und nach der Neuaufführung im Londoner Lyric Theatre am 5. Juni 1920 brachte es die >Beggar's Opera< in den darauffolgenden 3 Jahren auf 1463 Aufführungen. Zu dieser Zeit, in den späten zwanziger Jahren, hielt sich der damals 29-jährige Ernst Josef Aufricht in Berlin auf. Aufricht, der es als Schauspieler bisher nicht sehr weit gebracht hatte, wollte sich beruflich verbessern und plante deshalb eine Karriere als Theaterunternehmer. Viele Theatergebäude standen damals leer. Sie waren in Privatbesitz, teuer und zumeist in einem desolaten Zustand, weil sich keine finanzkräftigen Pächter fanden, die zudem noch das damit verbundene Betriebsrisiko auf sich nehmen wollten. Eins dieser leerstehenden Liegenschaften war auch das Theater am Schiffbauerdamm, an dem Aufricht besonders Gefallen hatte. Aufricht konnte seinen Vater, einen wohlhabenden Gutsbesitzer aus Oberschlesien, für seine Idee gewinnen und davon überzeugen, die für den Pachtvertrag erforderliche Kautionssumme in Höhe von 50.000 DM auszulegen. Nach Pachtvertragsabschluss im Frühjahr 1928 begab sich Aufricht mit dem inzwischen aus München zugereisten Dramaturgen Heinrich Fischer auf die Suche nach einem Erfolg versprechenden Theaterstück, das zur Eröffnung am 31. August 1928,

Aufrichts 30. Geburtstag, gespielt werden sollte. Es wurde unter anderem der Regisseur Erich Engel mit einer Inszenierung von Frank Wedekinds >Frühlingserwachen< in Erwägung gezogen; auch die eventuelle Aufführung eines Kapitels von Karl Kraus' >Die letzten Tage der Menschheit<. Doch diese beiden Ideen wurden kurzerhand wieder verworfen.

Aufricht und Fischer trafen Brecht schließlich in der zweiten Aprilhälfte des Jahres 1928 im Restaurant "Schlichter" an. Zunächst verlief das Gespräch in eine für Aufrichts Vorhaben unzuträgliche Richtung, denn Brechts Fabel, an der er gerade arbeitete (*Joe Fleischhaker*) begeisterte Aufricht nicht gerade sonderlich: „Dann habe ich da noch ein Nebenwerk“, sagte Brecht, als Aufricht und Fischer schon die Rechnung verlangten. „Davon können Sie morgen sechs von sieben Bildern lesen. Es ist eine Bearbeitung von John Gays >Beggar's Opera<. Ich habe ihr den Titel >Gesindel< gegeben. Die >Beggar's Opera< wurde 1728 uraufgeführt, nicht in London, sondern in einer Scheune in einem Vorort, sie behandelte verschlüsselt einen Korruptionsskandal: der berüchtigte Gangster ist mit dem Polizeipräsidenten befreundet und macht mit ihm Geschäfte. Der Gangster stiehlt einem sehr mächtigen Mann die einzige Tochter und heiratet sie. Der Mann ist der Chef der Bettler, er kleidet sie ein, bildet sie aus und stationiert sie nach ihren Qualitäten. Das Ende steht im siebten Bild, das ich nur skizziert habe.“ Brecht hatte noch kein bühnenreifes Format vorliegen. Für Aufricht aber stand jetzt schon fest: „Diese Geschichte roch nach Theater.“³⁷

Dass >Die Dreigroschenoper< mit sensationellen 4200 Aufführungen in einem Jahr den großen Erfolg der >Beggar's Opera< noch weit übertreffen und mit zu den größten Erfolgsstücken der deutschen Theatergeschichte des 20. Jahrhunderts avancieren würde, damit konnte bis zur Premiere am 31. August 1928 keiner der Beteiligten im Berliner Theater am Schiffbauerdamm rechnen: „Triumph eines neuen Stils“, titelte eine Zeitung am Tag nach der Premiere.³⁸

John Gay hat mit der >Beggar's Opera< zwei Jahrhunderte zuvor ebenfalls

37 Zitiert aus: Csampai, A./ Holland, D. (Hg.): Bertolt Brecht/ Kurt Weill: Die Dreigroschenoper; Igor Strawinsky: The Rake's Progress. Texte, Materialien, Kommentare/ Hamburg 1987 (Rowohlt Werkmonographien), S. 47/48

38 Vgl.: Die Entstehungsgeschichte der Dreigroschenoper/ Hörcollage von Peter Eckhardt Reichel (inkl. Originalaufnahmen); CD, Hörbuchverlag 2002

einen „neuen Stil“ erfunden, nämlich die Ballad Opera. In welcher Hinsicht dieser „neue Stil“, durch den eine neue Gattung des Musiktheaters geschaffen wurde, in Brechts Stück >Dreigroschenoper< Eingang gefunden hat, inwiefern also Brecht in bestimmter Weise Material abgegriffen hat, um es wiederum >beyzubringen<, soll durch das Heranziehen einer markanten Stelle der Stoffvorlage, nämlich dem Vorspiel der >Beggar's Opera<, exemplifiziert werden. Der Exkurs soll erkennbar machen, dass der „neue Stil“ Brechts sich aus Teilen des „neuen Stils“ Gays zu einer Zeigestruktur zusammensetzt, die als Didaktik des Zeigens an der >Dreigroschenoper< hernach ablesbar wird.

1.2.1 Exkurs: Das Vorspiel von *The Beggar's Opera*

Introduction (Beggar, Player)

– Beggar:

If poverty be a title to poetry, I'm sure nobody can dispute mine. I own myself of the Company of Beggars; and I make one at their weekly festivals at St.Giles's. I have a small yearly salary for my catches, and am welcome to a dinner there whenever I please, which is more most poets can say.

– Player:

As we live by the Muses, 'tis but gratitude in us to encourage poetical merit whenever we find it. The Muses, contrary to all other ladies, pay no distinction to dress, and never partially mistake the pertness of embroidery for wit, nor the modesty of want for dullness. Be the author who he will, we push his play as far as it will go. So (though you are in want) I wish you success heartily.

– Beggar:

The piece I own was originally writ for the celebrating the marriage of James Chanter and Molly Lay, the two most excellent ballad singers. I have introduced the similes that are all in your celebrated operas: the swallow, the moth, the bee, the ship, the flower, etc. Besides, I have a prison scene which ladies always reckon charmingly pathetic. As to the parts, I have observed such a nice impartiality to our two ladies, that it is impossible for either of them to take offence. I hope I may be forgiven, that I have not made my opera throughout unnatural, like those in vogue; for I have no recitative: excepting this, as I have consented to have neither prologue nor epilogue, it must be allowed an opera in all its forms. The piece indeed hath been heretofore frequently represented by ourselves in our great room at St.Giles's, so I cannot too often acknowledge your charity in bringing it now on the stage.

– Player:

But I see 'tis time for us withdraw; the actors are preparing to begin. Play away the overture.

Die Gründe des großen Erfolgs der >Beggar's Opera< sind zurückzuführen auf Stoffauswahl und Form der Darbietung, einer bestimmten Ästhetik des Zeigens. Diese Besonderheiten sind schon am Titel >The Beggar's Opera< erkennbar: Er zeigt Widersprüchlichkeit und Abstand. Mit dem Begriffspaar

"Beggar" und "Opera" verweist die >Opera< auf Mésalliancen in mehrerlei Hinsicht. Um sich deren Qualität in der Komposition zu vergewissern und Aufschluss zu bekommen, was es mit der >Beggar's Opera< hinsichtlich der Didaktik der >Oper< auf sich hat, seien diese der Chronologie der Sätze folgend in nachstehender Textanalyse ausgelegt:

Das Wort "Oper" bezeichnet gemeinhin eine Gattung, die aber als solche in „Armut“ („Beggar“) dargestellt wird. Der Grund: Mit der Gattung ging nicht nur in England eine Art Begriffsverengung in der Aufführungspraxis einher: Seit Beginn des 18. Jahrhunderts (1705) nahm im Prinzip fast ausschließlich die „Italienische Oper“ diese Bezeichnung für sich in Anspruch. Die Rationalität des Epischen, der gesprochene Dialog, wurde, bis auf rezitative Passagen zwischen den Arien, zunehmend aus Opernwerken eliminiert. Die Kontextverschiebung, die Montage des Gattungsbegriffs in den Titel, macht die Gattung insofern wieder auffällig. Sie wird in „kritischer Nachbarschaft“ zu einem „Bettler“ gezeigt. Gemäß der sozialen Zuschreibung gehört dieser einem Personenkreis an, der nicht ohne weiteres mit „Oper“ in Verbindung zu bringen ist, geschweige, dass ein Bettler als Protagonist oder Autor einer Oper in Betracht käme. Der soziale Abstand eines >Beggar's< zur >Opera< ist der Form nach zusammengefallen. Das Besondere an der >Opera< zu dieser Zeit ist damit lokalisiert.

Brecht stellt ein Jahr nach der Uraufführung der >Dreigroschenoper< (1929) fest, dass mit dem Titel >The Beggar's Opera< keine Oper bezeichnet ist, in der Bettler vorkommen: „Der Titel bedeutet nicht etwa, wie manche deutsche Übersetzer geglaubt haben, die >Bettler-Oper<, d.h. eine Oper, in der eben Bettler vorkommen, sondern >Des Bettlers Oper<, d.h. eine Oper für Bettler.“³⁹ Allerdings übergehen beide Übersetzungen, dass es sich dabei auch um die Oper „eines Bettlers“ handelt, eben um eine Oper „vom Bettler“ und um ein Werk (opus), das durch „Betteln müssen“ entstand. Gay macht dies gleich zu Beginn der Oper deutlich. Ein >Beggar< tritt auf und eröffnet die >Opera< mit den Worten:

„If poverty be a title to poetry, I am sure nobody can dispute mine. I own myself of the Company of Beggars; and I make one at their weekly festivals at St.Giles. I have a small salary for my catches, and am welcome to a dinner

39 Vgl. Unseld, S. (Hg.): Bertolt Brechts Dreigroschenbuch. Texte, Materialien, Dokumente. Frankfurt/M. 1960, S. 135/ Das Zitat findet sich auch in GW VII, S. 990 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

there whenever I please, which is more than most poets can say.“⁴⁰

Ein solcher Opernauftakt ist schon ein dramaturgisches Wagnis, wenn man sich vergegenwärtigt, was dem Londoner Zeitgeist entsprach: Die Landessprache "Englisch" war auf den Bühnen nicht *en vogue*. Weiterhin hatten Theateraufführungen für gewöhnlich Mythen und Legenden zum Inhalt. In den Rollenbesetzungen waren Könige, Fürsten und Prinzessinnen, der ganze Hof zu sehen. Inszenierungen in aufwendigen Kostümen, eine pompöse Bühnenmaschinerie waren die normative Ästhetik der Zeit. Es wurde vorwiegend auf Italienisch gesungen. Indes war der Komponist Georg Friedrich Händel (1685-1759) als Leiter der Royal Academy of Music am Haymarket-Theatre das Maß der Opern-Dinge. Mit der Inszenierung seiner Oper "Rinaldo" ist er in London zu großer Berühmtheit gelangt. Nicht zuletzt durch die damals wohl doch sehr beeindruckende Aufführungspraxis: „The libretto of Handel's very popular opera Rinaldo (1711), for example, requires the heroine to be carried through the air in Act I in a 'Chariot drawn by two huge Dragons, out of whose Mouths issue Fire and Smoke', while Act II calls for waterfalls as well as 'Thunder, Lightning, and amazing Noises'.⁴¹

Die Inszenierung der >Beggar's Opera< setzt dem gewohnten, prunkvollen Glanz solcher Opern einen Kontrast in Form eines „Stücks“ Londoner Alltag durch die Gestalt eines Bettlers entgegen. Das gewohnt üppige Aufgebot sieht sich reduziert, „arm“. Die Liaisons „Poverty“ und „Poetry“, >Beggar< und >Opera<, zeigen insofern nicht nur den „armen Dichter“ („poet“), der mit seiner Kunst erfolglos blieb und fast verarmte. Sie versinnbildlichen darüber hinaus auch, wie „Poetry“ beschaffen ist: „Poverty“ ist das Kennzeichen für „Poetry“. Dichtkunst lebt von der Reduktion. Dabei schafft der „Reichtum“ des zu verdichtenden Stoffs erst die Vorraussetzung für den reduzierenden Eingriff. Die Überschrift („title“) „Poverty“ steht somit als Prämisse über jeder Dichtung. >The Beggar's Opera< hätte also auch „The Poverty's Poetry“ und *vice versa* heißen können. Gay belässt den >Beggar< aber in der Rolle des Mitteilenden im Vorspiel (*fictional author of the play*), denn es geht nicht um ihn, „den Bettler“ oder die Armut schlechthin, aber um

40 Gay, J.: The Beggar's Opera (Edited by Bryan Loughgrey and T.O.Treadwell/ Penguin Books), London 1986, S. 41
41 Gay 1986, S. 9

die Armut der gängigen, „reichen Kunst“ und den Reichtum, den die „Armut“ von Dichtung auszeichnet. Und um diese kulturkritische Dimension darzustellen, wäre das bloße Zeigen eines Bettlers in seiner Armut ungenügend. Dennoch ist der >Beggar< die zentrale Figur, wenngleich als eine epische Parade der Maskerade. Hinter ihr verschanzt sich der „Dichter“, der sich sicher sein will, dass ihm niemand seinen „Titel“ anfechten und damit streitig machen kann („...I'm sure nobody can dispute mine.“).

Aus dieser Textkonstellation muss man schließen, dass es etwas zu verteidigen gibt. Der >Beggar< wähnt sich der Semantik zufolge im Disput: „Title“ kann als Bezug auf „poetische Lizenz“, geistiges Eigentum und den damit verbundenen Kampf darum ausgelegt werden. Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass Händel nach der Eröffnung der Royal Academy of Music das alleinige Druckrecht seiner Werke für 14 Jahre erwirkte. Die Reproduzierbarkeit seiner Kunst blieb so unter urheberrechtlicher Kontrolle. Denn im 18. Jahrhundert war es wie in literarischen Kreisen weit verbreitet, „Stücke“ aus vorhandenen Stücken zu entleihen und als Zitat einzufügen. Diesen Zugriff bezeichnete man als *borrowing*.⁴²

Gays >Beggar< bekennt sich der „Company of Beggars“ teilhaftig („I own myself of the Company of Beggars“), die aus diesem Blickwinkel genauer gesagt dann eine „Company of Borrowers“ ist, denn die >Beggar's Opera< besteht auffälligerweise fast ausschließlich aus „Potenzanleihen“, an deren künstlerischer Formation Gays Mitstreiter Pepusch musikalisch mitwirkte. „In guter Gesellschaft“ („Company of Beggars“) macht Gay durch den >Beggar< deswegen auf das Phänomen *borrowing* aufmerksam. Die Sequenz bezieht sich indirekt auf den Zeitgenossen Händel mit dem „title to poetry“, der kritisch bis argwöhnisch und eifersüchtig als Konkurrent betrachtet wird: Gay blieben, trotz wiederholter Bemühungen, die notwendigen Kontakte zu den einflussreichen Größen der königlich-höfischen Gesellschaft versagt. Händel dagegen pflegte besten Umgang, war ein gern gesehener Gast im Umkreis von Queen Anne, und die Nachfrage nach seinen Musikprodukten stieg seit seiner Ankunft in London (1710) zusehends an. Hinzu kamen die

42 Aus *borrowing* entsteht ein *pasticcio* (*Pastete*), ein „Auflauf“ aus mehreren „Stücken“. Ein sehr deutliches Beispiel für diese Arbeitsweise ist Händels Oper *Orest* (1734). Nach dem Prinzip einer hauseigenen Ausschachtung komponierte er aus Teilen (Arien) seiner Werke ein „neues“.

politischen und damit ökonomischen Umwälzungen, die Machtübernahme der Whigs und der Tod von Queen Anne (1714). Gay, Anhänger der Torys, wurde dadurch eine zuvor in Aussicht gestellte, vorteilhaftere Anstellung am Hofe verleidet („If poverty be a title to poetry...“). „Der ehrgeizige Dichter war freilich beweglich genug: Nachdem er beim South Sea Bubble (dem damals berühmten „Südseeschwindel“) sein schmales Vermögen verloren hatte, widmete er seine Fabeln und Stadteklogen den neuen Machthabern. Da wurde ihm endlich 1727 der Posten eines Hofmeisters bei der zweijährigen Prinzessin übertragen. Voller Entrüstung lehnte er ab. Die Whigs hatten den armen Eklogendichter nicht am high life teilnehmen lassen, so rächte er sich auf seine Weise: Er schrieb die >Beggar's Opera<.“⁴³

Die „Royal Academy of Music“ wurde fernerhin als ein Aktienunternehmen zur Aufführung italienischer Opern in London (1718/19) gegründet („Company“), an dem sich der König (Georg I.) finanziell beteiligte. Es sind sonach neben den persönlichen auch sozialkritische Motive zu erkennen, wenn sarkastisch von der „Company of Beggars“ die Rede ist, von „title to poetry“ und „poverty“: „The society of the eighteenth-century England was run on a vast and complex system of patronage. The rich and powerful had control over a large number of more-or-less well-paid positions both in Church and State, and these they disposed of as their interests or inclinations led; many of these positions included in turn the power to dispose of other, lesser, positions, so that the system extended the whole way down the social scale until it reached the level of the labouring poor. For a young man with energy and talent but without independent wealth, the patronage system offered the only realistic means of advancement, and Gay, like thousands of his contemporaries, devoted most of his life to working it.“⁴⁴

Dass Gay >Opera< und >Beggar< in eine enge Beziehung zueinander stellt, erklärt sich diesbezüglich mit dem Gedicht *Trivia, or the Art of Walking the Streets of London* und der Produktion des Theaterstücks *Three Hours after Marriage*. Mit beiden Arbeiten hatte er sich zwar einen Namen gemacht,

43 Hecht, W.: Sieben Studien über Brecht, Frankfurt/M. 1972, S. 81/ Anmerkung: In der Einführung (Introduction) zur >Beggar's Opera< ist es nicht die zweijährige Prinzessin, für die Gay seine Fabeln schreibt, sondern der vierjährige Prinz William Augustus (Gay 1986, S. 23/24)

44 Gay 1986, S. 21/22 (Introduction)

doch das damit verdiente Geld an der Börse wieder verloren. „Both works were successful and profitable, but neither provided long-term financial security. This did seem to have been achieved in 1720, when the publication of Gay's *Poems on Several Occasions* earned its author the comfortable sum of 1000 p. but Gay was unable to resist the speculative fever which was sweeping England at the time. He invested most of his money in the South Sea Company stock, and when the South Sea bubble burst the bulk of Gay's fortune went with it.“⁴⁵

Der Ausdruck „Company of Beggars“ ist zur einen Seite lesbar als eine verhältnismäßig kritisch-komische Replik auf die Machenschaften betitelter („title“) Machthaber, die von kommerziellen Interessenlagen („Company“) geleitete „Italienische Oper“ und deren Stellvertreter. „Company of Beggars“ bringt aber nicht weniger persönliche Enttäuschung zum Ausdruck:

Die starke Abhängigkeit von den geschmacklichen Geneigtheiten und der Gunst Hochgestellter „von Amt und Würden“, die das patronage-system mit sich brachte, oktroyierte förmlich die „bettelnde Haltung“, ohne dass diese jedoch über der Contenance der „höfischen Haltung“ hätte sichtbar werden dürfen. Auf diesem gesellschaftlich nicht unkritischen Terrain bewegt sich die >Beggar's Opera<. Der Titel ist somit zwar ein anstößiger; er greift den höfischen Habitus der *opera* Händels auf und konfrontiert sie schroff mit der Realität, dem >Beggar<. Aber das Kritische, das gesellschaftlich bedingte Konfliktpotential, ist gleichzeitig gedämpft, aufgehoben im Subtext, nicht im Literalsinn.⁴⁶

45 Gay 1986, S. 23

46 In dem Zusammenhang sind die wichtigen Studien von Norbert Elias "Über den Prozeß der Zivilisation" zu nennen. Unter welchen Umständen Gay seine >Beggar's Opera< verfasst hat, lässt sich durch die folgenden Textpassagen näher beschreiben. Elias schreibt: „Der Hof ist eine Art von Börse; wie in jeder „guten Gesellschaft“ bildet sich beständig im Austausch der Menschen eine „Meinung“ über den Wert jedes Einzelnen; aber dieser Wert hat hier seine reale Grundlage nicht in dem Geldvermögen und auch nicht in den Leistungen oder dem Können des Einzelnen, sondern in der Gunst, die er beim König genießt, in dem Einfluß, den er bei den Mächtigen, in der Bedeutung, die er für das Spiel der höfischen Cliques hat. Alles das, Gunst, Einfluß, Bedeutung, dieses ganze komplizierte Spiel, bei dem körperliche Gewaltanwendung und unmittelbare Affektausbrüche verboten sind und die Existenz bedrohen, verlangt von jedem Beteiligten eine beständige Langsicht, eine genaue Kenntnis jedes Anderen und seiner Stellung, seines Kurswertes im Geflecht der höfischen Meinungen; es erfordert eine genaue Differenzierung des eigenen Verhaltens entsprechend diesem Verflechtungswert. Jeder Mißgriff, jeder unvorsichtige Schritt drückt den Kurswert dessen, der ihn getan hat, in der höfischen Meinungen herab; er bedroht unter Umständen seine ganze Stellung am Hof. >Un homme qui sait la cour, est maître de son geste, de ses yeux et de son visage; il est profond, impénétrable; il dissimule les mauvais offices, sourit à son ennemi, contraint son humeur, déguise ses passions, dément son coeur, agit contre ses sentiments.<“ Zitiert aus Norbert Elias: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Bd. 2 (Wandlungen der Gesellschaft/ Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation) Frankfurt/M. 1991, S. 371

Das Deiktische der >Opera< beruht auf dem Prinzip "Mimikry". Es dient dem Selbstschutz und ist eine Täuschung, im Sinne einer Anpassungsleistung an eine feindliche Umgebung. Der Kampf ums Überleben wird durch Tarnung der Identität in Form der Nachahmung imposanzmächtiger Gesten indirekt. Eine solche Geste ist die >Opera<. Der Täuschung folgt die *Enttäuschung*. Die >Opera< zeigt das „Unvermögen“ der Zeit, das aber in „täuschender Echtheit“: „Armut“ auf der Bühne zu sehen, waren die Zeitgenossen nicht gewohnt. „Alltagsnähe“ war kein Kriterium für eine Oper. Das Musiktheater sah seine Identität darin, die Zuschauer mit den zur Verfügung stehenden theatralischen Mitteln in eine andere Welt zu entrücken. In Händels "Rinaldo" betraf diese „Entrückung“ der Zuschauer nicht nur die von der Realität, wie berichtet wird: „With so much spectacle to engage its attention, the audience at an opera was unlikely to concern itself greatly with the details of the plot, which was in nearly every case if not manifestly absurd at least considerable remote from the concerns of the everyday. The opera plots of the period regularly take their subjects from myth, legend or ancient history. The characters, invariably high-born though frequently required by circumstance to disguise themselves as slaves, suffer heroically for love or are impelled by its inexorable force to acts of the blackest villainy, but goodness triumphs at last, as does the spirit of forgiveness, and a happy ending is somehow wrenched out of the confusion.⁴⁷ Gay setzt auffällig sparsam und simple an („poverty/ poetry/ beggar“). Durch das Zeigen „komischer Figuren“, deren täuschender Ähnlichkeit mit lebenden Personen und das Zeigen „komischer Formationen“, die auch die Gestalt von Sätzen annehmen, will er mit den Mitteln der Komik zur Unterhaltung der Zuschauer beitragen. Er will den Ernst der „opera seria“ *partout* hinter sich lassen, ohne dabei Gefahr zu laufen, den Kurswert der eigenen Person noch mehr zu senken. Daher erklärt sich: Die einführenden Worte des >Beggar< sind übersät mit hintsinnigen Anspielungen. Sie tragen Momente der Satire in sich, haben Ironie, beziehen sich karikaturistisch und teils sehr sarkastisch auf die Moral der bestehenden Verhältnisse mitsamt den Akteuren. Gays >Opera< ist thematisch dicht und klar erkennbar am Puls der „concerns of the everyday“: Als Partizipant der „Company of Beggars“ bekundet der

47 Gay 1986, S. 9

>Beggar< seine Teilnahme an den wöchentlich stattfindenden „Festivals“ im Gemeindebezirk St.Giles's („...and I make one at their weekly festivals at St.Giles's.“):

Im England des 18. Jahrhunderts war der Bezirk St.Giles's-Inn-the-Fields *ein* Armenviertel Londons, ein sozialer Brennpunkt („crime-ridden slum“⁴⁸). Hier herrschten „König Alkohol“, vorwiegend der zu der Zeit preisgünstige Gin, Bettler und Kriminelle. Der Londoner Zeichner und Stecher William Hogarth (1697 – 1764) hielt die Topographie der berühmten Gegend, ihren Zerfall, in dem Druck "Gin Lane" fest. Der „title“ >The Beggar's Opera< thematisiert das kriminelle Straßenmilieu, das in St.Giles's vorherrschte (die >Beggar's Opera< quasi als getarnte „St.Giles's Opera“). Das Bild im Bild von St.Giles's weist jedoch auch auf Kirchlich-Religiöses hin (Saint Giles), auf die 900 Jahre alte St.Giles' Cathedral im feindlichen Schottland (Edinburgh). Sie wird als die Mutterkirche der Presbyterianer⁴⁹ angesehen und ist benannt nach dem Heiligen St. Giles, der besonders in Frankreich bekannt war, weil er die „Auld Alliance of Scotland and France against England“, eine Initiative gegen den gemeinsamen, meist gehassten Feind volksnah unterstützte.⁵⁰

Im Wortumfeld „St.Giles's“ finden sich also verklausulierte Hinweise, die historisch wie gesellschaftlich „kritisches Potential“ mit sich führen. Durch die damals sehr witzige Vielgestaltigkeit der Anspielungen auf die Institution "Kirche" („Company“) durch die Figur des >Beggar<, verschwimmen diese zu Metamorphosen der Kritik. Für die Auslegung der Passage wird trotz der Rücknahmen „Kritik“ erkennbar. Es ist deshalb kaum davon auszugehen, dass in den Armenvierteln Londons wöchentliche Festivals stattfinden, die Passage also hier einen Tatbestand beschreibt, – es sei denn, man will Alkoholexzesse im übertragenen Sinn als „Feiertage“ betrachten, – sondern es ist sicher der übertragene Sinn wohlfeiler Frömmigkeit, der sonntägliche

48 Gay 1986, S. 41 (Fußnote 1)/ St.Giles's heißt heute Charing Cross Road// „St. Giles: Named after the patron saint of beggars and lepers (...)“ Vgl.: John Gay: The Beggar's Opera, Edited by Edgar V. Roberts; Music Edited by Edward Smith, London/ Beccles 1968, S. 5 (Fußnote)

49 Presbyterianer (griech.-nlat.): Angehöriger protestantischer Kirchen mit Presbyterialverfassung in England und Amerika/ Presbyterialverfassung: evangelische (reformierte) Kirchenordnung, nach dem sich eine Einzelgemeinde durch ein Presbyterium selbst verwaltet/ Presbyterium: 1. Kirchenvorstand bestehend aus dem Pfarrer und den Presbytern 2.Versammlungsraum eines evangelischen Kirchenvorstands 3. katholisches Priesterkollegium 4. Chorraum einer Kirche

50 Das Adjektiv "auld" (alt) ist schottisch. /„Auld Lang Syne“ (schottischer Song): „Nehmt Abschied, Brüder.“ Dieser „Song“ kommt in der >Beggar's Opera< nicht vor, jedoch einige andere schottische Volkslieder (Weisen).

Gang zum Gottesdienst gemeint: Die Wendung „Company of Beggar's“ zeichnet vor diesem Hintergrund eine Karikatur der Kirchengemeinde, zeigt das Gebet als sublimierte Form des Bettelns, des Bettelns um die Gunst und Gnade Gottes. Und um den angerufenen Gott barmherzig zu stimmen, zeigt man Mitleid und Mitgefühl, spendet dem vor der Kirche sitzenden, gegebenenfalls Bibelverse oder Volksweisen rezitierenden, realen Bettler ein paar „Groschen“ oder reicht ihm kirchlicherseits regelmäßig etwas zu essen, wie man den nächsten Satz ebenfalls verstehen könnte. „I have a small yearly salary for my catches, and am welcome to a dinner there whenever I please, which is more than most poets can say.“ Aber das ist hier nicht der *basso continuo*. Das Tremolo liegt zwei Oktaven tiefer:

Zieht man dieser Sequenz hinzu, was der sich mit dem >Beggar< im Dialog befindenden Schauspieler („player“) erwidert („As we live by the Muses...“), wird ersichtlich, dass es sich bei den Ausführungen eines Teils um zynische Abgrenzungsmaßnahmen zur „opera“ und damit wieder dem „Opernmaß“ Händel handelt. In dieser Einstellung liest sich die „Introduction“ als persiflierende Retrospektive auf die erfolgreiche Karriere Händels, die er in jungen Jahren als Komponist von Kirchenmusik („catches“) begann und weiter fortsetzen konnte, er sogar zum „Maestro di Capella d'Hannover“ (1710) des Kurfürsten Georg Ludwig von Hannover (1660 – 1727) ernannt wurde („title“). Er erhielt für diese Tätigkeit jährlich das fürstliche Gehalt („small salary“) von tausend Thalern, darüber hinaus auf Anordnung von Queen Anne eine lebenslange jährliche Pension von 200 Pfund für die Komposition des Werks *Te Deum*, das anlässlich eines Dank-Gottesdienstes 1713 in der St. Paul's Cathedral aufgeführt wurde („...which is more than most poets can say.“).

Mit dem Namen „St.Giles's“ repräsentiert Gay vermutlich deshalb ebenfalls die renommierte St. Paul's Cathedral. Das krasse Gefälle zwischen Armut und Reichtum, die Kluft zwischen Gosse, Kirche, Staat und Hof kommt auch durch diese Gegenüberstellungen gut zur Geltung. Letztlich treibt Gay aber abermals der persönliche Groll gegen Händel, der als Nicht-Engländer am Hof stets willkommen war („welcome“) und sogar Staatsfeierlichkeiten mit seiner Musik („catches“) ausrichten durfte. Dass es sich bei Händel einfach um den weit besseren Komponisten handelte, zeigt Gay nicht ganz ohne

Selbstmitleid (>Beggar<), das aber, in etwa nach der Art des Hofnarren, von einem erzwungenen, sardonischen Lächeln, scherzhaft mit Hohn und Spott für die „feine Gesellschaft“ („Company of Beggars“) überzogen wird, durch Selbstüberhöhung kompensiert („...*whenever I please*, which is more, most poets can say.“).

Der Risiko seines Unternehmens >Opera< bezüglich seines „Kurswerts“ war sich Gay also wohl bewußt, als er das „Betteln“ durch manierliches „bitten“ („please“) semantisch abgedämpft hat. Er hält sich auch hier der Form nach an die höfische Etikette, die die Interaktionen auf vornehme Zurückhaltung präformiert, obwohl er sie gleichzeitig kokett durch Komik durchbricht. Die Direktheit des Bettelns (St. Giles's/ Beggar/ poverty), die Expressivität des sozialen Elends möchte durch Formen der Zurücknahme („please“) weniger bedrohlich und konfrontativ wirken. Gleiches gilt für Affekte: Rivalitäten wie Eifersucht, Neid, Wut und Habgier kommen der Möglichkeit nach indirekt und subtil zum Vorschein. Üblicherweise über Intrigen, Rufmord, „tötende Blicke“ - oder in zivilisierter Hochform, als eine >Beggar's Opera<.

Gays Haltung nicht nur gegenüber seinem „geschätzten“ Kollegen ist deshalb im allerfeinsten Gewand >Opera< eingekleidet. So auch in der im Prinzip unauffälligen Wortwahl „catches“⁵¹, die Missbilligung und Despektierlichkeit gegenüber sakraler Musik aufweist. Mit der Metapher „catches“ zeigt Gay gleichwohl kritisch auf die „Haken“ seiner Zeit, auf die auf größtenteils Vetternwirtschaft beruhenden Theaterunternehmen, in deren Fängen („catches“) er und natürlich auch die dort Beschäftigten sich befanden. Die Kritik richtet sich an die darin eingeschlossene Bühnenpraxis, die sich nach dem Dafürhalten Gays und seiner Kollegen zu einseitig ausprägte und verstärkt nach der Aufführung des von Händel vertonten Librettos zu "Rinaldo" (von Giacomo Rosso), Kritiker der „Italienischen Oper“ in London auf den Plan rief. Besonders Richard Steele (1672 – 1729) und Joseph Addison (1672 – 1729) wiesen in der populären Zeitschrift "The Spectator" immer wieder auf darauf hin. „Early numbers of *The Spectator* return again and again to the triviality and absurdity of the Italian operas of the day, but

51 Vgl. "catches" bei Gay 1986, S. 41 (Fußnote 2): 'rounds; popular songs in which the singers take up word and melody in sequence / "catch" auf Deutsch: Kanon für Singstimmen mit heiter-komischem Text. Weitere Bedeutungen von "catch": 1. Fang (im Kontext von Fischfang und Jagd); 2. Haken (Trick): Was ist der Haken an der Sache ?; 3. a catch-22 situation (Zwickmühle); 4. "to catch": erwischen, ertappen

no amount of ridicule could dent the popularity of the form – seventy-five years after its first appearance in England, Dr Johnson was to write resignedly of Italian operas as 'an exotick and irrational entertainment, which has been always combated and always has prevailed'.⁵²

Gay gehörte als Journalist auch zum Kritikerkreis der „Italienischen Oper“. Im Vorspiel der *>Beggar's Opera<* überlässt er den Musen das Feld der Opern-Kritik und zieht deren Repräsentanz von der Schönheit der Künste mit den ästhetischen Präferenzen der „other ladies“ als Vergleich heran: „The Muses, contrary to all other ladies, pay no distinction to dress, and never partially mistake the pertness of embroidery for wit, nor the modesty of want for dullness.“⁵³ Die in Gays künstlerischer Auffassung auf Fehlverständnissen basierenden Einschätzungen der Opernpraxis werden angegangen, denn sie brächten Irrationalitäten auf dem Theater hervor. Der Schauspieler („player“) zeigt auf „das offensichtliche Mißverhältnis zwischen der englischen Wirklichkeit und der unrealistischen Gestaltung in literarischen Erzeugnissen“⁵⁴, letztlich aber auch auf das *borrowing*, wenn er die Angewiesenheit („As we live...“) und den Dank („gratitude“) seiner Gilde („As we live by the Muses...“) hinsichtlich dichterischen Schaffens („poetical merit“) betont, das dort der Förderung bedürfe („encourage“), wo immer es anzutreffen sei („...wherever we find it“), „be the author who he will.“ Der *>Beggar<* hält damit ein Plädoyer für mehr „Lebensnähe“ bei der Inszenierungspraxis von Opern, verbunden mit der Forderung, allzu einseitige Verteilungsmodalitäten der Auftragsarbeiten in Zukunft zu vermeiden und gewissermaßen „demokratischer“ zu gestalten („...to encourage poetical merit *wherever* we find it.“).

In der Fortsetzung des Dialogs wird der *>Beggar<* als eigentlicher Autor erkennbar („This piece *I* own...“). Er nennt den Anlass, für den er das Stück verfasst hat: Die Hochzeitsfeier von James Chanter und Molly Lay, zwei der „exzellentesten“ Balladensänger. Mit der Nennung der beiden „Exzellenzen“ ist die Handschrift der gängigen Opernproduktion abermals verändert, dreht es sich bei diesen Personen in der Konnotation um Identitäten doch eher

52 Gay 1986, S. 8 (Introduction)

53 Gay 1986, S. 41

54 Hecht 1972, S. 86

zweifelhaften Rufs. „Ballad singers“ wurden landläufig mit Taschendiebstahl („pick-pockets“⁵⁵) in Zusammenhang gebracht. Den Opernhelden der Hautevolee ersetzt Gay durch delinquentes „Gesindel“, wickelt dieses aber ein in das feine Tuch höfischer Opernkonventionen: „Wie auf das Hofleben wurden spöttische Anspielungen auf die Opera seria gemacht. Der Bettler-Autor gab in der >Introduction< bekannt, er habe die in der >celebrated opera< üblichen Vergleiche herangezogen: >die Schwalbe, die Motte, die Biene, das Schiff, die Blume.< Wir finden diese Bilder dann in zahlreichen Liedern wieder. Ganze Partien der >Beggar's Opera< sind direkte Parodien auf die >outlandish opera<.“⁵⁶

„The swallow, the moth, the bee, the ship, the flower, etc.“ nutzte Händel als Motive in der gefeierten Oper („celebrated opera“) "Rinaldo". Bei der Uraufführung (1711) im Queen's Theatre wurde mit *grandi strepiti* auf der Bühne gearbeitet: Donnerblech und Windmaschine kamen dabei ebenso zum Einsatz wie Effektinstrumente. Zu Beginn der Arie *Augelletti* von Almirena z.B. um mit einer Vogelpfeife gewollt naiv Vogelrufe nachzuahmen. Der >Beggar< gibt dem Zuschauer durch das Gespräch mit dem „Player“ augenzwinkernd zu verstehen, dass er in der >Opera< alle operntypischen Standardelemente erwarten kann, die ihm auch bereits von der üblichen Aufführungspraxis bekannt seien: Die Schwalbe, die Motte, die Biene, das Schiff, die Blume. Und eine Gefängniszene, die bei Damen immer so gut ankäme und Mitleid erzeuge, dürfe deshalb außerdem nicht fehlen („Besides, I have a prison scene which the ladies always reckon charmingly pathetic.“). Der ironisierende und ins Lächerliche und Höhnische abdriftende Unterton der Ankündigung ist auch hier wieder unüberhörbar.

Die Textpassage wirkt insgesamt dennoch nahezu „theoretisch“. Es geht vorgeblich um choreographische Besonderheiten, wobei Gay letztlich den Geschmack der Zeitgenossen lächerlich machen will. Dieser hatte schließlich Geschmack bewiesen und Händels "Rinaldo" königlich als großen Bühnenerfolg gefeiert. Dennoch ist nicht wieder nur Neid der Anlass der Kritik. Gay „hatte schon in seinem Stück >What d'ye Call it< die schwülstigen, unechten

55 Gay 1986, S. 41 (Fußnote 3) „Their names reflect their disreputable occupation; ballad singers often operated in league with pick-pockets.“

56 Hecht 1972, S. 85/86 (Fehler in der Aufzählung bei Hecht gemäß Original korrigiert)

Tragödien angegriffen.“⁵⁷ Der gefühlstriefende Stil resultierte aber nicht primär aus dem Plot oder dem teils überwältigenden Bühnenspektakel. Vor allem lag diese für Gay unannehmbare Ausrichtung an den von Händel im Auftrag der „Royal Academy“ nach London importierten Sängern:

„Italian singers were imported and lionized, especially those sensational prodigies, the castrati, whose peculiar condition was as fascinating as their vocal skills (...) In 1721 the great castrato Senesino was lured to London and in 1723 he was joined by the famous soprano Francesca Cuzzoni (...) A second celebrated soprano, Faustina Bordoni (always called simply 'Faustina') arrived 1726.“⁵⁸

Eine weitere Dimension in der >Beggar's Opera< ist Gays Verarbeitung einer den damaligen Opernkennern bekannten, realen Begebenheit („Lebensnähe“), die auf die seitdem noch berühmteren Sängerinnen zurückgeht: Aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezahlung (Bordina erhielt 500 Pf. mehr als Cuzzoni), entbrannte zwischen den „ladies“ eine eifersüchtige Rivalität, die sie einmal öffentlich auf der Bühne austrugen⁵⁹. Es kam zu Affektausbrüchen trotz aller Etikette („...such a nice impartiality...“). Der >Beggar< erscheint als Beobachter der Szene („...I have observed...“). Gay hatte davon Kenntnis, dass Händel in seiner Oper *Alessandro* die Eifersüchte der Damen hinfort damit zu mildern suchte, dass er bei der Verteilung der jeweils zu singenden Rollen („parts“) möglichst auf Ausgewogenheit achtete („...I have observed such a nice impartiality...“), um die Rivalinnen friedlicher zu stimmen. Dies gelang nicht, denn „our two ladies“ nahmen trotzdem Anstoß („...to take offence“) und fühlten sich jeweils ungerecht „behandelt“. Mit den Worten des >Beggar< kann, was den Divenstreit betrifft, also auch Händels ursprünglich geplante und hernach durch die zu starke Affektuosität der exklusiv einbestellten Sängerinnen gescheiterte Besänftigungsmaßnahme formuliert sein und mit ihr die „kleine Schadenfreude“ des lachenden Dritten. Mithin ist zugleich denkbar, dass Gay damit seine neue Art der Inszenierung, die Verarbeitung einer Eifersuchtsszene in einer >Beggar's Opera< kund tut. Diese Perspektive entsteht bei wiederholter Lesung des Satzes: „As to the

57 Hecht 1972, S. 86/ Die Aufführung von Gays Stück >The What D'ye Call It< ist datiert auf das Jahr 1715

58 Gay 1986, S. 9 (Introduction)

59 Gay 1986, S. 10 (Introduction)

parts, I have observed such a nice impartiality...“. Der >Beggar< wird als Beobachter („...I have observed...“) der >Opera< und als ihr Urheber kenntlich. Auffällig ist, dass Gay die Eifersuchtszene in der >Beggar's Opera< (zwischen einer „Polly“ und einer „Lucy“ wegen eines Macheath) ähnlich höfisch-distanziert, unbeteiligt, prosaisch und vergleichsweise emotionslos reinszeniert, wie Englands Premierminister Sir Robert Walpole (1676 – 1745)⁶⁰ zur damaligen Zeit seine korrupten Staatsgeschäfte betrieb („...such a nice impartiality...“), aber gerade deswegen gleichfalls untypisch für den präferierten Opernstil. Denn es entsprach weder dem Opernusus, aktuelle Londoner Realität zum Thema zu machen, schon gar nicht Kontrahenten die vorherrschende Aufführungspraxis der Opernhäuser, das „Personal“, zu dem Kastraten und Diven gehörten, als „komische Figuren“ vorzuhalten.

Die >Beggar's Opera< ist eine inszenierte *Enttäuschung* der "Oper". Orthodoxien der Praxis geraten unter dem Opernglas des >Beggar< zur „komischen Veranstaltung“, werden verzerrt zur Travestie. Lauthals werden Balladen gesungen, als befände man sich im Wirtshaus („Fill ev'ry glass...“). Im Namen des >Beggar< entschuldigt sich Gay dafür im vorhinein („I hope I may be forgiven, that I have not made my opera throughout unnatural, like those in vogue“), wobei mit dieser „Entschuldigung“ eine durchdachte Attacke in Form der Satire exekutiert ist. Dies bestätigen die weiteren Explikationen des >Beggar<, in denen er zwar Unterschiedsmerkmale seiner >Opera< aufführt („...for I have no recitative: expecting this, as I have

60 „In other words, there is not a single drop of poetry in Walpole; he is all prose, all sanity and disillusioned realism (...) He was a great administrator and knew it, and as he wanted peace and prosperity for England he wanted power for himself. A complete and unblinking realist, an utter and unblushing cynic, he insisted he knew only two ways to govern, by corruption or by force; and he chose corruption.“ (Zitat aus: *The Beggar's Opera* by John Gay. A faithful reproduction of the 1729 Edition/ With commentaries by Louis Kronenberger and Max Goberman on the literary and musical background and with the original words of all airs that John Gay adapted for his work. (Argonaut Books) Larchmont/ New York 1961, S. IX // „Die Angriffe auf Robert Walpole zum Beispiel tarnte er (s.c. John Gay, MB) sehr geschickt. Die erste Anspielung auf den Minister fanden wir bereits in der Ouvertüre. Die Zeitgenossen wußten auch, daß mit >Robin of Bagshot, alias Gorgon, alias Bluff Bob, alias Carbuncle, alias Bob Booty< niemand anders als jener große Robert gemeint war (...) Ob Gay wirklich alles (s.c. jede Anspielung, MB) auf Walpole gemünzt hatte, wissen wir nicht. Ohne Schwierigkeiten konnte die Kritik auch anders ausgelegt werden. Auf diese Weise kam es zu dem merkwürdigen Fall, daß Whigs und Tories der *Beggar's Opera* gemeinsam Beifall klatschten, in der Meinung die jeweils gegnerische Partei hätte darin Hiebe erhalten.“ (Zitat aus Hecht 1972, S. 84/85) Anmerkung: Hecht spricht missverständlich von der "Ouverture", in der Gay eine Anspielung auf Walpole machte; es handelt sich aber nicht um die "Ouverture", sondern um "Air I: An old woman clothed in grey" aus "Scene I/ Act I" und darin die Stelle: „...and the *statesman*, because he's so great...“. (Gay 1986, S. 43); Die von Hecht zitierte Stelle: „Robin of Bagshot, alias Gorgon, alias Bluff Bob, alias Carbuncle, alias Bob Booty“ findet sich ebd. S. 46/47// Vgl. zur Regierungskunst Robert Walpoles Prange 1983, S. 137

consented to have neither prologue nor epilogue, it must be allowed an opera in all its forms.“), doch dadurch die Zugehörigkeit seiner >Opera< zur "Oper" nicht angezweifelt sehen will.

Die offensichtlich unoffensichtlichen Händel⁶¹ Gays mit Händel und seine kritischen Vorbehalte gegen die „Italienische Oper“ manifestieren sich unablässig in Ironien. Das jeweilige Angriffsziel ist vielgestaltig. Durch die spezielle Präformierung der >Beggar's Opera< und den auf Englisch sprechenden >Beggar< im Vorspiel wird erkennbar, dass im Grunde genommen die zur Selbstverständlichkeit gewordenen Spielweisen und Choreographien der „Italienischen Oper“ des höfischen Zeitalters angetastet werden sollten, und zwar der Form nach („...in all its forms...“). Dass Gay "die Oper" als Gattung vollends in Frage stellte, ist trotz der Andersartigkeit der >Beggar's Opera< daraus nicht ableitbar.⁶² Denn es sind mit der >Beggar's Opera< generell zunächst die Widersprüchlichkeiten der Londoner Gesellschaft dargestellt, in denen Gay sich zu bewegen suchte. Das ist die eine Sache, in der die Moden der Zeit mit Gays Auffassung von Kunst kollidierten. Eine andere Sache sind die persönlichen Motive: „It is possible, of course, that Gay had a personal grudge against Italian opera because it was much patronized by royalty and nobility, and that therefore he took satisfaction in breaking the idol of those from whom he had not received the favors he desired.“⁶³ Nicht ohne Grund verarbeitete Gay die reale Eifersuchtszene zwischen den Sängerinnen Bordoni und Cuzzoni in seiner >Opera< auch hier „lebensnah“: Wie empört und eifersüchtig *er* gewesen sein muss, dass dem, der nach ihm nach London kam – Händel – offensichtlich alle derzeit nur erdenklichen Vorteile zugetragen wurden, von denen er nur träumen konnte, lässt sich, wie gesehen, an der Variationsbreite und Dichte seiner Anspielungen in der >Opera< festmachen, aber eben auch

61 *Händel* veraltet: (Rechts-) Streitigkeit

62 Zu diesem Schluss kommt Hecht (1972), S. 85: „Die Beggar's Opera wandte sich nicht gegen eine bestimmte Oper, sondern gegen die ganze Gattung; damit vollendete Gay die Bemühungen seiner Vorgänger, die aus künstlerischen und patriotischen Motiven die Form der italienischen Oper verurteilten.“ Anmerkung: Hecht übersieht, dass es eben (wie er selbst schreibt) die *Form* der italienischen Oper war, die Gay und seine Kollegen verurteilten, aber nicht die ganze Gattung "Oper". // Dieselbe Fehleinschätzung findet sich bei William Eben Schultz (Ph.D.): „The play became a satire against the operatic institution and the passion for Italian sing-song, as well as against the opera itself, in any certain form.“ Zitat aus: Gay's Beggar's Opera. Its content, history and influence, New York (Russell & Russell), First published in 1923/ Reissued 1967, S. 139

63 Schultz 1923/1967, S. 139

an der Aufnahme der Eifersuchtsszene, auf die er im Vorspiel schon insinuerend eingeht („...I have observed such a nice *impartiality* to our two ladies...“).

Die stoffliche Gemengelage wird also in der Kürze eines Vorspiels der >Opera< vorweggenommen. Der Zuschauer wird episch „vorgewarnt“, auf die Neuheiten des bevorstehenden Stücks durch den Prolog eingestimmt. Auf die Bühne gebracht wird das, was sich tagtäglich nicht nur auf den Straßen Londons („St. Giles's“) zuträgt und nicht selten („frequently“) vor aller Beteiligten Augen liegt („...represented by ourselves...“): Londoner Realität des 18. Jahrhunderts: „The piece indeed hath been heretofore frequently represented by ourselves in our great room at St. Giles's, so that I cannot too often acknowledge your charity in bringing it now on the stage.“ Und zu dieser Realität („our great room at St. Giles's“) zählen auch die Akteure, „the actors“, von denen der Schauspieler („player“) am Ende des einführenden Dialogs spricht: Von „actors“ ist die Rede, nicht von „players“, auch nicht von „singers“ („...the *actors* are preparing to begin.“). Schauspieler („player“) und Bettler („beggar“) stehen als Protagonisten des eigentlichen Stücks außen vor. Sie verlassen das Feld der Bühne, bevor das Stück beginnt, die Ouverture anklingt und „actors“ des realen Lebens auftreten. („But I see 'tis time for us to withdraw... Play away the overture.“).

Fazit:

Der Exkurs zeigt, dass das Vorspiel der >Beggar's Opera< Fragmente von dem enthält, was Brecht im Gedicht „Das Zeigen muss gezeigt werden“ als Regieanweisung für das Zeigen festgehalten hat, ausführlicher im Dialog des >Messingkauf< thematisiert wurde (Kapt. 1.1), aber auch, wie noch zu zeigen ist, in der >Dreigroschenoper< rezitiert ist (Kap. 1.2.2).

Der enge Zusammenhang des Gedichts mit der >Dreigroschenoper< ist in deren demonstrativ deiktischem Grundgestus zu suchen, den Brecht ebenso anhand der deiktischen Modi der >Beggar's Opera< entworfen und hernach zu einem theoretischen Organon für das >epische Theater< zusammengefasst hat. Dies zumindest lässt sich als Ergebnis des Exkurses festhalten. Anhaltspunkte dafür sind Gays epische Passagen der >Opera<, das dialogische Vorspiel, die Straßenszene (St. Giles's), das Kritische (die „gesellschaftlichen Anlässe“, z.B. "die Oper"/ Phänomene des Alltags, z.B.

Eifersucht) und damit der „Protest“, das Politische („Demonstration“), schließlich das demonstrativ Deiktische, das nicht zuletzt durch die auffallend additive Setzung, die Montage von *airs* (*songs* bei Brecht), aber auch an der Ankündigung der >Opera<, an Sätzen wie: „Be the author who will, we push this play as far as it will go“/ „I hope I may be forgiven, that I have not made my opera throughout unnatural, like those in vogue“/ „The actors are preparing to begin“ hervorsteht. Denn hier wird sprachlich vom „player“/ „beggar“ mitgeteilt, dass es sich um ein „Stück“ („piece“) handelt, das nun auf der Bühne („stage“) von „actors“ gezeigt wird und zuvor von einem „author“ verfasst wurde. Der Zuschauer wird über das Zustandekommen der >Opera< unterrichtet. Auch dieses Moment ist bei Brecht wiederzufinden („Ich bin ein Stückschreiber..“).

Zu Gays Lebzeiten war die Inszenierung einer solchen >Opera< wirklich „ein neuer *Stil*“ (*Ballad Opera*), über dessen Qualität sich trefflich streiten ließe. Geht man beim Begriff "Stil" von einem einheitlichen Gepräge aus, so liegt der Fall bei Brecht dennoch anders:

Das, was zuvor auf den Bühnen als „new stage form“ Gestalt angenommen hatte und als „Triumph eines neuen Stils“ gefeiert wurde, ist bei Brecht weniger als ein „neuer *Stil*“, sondern exakter eine „neue *Form*“, die er bekannten Stücken je neu verleiht – und das deiktisch demonstrativ. Die Vorgehensweise Brechts, (musikalische) Elemente aus anderen Opern zu zitieren, hat ihm den Plagiatvorwurf eingebracht. Da aber nach seiner Ansicht die >>Plagiierkunst<< zum Handwerk des Schriftstellers gehöre, billige er sich Autorität auf diesem Gebiete zu.⁶⁴ Das ist das Unverschämte und auch das Ärgerliche an Brecht: Er zeigt, dass er zeigt ! Wohlwissend, dass lehren immer auch in einem gewissen Sinne popularisieren („Straßenszene“) heißt. Dieser grundsätzliche Zeigegestus „beißt“, er „reizt“, will aber durch diese Friktion andere Ansichten in Aussicht stellen und anführen. Der deiktische Gestus ist eine Schule des Sehens. In Analogie zur Brille etwa vergleichbar mit einer Verstellung der Dioptrien, während der Brillenträger seine Brille aufbehält. Der neue Schliff des Materials bringt eine neue Optik hervor und

64 Vgl. Werner Hecht: Brecht Chronik (1898 – 1956), Frankfurt/M. 1998, S. 289; siehe auch S. 286; Vgl. zu weiteren Plagiatvorwürfen: Fritz Hennenberg und Jan Knopf (Hg.): Brecht/ Weill >>Mahagonny<<, Frankfurt/M. 2006, S. 281 – 289

damit vielleicht den Knick in derselben.

Das Verfahren, eine Regieanweisung als Gedicht abzufassen, ist einer solcher Vorstöße Brechts, ein theatertheoretisches Novum und kann als Deixis der „new stage form“ gelesen werden. Mit dem prosaischen Gedicht gibt Brecht im Kleinformat („Vademecum“) das wieder, was er zuvor als Großformat >Dreigroschenoper< ausgearbeitet hatte und in den Dialogen des >Messingkauf< abermals zum Thema wird. Derartiges lässt sich in Gays Werk nicht finden. Er schrieb mit der >Beggar's Opera< eine Travestie als Kritik der "Italienischen Oper", die sich gegen den Zeitgenossen Händel, die damals vorherrschende englische (Opern-)Politik und den Hof richtete. Dabei beabsichtigte er vornehmlich, mit der >Opera< einen englischen Beitrag zur Unterhaltung der Zuschauer zu leisten, der den Ernst der "opera seria" lächerlich machen sollte. Die sozialen Gegebenheiten der „Straße“ sollten im musikalischen Genre der >Beggar's Opera< „zotenreißend“ und „weinselig“ belacht und dadurch gleichfalls sinnlich und dingfest gemacht werden. Brecht hingegen unterstellte sein Theater nach der Uraufführung der >Dreigroschenoper< ausdrücklich noch einem anderen Zweck, als dem der Unterhaltung: „*Der neue Zweck heißt Pädagogik*“⁶⁵, sagte Brecht 1929. Wobei Brecht sich hier nach der ihm eigenen sachgemäßen Unsachgemäßheit als Einstein des neuen Zwecks Pädagogik ausgibt und die pädagogischen Überlegungen von Vorgängern, erfahrenen „Theaterleuten“ wie Lessing und Schiller in gewisser Hinsicht deiktisch zu „vergessen“ scheint -, so dass der „*neue Zweck*“ getrost bezweifelt werden kann. Aber davon ganz abgesehen: Es ist festzuhalten, dass Brecht mit dem einprägsamen Imperativ „*Zeigt, daß ihr zeigt!*“ nicht nur eine Regieanweisung gibt, sondern mittels des „Regie-Gedichts“ gleichzeitig auf ein Teilgebiet der Erziehungslehre verweist: Die *Didaktik* und demgegenüber das >epische Theater< als *didaktische Schaubühne*.

1.2.2 Der deiktische Gestus der Dreigroschenoper als das >Beybringen< der Beggar's Opera

Der deiktische Gestus in der >Dreigroschenoper< bildet eine Zeigestructur ab. Diese entsteht durch die Emphase der Künstlichkeit einer Montage, die

65 Brecht zitiert nach Hecht 1972, S. 37

von der Beibehaltung der Namen der Protagonisten der >Opera< über den Gin, die Eifersucht bis hin zur Gefängniszene reicht. Zwei Hauptstränge des Zeigens, die eine didaktische Grundstruktur bilden und einen Gestus aufprägen, sind mutatis mutandis auszumachen:

1. Der materialistische Ansatz des Zeigens (borrowing) und
2. Der kritische Ansatz als Haltung des Zeigens.

Erkennbar wird dadurch, wie Brecht seine „Stoffe“ webt, wie er arbeitet, indem er *bearbeitet*, wie er schließlich was auf der Bühne deiktisch werden lässt und es *so* >beybringt<.⁶⁶ Die Zitierbarkeit von Material ist es, die Brecht vornehmlich interessiert. Ob es nun *Airs* sind oder auch Worte, die er für diese Zwecke >beybringt<, das Entscheidende ist die Tauglichkeit für deiktische Zwecke des Theaters.

1. Der materialistische Ansatz des Zeigens – Das „borrowing“

Den für die damaligen Verhältnisse großen Erfolg der >Beggar's Opera< konnte Brecht auch deshalb 200 Jahre später wiederholen, weil er sich, in Anlehnung an Gay, in sehr geschickter Weise der Technik des *borrowing* bediente. Was es mit dieser Technik auf sich hat, beschreibt Brecht im „Lied des Stückschreibers“: „Ein paar Stücke habe ich nachgeschrieben, genau/ Prüfend die jeweilige Technik und mir einprägend/ Das, was mir zustatten kommt.“⁶⁷ Die von Brecht angesprochene Technik versteht sich als ein didaktisches Können: Das Zeigen der Technik der Materialaneignung der >Opera<. Wobei die Technik des Zeigens selbst als Material gesehen wird. Eine weitere deiktische Dimension des materialistischen Ansatzes ist dem Titel >Messingkauf< untergelegt und im Gedicht „Das Zeigen muss gezeigt werden“ wiederum im Bild des „Webers“ festgehalten: Das Zeigen zeigt das Zeigen an der Stoffvorlage. Beides im Verbund umschreibt den materialistischen Ansatz, eine Arbeitshaltung und -weise, die das Zeigen am Gezeigten zeigen kann, indem sie zeigt, dass sie zeigt. Der von Brecht vorgenommene Nachschreiberakt, die Transformation der >Beggar's Opera< in die >Dreigroschenoper< ist so gesehen eine *Didaktik der demonstrativen*

66 William Hogarth war der erste Illustrator der *Beggar's Opera* (Vgl. Hecht 1998, S. 520). Das Bild des Webers, das Brecht in seinem Gedicht gebraucht, könnte er bei Hogarth abgeschaut haben (vgl. "Fellow Prentices at their Looms" aus der Serie "Industry and Idleness" auf <http://www.haleysteele.com/hogarth/plates/looms/html>)

67 SzT 5, S. 282; wieder in GW IV, S. 790 (Gedichte 1938 – 1941)

*Artikulation des Zeigens.*⁶⁸ Das *borrowing* definiert sich demzufolge als Instrument der Wiederholung durch Montage zu pädagogischen Zwecken. Der Materialzugriff erklärt Korrespondenzen zwischen Regie-Gedicht, >Messingkauf< und der >Dreigroschenoper< im Hinblick auf die Zeigethematik, das >Beybringen< der >Beggar's Opera< und das >Beybringen< selbst. Wie man zeigt, was heißt, >beybringt< und lehrt, zeigt schon die Bauweise des >Messingkaufs<: Die „vier Nächte“ und die Dialogform sind Zeiger. Sie formulieren einen Anschauungsindex, der schon ablesbar ist im Titel >Messingkauf<. Mit ihm ist ein Perspektivenwechsel markiert: Es ist der Blick des Handwerkers auf den vorliegenden „alten Stoff“ („Messing“). Das Material wird vom „Käufer“ auf die Verwendbarkeit für Theaterzwecke inspiziert. Die Kühle der formalen Operation kann manchen glauben machen, die Darstellung für das Theater durch solches Tun ästhetisch verdorben zu haben. Der "Dramaturg" im Dialog des >Messingkaufs< kommt diesbezüglich aber zu einer anderen Feststellung: „Übrigens gibt es keine kalte Darstellung. Jeder Vorfall erregt uns, es sei denn, wir seien gefühlskalt.“⁶⁹ Den Brechtschen >Messingkauf< der >Beggar's Opera< erklärt der Philosoph, wenn er der Unabdingbarkeit der Erzeugung von Gefühlen bei „Darstellungen, Nachahmungen von Vorfällen aus dem menschlichen Zusammenleben“ daraufhin zwar zustimmt, und, „daß die Nachahmungen Gefühle erregen müssen“, sich aber gleichzeitig fragt, wie die erzeugten Gefühle „den Nachahmungen bekommen. Denn ich (s.c. der Philosoph, MB) muß leider dabei bleiben, daß es die Vorfälle aus dem wirklichen Leben sind, die mich besonders interessieren (...) Ich fühle die Besonderheit meines Interesses so stark, daß ich mir wie ein Mensch vorkomme, der, sagen wir, als Messinghändler zu einer Musikkapelle kommt und nicht etwa eine Trompete, sondern bloß Messing kaufen möchte. Die Trompete des Trompeters besteht aus Messing, aber er wird sie kaum als Messing verkaufen wollen, nach dem Wert des Messings, als soundso viele Pfund Messing. So aber suche ich hier nach meinen Vorfällen unter Menschen (...) Ich suche ein Mittel, Vorgänge unter Menschen zu bestimmten Zwecken nachgeahmt zu bekommen.“⁷⁰ Der Titel >Messingkauf< symbolisiert *ergo*

68 Vgl. vorliegendes Kap. III

69 SzT 5, S. 15

70 SzT 5, S. 16

den Materialwertkauf einer Stoffvorlage, deren substantieller Gehalt für die Bühnenbearbeitung des epischen Theaters aufgenommen wird. Ersichtlich ist, dass Brecht den Zeigemodus von Nachahmungen zweckgerichtet als eine Adaptation der Materialien von Gays >Beggar's Opera< zu Lehrzwecken vollzogen hat. Der vorhandene „Stoff“ wurde von Brecht nicht nur entliehen (borrowing), sondern „aufgekauft“ und ummodelliert. Insofern ist die >Dreigroschenoper< das Resultat eines Brechtschen „Messingkaufs“ der >Beggar's Opera<. Denn hinsichtlich der Adaptation des Materials und dem, was das „Weben des Webers“ zum qualifizierten Handwerk macht, die Technik des Zeigens, ging es „Brecht im Grunde weniger um das Auffinden neuer Stoffe, als vielmehr um das Auffinden neuer Betrachtungsweisen für alte Stoffe. So wird in der *Dreigroschenoper* die Fabel der *Beggar's Opera* von John Gay auf neue Weise erzählt.“⁷¹

Der materialistische Zugriff, der in diesem Stadium aber nur voreilige Rückschlüsse auf Marx zulässt, zieht den besonderen Modus des Zeigens nach sich, der, populistisch, als „Triumph eines neuen Stils“ betitelt wurde. Die >Beggar's Opera< entstand „auf Anregung des großen Jonathan Swift (...), war eine Händel-Travestie und hatte, wie berichtet wird, den großartigen Erfolg, daß Händels Theater ruiniert wurde. Da uns heute ein so großer Anlaß zur Parodie wie die Händelsche Oper fehlt, wurde jede Absicht zu parodieren aufgegeben: Die Musik ist vollständig neu komponiert. *Nicht* fehlen uns Heutigen die soziologischen Anlässe von >The Beggar's Opera<. Wie vor zweihundert Jahren haben wir eine Gesellschaftsordnung, in der so ziemlich alle Schichten der Bevölkerung, allerdings auf die allerverschiedenste Weise, moralisch Grundsätze berücksichtigen, indem sie nicht in Moral, sondern natürlich von Moral leben.“⁷²

71 Hecht 1972, S. 109: „Das Jeanne-d'Arc-Thema wird in der *Heiligen Johanna der Schlachthöfe*, später nochmals in den *Geschichten der Simone Machard* verändert dargeboten. *Die Rundköpfe und die Spitzköpfe* beruhen auf dem Material Shakespeares *Maß für Maß*. Auch in der *Mutter*, in gewissem Sinne in der *Mutter Courage und ihre Kinder* sowie in *Schweyk im zweiten Weltkrieg* werden vorhandene Stoffe benutzt und einem anderen Publikum in anderer Weise als in den literarischen Vorlagen erzählt. Wenn Brecht in Stücken wie etwa dem *Kaukasischen Kreidekreis* zu anderen Lösungen kommt als andere Schriftsteller, dann soll gerade dadurch der heutige Zuschauer oder Leser auf die Unterschiedlichkeit der Betrachtungsweise aufmerksam gemacht werden.“

72 GW VII, S. 990 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)/ Textpassage datiert auf 09.01.1929; Die Uraufführung der Dreigroschenoper war am 31.08.1928. Anmerkung: In gewisser Weise distanziert („...wie berichtet wird...“) spricht Brecht vom „großen Erfolg“ der >Beggar's Opera<, vom „...Ruin...“ des Händel-Theaters. Dazu muss man sagen: Der „große Erfolg“ der >Beggar's Opera< für die Londoner Zeit steht zwar außer Frage, denn sicherlich hatte die Königliche Musikakademie, für die Händel tätig war, seit Gays >Opera< mit Zuschauerschwind und Imageeinbußen zu kämpfen (Händel gründete zusammen mit John Jacob Heidegger (1659 – 1749) auf den „Überbleibseln“ der Royal Academy eine neue Operngesellschaft). Gay aber konnte keinen anhaltenden, die Zeiten

>Die Dreigroschenoper< reproduziert den Materialwert der „gesellschaftlichen Anlässe“, die wiederum so gezeigt werden, dass sie als Zeigevorgänge in den Blick genommen werden können. Brechts >Oper< zeigt Handelnde, die sich zeigen, wenn sie einen Handel abschließen oder Verrat begehen. Aber nicht allein das. Das Zeigen selbst wird thematisiert; es materialisiert sich, indem die Kohärenz von Materialwert und dem Zeigemodus auch szenisch anschaulich wird. Dazu folgender Ausschnitt:

„Habt ihr denn keine Ahnung von Stil ? Man muß doch Chippendale von Louis Quartorze unterscheiden können“, empört sich der Räuberhauptmann Macheath (Mackie Messer) über seine unkultivierten Bandenmitglieder, die gerade dabei sind, einen leeren Pferdestall mit gestohlenen Haushaltsgegenständen und Möbeln auszustatten, in dem Macheath zuvor Polly, die Tochter von Jonathan Jeremiah Peachum, dem Besitzer der Firma >Bettlers Freund<, heimlich geheiratet hat. „Sieh dir mal das Holz an ! Das Material ist absolut erstklassig.“⁷³ Der „Materialkauf“ der >Dreigroschenoper< vollzieht sich demonstrativ als krimineller Beutezug einer Räuberbande anlässlich der „Heirat“ von Polly und Macheath. Er zeigt deutlich überzogen den Zugriff auf das Material (borrowing), bei dem die Einteilung in Epochenstile nichtig wird. Ob es sich nun um den englischen Möbelstil des 18. Jahrhunderts "Chippendale" handelt oder den französischen zur Zeit Ludwig des XIV., die Brauchbarkeit des Materials für das Theater ist entscheidend. Den Grund des „Materialkaufs“ übernimmt Brecht von Gays >Beggar<, der sein „Stück“ nach eigenen Angaben ursprünglich für die Heirat der Balladensänger James Chanter und Molly Lay geschrieben hat („This piece I own was originally writ for the celebrating the marriage of James Chanter und Molly Lay, two most excellent ballad singers“). Die demonstrative Akzentuierung dieses Vorgangs wird sohin dem gerecht, was Brecht in seinem Gedicht mit dem Imperativ „Zeigt, daß ihr zeigt !“ dem Schauspieler als Regieanweisung mitgibt. Das Materialistische daran ist die „neue Form“, die gar nicht so neu ist und dennoch „neu“ scheint, weil der darin aufgehobene „alte Stoff“ als

und Moden überdauernden Erfolgsstatus mit seiner Kunst etablieren, obwohl er als Erfinder der *Ballad Opera* in die Enzyklopädien eingegangen ist. Die große künstlerische Leistung Händels dagegen, der in Italien studiert hatte (Neapolitanische Schule), ist bis heute unbestritten von Bedeutung.

73 Brecht, B.: Die Dreigroschenoper, Frankfurt/M. 2003 (1. Aufl.), / Akt 1, 2. Szene; Leerer Pferdestall/ S. 21 Chippendale (nach dem englischen Tischler): englischer Möbelstil des 18. Jhd.'s, der in sich Elemente des englischen Barocks, des französischen Rokokos, chinesische und gotische Formen mit der Tendenz zum Geraden und Flachen vereinigt. / Louis-quartorze: französischer Kunststil zur Zeit Ludwigs XIV. (französisches Barock)

Vorlage erkennbar bleibt, gleichzeitig aber einer epischen Modifikation unterzogen wird und deswegen „verändert“ wirkt, weil er zitiert wird. Der „alte Stil“ entspricht den operntypischen Standardelementen und den Choreographien, die auf „identifizierenden Spielweisen“ beruhen und von Brecht mit der aristotelischen Schauspielschule in Zusammenhang gebracht und kritisiert werden. Im Unterschied zu Brecht führte Gay diese auf die geschmacklichen Präferenzen der Londoner „höfischen Gesellschaft“, ihre Exekutiven und die „Italienische Oper“ (Händel), sowie in Teilen auf tradierte Abläufe der Barockoper zurück und verfasste mit der >Beggar's Opera< ein „Umkehr-Stück“. An dieser „umgekehrten“ Stoffvorlage materialisiert Brecht seine Theaterarbeit („Weben des Webers“).

2. Der kritische Ansatz als Haltung des Zeigens - Das Zitat

Das Material der >Beggar's Opera<, die „gesellschaftlichen Anlässe“, sind in der >Dreigroschenoper< versammelt und neu arrangiert. Die theatralische Akkumulation als Remontage des Materials ist der Entwurf einer Theorie gesellschaftlicher Konnektionen. Sie bewirkt eine Dramatisierung und leitet ein Kritischwerden durch die sekundäre Lesung auf der Bühne ein. Die im Alltag unüberschaubare Komplexität der Interdependenzen gesellschaftlicher Vorgänge zeigt das Theater episch verlangsamt, auf der Folie der formellen Ausprägung und Konstitution der Oper. "Die Oper" als etablierte Institution wird in Angriff genommen, denn auch sie ist ein gesellschaftlicher Anlass. Sie kommt als Zeiger gesellschaftlicher Vorgänge auf die Bühne:

Gezeigt wird, dass eine >Oper< gezeigt wird.⁷⁴ Was sonst als selbstverständlich vorausgesetzt ist, kommt durch das „Nacherzählen“ in einem weiten Sinn kritisch bis komisch zur Darstellung und durch das Deiktische zur Geltung. Dies kündigt sich bereits im Titel >Die Dreigroschenoper< an: Brecht hat Gays „Leitfaden“ als Titel („If poverty be a title to poetry...“) der >Beggar's Opera< für die >Dreigroschenoper< aufgenommen. Auch hier ließe sich von *borrowing* sprechen. Allerdings wurde das „Messing“ („Beggar“) in die Kaufkraft von „drei Groschen“ umgemünzt. Die deiktische Vorgabe Gays, den Gattungsbegriff in den Titel zu montieren, ist von Brecht (auch an anderen Stellen) beibehalten worden. Er hat, wie zu sehen ist, das Material

74 Vgl. GW VII, S. 1006 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen): „Eine Oper kann man nur für eine Oper machen.“

nicht schlechthin gestohlen, sondern von Gay sich insofern belehren lassen, die Zeigetechniken als Material auf Theaterauglichkeit abgegriffen und in elaborierter Form in sein „Stück“ >Dreigroschenoper< reinstalled. Und auch das wird gezeigt, wie ein Zitat mit einer Fußnote versehen, um auf die Quelle zu weisen. Dies, weil die >Oper< nicht minder eine kritische Reinszenierung der >Opera< ist. Sie will sie im gewissen Sinn >beybringen< und zeigt demonstrativ auf das Zeigen des „Originals“, das auch keins ist.

Didaktik zeigt sich auch an der Ouvertüre: Sie ist keine im konventionellen Sinne, weil sie von einem Moritatensänger in Begleitung von Musik wie in einem „Singspiel“ gesprochen wird. Die >Oper< bezeichnend heißt es dann: „Sie werden jetzt eine Oper für Bettler hören. Weil diese Oper so prunkvoll gedacht war, wie nur Bettler sie erträumen – und weil sie doch so billig sein sollte, daß nur Bettler sie bezahlen können, heißt sie >Die Dreigroschenoper<.“ Die Einrichtung "Ouvertüre" ist der Zeiger, der zeigt, wie man zeigt, den Gestus des Zeigens zu zeigen: Das Zitat als deiktische Plagierkunst.

Grosso modo zeigt Brecht den Zeigemodus der bekannten, „alten Oper“ in der >Dreigroschenoper< als gewollt misslungenen Nachahmungsversuch. Diese Wiederholung nimmt die Möglichkeit des Scheiterns vorweg, indem sie es der Form nach, und das heißt auch der musikalischen Form nach, einarbeitet und damit gleichzeitig demonstrativ die Haltung des Zeigens durch den Schauspieler und das Bühnenarrangement konfiguriert. Die Veranstaltung einer Oper als >Oper< gebiert eine merkwürdige Optik und Akustik. Der Zuschauer sieht und hört doppelt: Eine >Oper< über die Oper. Und: Die Negation des Nachahmungsversuchs einer Oper als >Oper<. Durch diese Art der Inszenierung wird mitgängig gezeigt, dass es sich bei der >Dreigroschenoper< nicht mehr um die prunkvolle „alte Oper“, aber dennoch ebensowenig um die endgültige Fassung einer „neuen Oper“ handelt. Die >Dreigroschenoper< lediglich als Anti-Oper zu begreifen, wäre allein schon aus diesem Grund ein allzu kurzatmiges Raisonement.⁷⁵ Sie muss in Rücksicht auf die Stoffvorlage als Zitat des Materials und für sich als künstliches Imitat betrachtet werden. Brecht setzt voraus: „Es besteht kein Grund, das Motto des John Gay für seine >Beggar's Opera<: >>Nos haec

75 Zu einem solchen Schluss kommt Jan Knopf 2000, S. 113: „...eine Anti-Oper besonderer Art, die gegen die >hohe Kunst< eingesetzt ist und die Mittel des Trivialen hemmungslos ausnutzt.“

novimus esse nihil<< für die >Dreigroschenoper< zu ändern.“⁷⁶ Und dieses Motto, das dem Unternehmen >Opera< das Zweifelhafte a priori einwebt, macht die >Dreigroschenoper< zu einem kritischen Zeiger. Kritisch besonders in dem Sinn, dass ein „riskantes Unternehmen“ gezeigt wird – in mehrerlei Hinsicht, wie noch zu zeigen ist. Sie erzählt die Fabel der >Beggars Opera< auf neue Weise durch den Kunstgriff Verfremdung: Brechts Regie „Zeigt, daß ihr zeigt!“ sieht sich in der >Dreigroschenoper< durch den demonstrativ deiktisch-didaktischen Grundgestus umgesetzt. Dieser macht die >Oper< ab ovo zu einer kapitalen Zeigegebärde der Verfremdung.

1.2.3 Verfremdung – Der Modus des Zeigers Dreigroschenoper

Der Zeiger >Dreigroschenoper< und die Regieanweisung als Prosa-Gedicht „Zeigt, daß ihr zeigt!“ haben als Hauptnenner den Begriff 'Verfremdung', den Brecht theatertheoretisch wie folgt abfasst:

„Einen Vorgang oder Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen.“⁷⁷

Die Definition wirft im Prinzip die didaktische Frage auf:

Wie zeigt man jemandem etwas, das er schon kennt ?

Die Frage mutet paradox an, weil dem zweistelligen Prädikator "zeigen" gemeinhin primär der Verstehensprozess vom Unbekannten zum Bekannten, vom Unstimmigen zum Stimmigen etc. zugeordnet ist. Brechts Begriff von "Verfremdung" erweitert theatertheoretisch und bühnenpraktisch das Zeigen um die Dimension der Negativität. Pädagogisch gesprochen: Er organisiert und inszeniert *negative Lernprozesse*: „Die Vorgänge sind also dem Zuschauer zunächst in ihrer Erstaunlichkeit und Befremdlichkeit zu übermitteln. Dies ist nötig, damit sie nach ihrer beherrschbaren Seite hin vorgestellt werden, aus bekannten zu erkannten werden können.“⁷⁸

76 GW VII, S. 990 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)// Hervorhebung *kursiv* MB

77 Brecht zitiert bei Reinold Grimm in: Hermann Helmers (Hg.): Verfremdung in der Literatur. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1984, S. 183 – 215, hier S. 186

78 GW VII, S. 245 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)/ Anmerkung: Brecht reformuliert hier Hegel: „Das Bekannte überhaupt ist darum, weil es *bekannt* ist, nicht *erkannt*. Es ist die gewöhnlichste Selbsttäuschung wie Täuschung anderer, beim Erkennen etwas als bekannt vorauszusetzen und es sich ebenso gefallen zu lassen; mit allem Hin- und Herreden kommt solches Wissen, ohne zu wissen wie ihm geschieht, nicht von der Stelle.“ Zitat aus: G.W.F. Hegel: Phänomenologie des Geistes (Werke 3), Frankfurt/M. 1989 (2. Aufl.), S. 35; Vgl. Hegels Gymnasialrede vom 29.09. 1809 in Werner Hecht (Hg.): Brechts Theorie des Theaters, Frankfurt/M. 1986, darin: Jan Knopf: Verfremdung, S. 93 – 141, S. 95f.

Das pädagogische Anliegen der Erkenntnis macht die >Dreigroschenoper< zu einem deiktisch-didaktischen *Lehrstück*, das über das gesellschaftliche Zusammenleben aufklären will. Brecht beurteilte die >Oper< als die erfolgreichste Demonstration epischen Theaters. Sie enthält eine Theorie zur Didaktik des Zeigens: Als *demonstrativer Zeiger* artikuliert sie die Technik des Zeigens, und *dass* sie dem Zuschauer *zeigt*, „wie die Menschen sich aufführen.“ Die demonstrative Artikulation des Zeigens sieht Brecht als deiktische Supposition zur Auslösung des Verfremdungseffekts (V-Effekt): „Um den V-Effekt zu setzen, muß der Schauspieler die restlose Verwandlung in die Bühnenfigur aufgeben. Er *zeigt* die Figur, er *zitiert* den Text, er *wiederholt* einen wirklichen Vorgang.“⁷⁹

Diese Zeigepraxis, die nicht nur am Epischen der >Beggars Opera< ablesbar ist, von Gay aber nie als theatertheoretisches Konzept formuliert wurde, soll an Szenenausschnitten verdeutlicht werden. Was die Verfremdung des Zeigens betrifft, so ist vorausschauend zu konstatieren: Großobjekt der Verfremdung in der >Dreigroschenoper< ist die Oper als „romantisches Institut“. Insofern wird sie als „Einfühlungstheater“ in verkehrter Form auf die Bühne gebracht. *Pari passu* werden Teilvorgänge verfremdet. Einer der Teilvorgänge ist die Hochzeit zwischen Polly Peachum und Macheath und eine darauffolgende Eifersuchtsszene zwischen Polly und einer weiteren „Braut“. Die Sequenzen, auf die sich der nun folgende Text bezieht, sollen das Rapportieren von Zeigen und Verfremdung anhand der von Brecht formulierten Kriterien für Theater und Schauspiel >beybringen< und fernerhin als Index der Didaktik dargestellt und damit lesbar werden.⁸⁰

1. Verfremdung >episch< - „Die Bühne begann zu erzählen“⁸¹

Gays >Beggars Opera< beginnt mit einem Dialog zwischen einem „Beggar“ und einem „Player“. Diese Eröffnung entspricht der Haltung des Zeigens: Der „Beggar“ stellt sich als Autor des Stücks vor („This piece I own...“). Er zeigt sich als Zeigender seiner >Opera< („...my opera...“) und macht deutlich, dass diese nun auf die Bühne gebracht, also gezeigt wird

79 GW VII, S. 655 (Vierter Nachtrag zur Theorie des *Messingkaufs*)

80 Zur Lektüre der Sequenzen siehe Anhang

81 GW VII, S. 264 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

(„...bringing it now on the stage.“). Brecht beschreibt dieses epische Moment mit dem Fall der „vierten Wand“: „Die Vorstellung von einer vierten Wand, die fiktiv die Bühne gegen das Publikum abschließt, wodurch die Illusion entsteht, der Bühnenvorgang finde in der Wirklichkeit, ohne Publikum statt, muss natürlich fallengelassen werden. Prinzipiell ist es für die Schauspieler unter diesen Umständen möglich, sich direkt an das Publikum zu wenden.“⁸²

Die Wendung ans Publikum ist in der Ankündigung der >Oper< zu sehen: „Sie werden jetzt eine Oper für Bettler hören“, sagt der Moritatensänger, der auch in Ausschnitt 1 episch zeigt, dass es sich bei der anstehenden Szene um die Hochzeit von Macheath und Polly handelt („Tief im Herzen Sohohs feiert der Bandit Mackie Messer seine Hochzeit mit Polly Peachum, der Tochter des Bettlerkönigs“). Auch Macheath verfährt episch, indem er der Regieanweisung Folge leistet, sich zum Publikum wendet und mitteilt: „In diesem Pferdestall findet heute meine Hochzeit mit Fräulein Polly Peachum statt, die mir aus Liebe gefolgt ist, um mein weiteres Leben mit mir zu teilen.“ In Abschnitt 2 ist die Haltung des Zeigens sichtbar gemacht und als Frage die Zuschauer gerichtet („Meinen Sie das auch: mit so einer/ Befäßt sich sowieso keiner?“), was den Zeigegestus der Szene noch unterstreicht. Das Anschauen des Zuschauers „mag, künstlerisch gehandhabt, indem es sich in vielen Abschattungen gibt, alles Starre, Primitive abstreifen, es muß aber doch bleiben, und es ist die Grundhaltung des V-Effekts; er kann in keiner anderen angelegt werden.“⁸³

Die Haltung des Zeigens als die Grundhaltung des V-Effekts ist ein episches Trennmittel. Es verfremdet, interveniert erzählerisch gegen die Bereitung der Illusion einer Identität („Einführung“) von Wirklichkeit und Theater, von Schauspieler und Figur („Zeigt, daß ihr zeigt!“), letztlich aber gegen Vorstellungen von Theater als Nicht-Theater. Denn dieser Illusionismus erzeugt genau jenen Guckkasteneffekt, der aus Zuschauern Voyeure macht. Und das lehnte Brecht ab. Mithin bewirkt die Haltung, dass die formelle

82 GW VII, S. 341/342 (Neue Technik der Schauspielkunst); Im *Messingkauf* äußert sich der "Dramaturg" zur „vierten Wand“ sehr ähnlich lautend: „Für gewöhnlich spielt man so, als ob die Bühne nicht nur drei Wände, sondern viere hätte; die vierte da, wo das Publikum sitzt. Es wird ja der Anschein geweckt und aufrechterhalten, daß was auf der Bühne passiert, ein echter Vorgang aus dem Leben ist, und dort ist natürlich kein Publikum. Mit der vierten Wand spielen heißt also so spielen, als ob kein Publikum da wäre.“ (Zitat aus : SzT 5, S. 111)

83 GW VII, S. 407 (Über den Beruf des Schauspielers)

Harmlosigkeit einer Hochzeit und „wie die Menschen sich aufführen“, wenn sie Hochzeit machen, auffällt. Im Falle von Macheath und Polly durch den Widerspruch der Natürlichkeit des Vorgangs und der andererseits sehr künstlich wirkenden Performanz, wodurch das szenische Aufgebot eine seltsame Spannung bekommt, etwas Befremdliches und Komisches zugleich: Zu sehen ist die Demonstration einer Hochzeit, die als solche gar nicht stattfindet. Die Beteiligten bleiben in den Präliminarien stecken. Zur Zeremonie an sich kommt es nicht, obwohl Hochwürden Kimball inzwischen eingetroffen ist und alle Gesten der geladenen Gäste darauf hinweisen. Gezeigt wird lediglich, dass eine Hochzeit gezeigt werden soll, die Idee einer Hochzeit – und dabei bleibt es. Bewußt gehalten wird dadurch, dass es ein Schauspiel ist. Sprich: Die Hochzeit findet in Wirklichkeit nicht statt. Es handelt sich um die theatralische Nachahmung einer Hochzeit. Und auch das wird gezeigt – betont künstlich, semantisch, >episch<. Die negative Identität dieser Choreographie verhält sich deiktisch zu Gays „two most excellent ballad-singers“ James Chanter und Molly Lay, anlässlich deren Hochzeit die >Beggar's Opera< geschrieben wurde („This piece I own was originally writ for the celebration the marriage of James Chanter und Molly Lay, the two most excellent ballad singers“). Die Negation des Zeigevorgangs erfasst gleichfalls Macheath und Polly als Brautpaar und den „schönsten Tag des Lebens“. Die Orthodoxie einer Hochzeit bekommt durch das artikulierte Zeigen „keiner Hochzeit“ unorthodoxe, wenn nicht anstößige Züge: „Es ist der Zweck des V-Effekts, den allen Vorgängen unterliegenden gesellschaftlichen Gestus zu verfremden.“⁸⁴ Dann beginnt die Bühne zu erzählen, was man gemeinhin von Bühnen nicht erwartet; sie wird >episch<, deiktisch wie das Zeigen des Schauspielers, der auch das Zeigen zeigt, wenn er >episch< singt, weil er eigentlich spricht.

2. Verfremdung der „Straßenszene St. Giles's“ - Die Hochzeit

Im England des 18. Jahrhunderts ging vom sogenannten „patronage system“ ein von Korruption gezeichneter Gestus aus, den Gay im Titel „Company of Beggars“ verdichtet und mit der >Beggar's Opera< karikiert hat. Brecht verfremdet die Verfremdung Gays, macht Peachum zum Inhaber der Firma

84 GW VII, S. 346 (Neue Technik der Schauspielkunst)

(„company“) >Bettlers Freund<, zum „Bettlerkönig“, wie es heißt. Der Schutzpatron und Heilige St. Giles's, der „Freund der Bettler“, tritt bei Brecht als moderner Londoner Geschäftsmann Peachum in Erscheinung, der einem seltsamen Geschäftsgebaren nachgeht:

„...denn mein Geschäft ist es, das menschliche Mitleid zu erwecken.“⁸⁵

Diese Ansage ist theatertheoretisch und bühnenpraktisch von erheblicher Bedeutung, denn thematisiert wird das Geschäft mit der „Einführung“: Peachum verkauft Lizenzen zum Betteln („title“) und leiht Bettlern für ihre Tätigkeit das jeweils aus seiner Sicht passende Equipment, das die „fünf Grundtypen des Elends“ repräsentiere: „London ist eingeteilt in vierzehn Distrikte. Jeder Mann, der in einem davon das Bettlerhandwerk auszuüben gedenkt, braucht eine Lizenz von Jonathan Jeremiah Peachum & Co. Ja, da könnte jeder kommen – eine Beute seiner Triebe (...) Baker Street 2-104. Da ist es sogar billiger. Da sind es nur fünfzig Prozent mit Ausstattung (...) Nummer hundertsechsdreißig hat ein nagelneues Kostüm bezahlt. Die Flecken, das einzige was daran Mitgefühl erregen kann, waren hineinzubekommen, indem man einfach Stearingwachs hineinbügelte (...) Ausstattung A: Opfer des Verkehrsfortschritts. Der muntere Lahme, immer heiter – *er macht ihn vor* -, immer sorglos, verschärft durch einen Armstumpf (...) Ausstattung E: Junger Mann, der bessere Tage gesehen hat, beziehungsweise dem es nicht an der Wiege gesungen wurde.“⁸⁶

Das *patronage system* wiederholt Brecht mit gleicher prosaischer Systematik und macht einen kapitalistischen Gestus des Bettelns vor: „Betteln mit System“⁸⁷. Peachum zeigt sein „Mitleid“ durchaus raffiniert. Er stellt Bettler ein, stattet sie aus. Um aber die das Mitleid der Passanten erregenden Handlungen seiner Angestellten auch profitabel zu gestalten, (be-)steuert Peachum das Betteln. Die Bettlerszene der Straße bekommt eine Regie, wie das Mitleid, das „in den Anzug gebügelt“ wird. Die gleiche Regie ist es, die der Hochzeit von Macheath und Polly aufgeprägt wird: Sie inszeniert die dramaturgische Gegendrift zur Einföhrung. Das meint, dass die Geläufigkeiten, die über Gesellschaften wie Bettler oder romantische

85 Brecht 2003, S. 9/ Hervorhebung *kursiv* MB

86 Brecht 2003, S. 11 – 13

87Brecht 2003, S. 15 (Filch: Ich bin immer für ein System gewesen und nicht, daß man so etwas Zufälliges daherredet./ Frau Peachum: Ein System muß er haben !/ Peachum: Er soll einen Idioten machen. Du kommst heute abend um sechs Uhr, da wird dir das Nötige *beigebracht* werden. Verroll dich !)/ Hervorhebung *kursiv* MB

Anlässe wie eine "Hochzeit" bestehen, Denkgewohnheiten und emotionale Gepflogenheiten theatralisch vorgeführt, damit bloßgestellt und *denkwürdig* werden. Die *Entfremdung*, fußend auf dem Bekanntheitsgrad einheimischer Begriffe, wird verfremdet. Scheinbare Identitäten sehen sich einer Theatersektion unterzogen: „So wie die Einfühlung das besondere Ereignis alltäglich macht, so macht die Verfremdung das alltägliche besonders. Die allerallgemeinsten Vorgänge werden ihrer Langweiligkeit entkleidet, indem sie als ganz besondere dargestellt werden.“⁸⁸ Die Besonderheit verleiht ihnen der deiktische Gestus.

Im Falle von Macheath und Polly ändert sich die „Langweiligkeit“ einer Hochzeit, wenn sie in einen (zunächst leeren) Pferdestall verlegt wird, „tief im Herzen Sohos“. Die Örtlichkeit "Pferdestall" zeigt auf den Ort der Uraufführung der >Opera<, die in einem Londoner Vorort in einer Scheune stattfand, wie Brecht zu berichten wusste.⁸⁹ Soho korreliert mit diesem berüchtigten Vorort und der Straßenszene (St. Giles's), wo Kriminalität und Prostitution (in Gestalt des Banditen Mackie Messer und Polly Peachum) sich „die Hand reichen“ und buchstäblich ihre Hoch-Zeit feiern, ähnlich wie die >Beggar's Opera< auch ihre Hochzeit hatte und als Riesenerfolg gefeiert wurde. Das „Heilige“ (Saint) der Zeremonie repräsentiert das Eintreffen des Kirchenvertreters Kimball. Es demonstriert formal die Integrität und Seriosität, die „hohe Würde“ des Hochwürden Kimball, die dem Vorhaben christlich autorisierte Unbedenklichkeit bescheinigt. Die Idee der Hochzeit ist – didaktisch – als mediales Aufgebot für den „Akt der Einfühlung“ anzusehen. Denn was ist das Staunenswerte und Merkwürdige an einer Hochzeit, die doch so „einleuchtend“ ist, wie der Regen an einem Sonntag. Da aber der als sozial verträglich gehandelte Gestus, welcher "Hochzeit" mit dem „schönsten Tag des Lebens“ assoziiert, (Polly: „Das ist doch der schönste Tag unseres Lebens“) korrumpiert und als komisch-groteske *Mésalliance* gezeigt wird, ist der Einfühlung als Form einer Proform eine Reform hinzugetreten, die ohne Mitleid zeigt, wie sich Mitleid ohne Mitleid zeigt und wie dadurch eine Hochzeit in einem Pferdestall endet. (Polly: „Aber hier kannst du doch nicht unsere Hochzeit feiern wollen ? Das ist doch ein ganz gewöhnlicher Pferdestall ! Hier kannst du doch den Herrn Pfarrer

88 SzT 5, S. 155

89 Vgl. vorliegendes Kapitel 1.2.0 (Vorbemerkung)

nicht herbitten.“/ Mac: „Liebes Kind, es wird alles geschehen, wie du es wünschest.“).

Die illustren „Hochzeitsgäste“ sind im Grunde genommen Repräsentanten der „Straßenszene“. Sie machen keinen Hehl aus ihrer kriminellen Identität und „referieren dem Bräutigam“⁹⁰ geschäftig routiniert von ihren Raub- und Mordtaten bei der Beschaffung der Einrichtungsgegenstände („Am Strand ging ein Konstabler hops“), wollen die „Dame“ von der herausragenden Qualität und Herkunft der Möbelstücke überzeugen (Walther: „Das Cembalo, meine Dame, gehörte vor einer halben Stunde noch der Herzogin von Somersetshire.“). Gleichzeitig sprechen sie ihre Glückwünsche zur Hochzeit aus. Das betont Vordergründige der Handlungsabläufe bekommt etwas von einer „täglichen Verrichtung“, weshalb in der Rezeption ästhetische wie rationale Ambivalenzen verstärkt werden: Die Wahrnehmung einer „Hochzeit im Pferdestall“ kollidiert mit den Erwartungen, die über eine Hochzeit aus guten Gründen im Bewußtsein präformiert bestehen: Glücksgefühle, Tränen der Rührung beim Hereinschreiten der Braut in weiß, Blumen, Orgelmusik etc., die ganze Romantik, die emotionale Aufgeladenheit während der Prozedur, das „Mitleid“ in einem weit gefassten Sinn – in der >Dreigroschenoper< sind solche Konformitäten deiktisch absent. Kuriositäten werden als „täglich“ gezeigt. Das verblüfft: Eine Braut im Brautkleid steht in einem leeren Pferdestall und trägt sich mit der Absicht, einen Kriminellen, dem der Vater der Braut unbekannt ist („Wer ist Peachum?“) und der unter dem Pseudonym „Messer“ bei „den Frauen“ berühmt-berüchtigt ist, zu heiraten. Der „Einbruch“, von dem Polly spricht („Wir sollten wirklich nicht mit einem Einbruch unser neues Leben beginnen, Mac.“), kann in Zusammenhang gebracht werden mit dem „Bruch“, den eine solcherart verfremdete Choreographie in der Ästhetik des Rezipienten hinterlässt. Die Exklusivität einer Hochzeitsfeier verrückt sich umso mehr in die ungewohnte Nähe zu einer „Straßenszene“, je ausladender die Protagonisten in der Anstrengung gezeigt werden, alles auf "Hochzeit" zu stellen und dafür vor den Augen der Zuschauer den Pferdestall in ein „feines Lokal“ verwandeln. Nicht nur also vom hochzeitlichen Bühnenbild her, sondern auch verbal, indem sich die Anwesenden an der hochzeitlichen Hochsprache

90 Brecht 2003, S. 18

abmühen, wird "Hochzeit" demonstrativ zu einer Hochzeitsanzeige. Im Vollzug der Verfremdung wird das Selbstverständliche an "Hochzeit" „in gewisser Weise unverständlich gemacht, das geschieht aber nur, um es umso verständlicher zu machen. Damit aus dem Bekannten etwas Erkanntes werden kann, muß es aus seiner Unauffälligkeit herauskommen; es muß mit der Gewohnheit gebrochen werden, das betreffende Ding bedürfe keiner Erläuterung. Es wird, wie tausendfach, bescheiden, populär es sein mag, nunmehr zu etwas ungewöhnlichen gestempelt.“⁹¹

3. Verfremdung musikalisch – Die Oper, das Lied und das Duett

Mit der >Beggar's Opera< war eine Novität auf die Bühne gebracht worden. Das gewohnte, höfische Bühnenbild wurde ausgetauscht und umgekehrt. Statt "Opernhelden" bevölkerten „Helden der Straße“ („Company of Beggars“), Säufer, Huren und Ganoven die Bühne (St. Giles's). Ein Aufgebot, das die Primi Uomini, die Castrati oder Diven der „Italienischen Oper“ ins Zwielficht rückte. Die Verfremdung der Rollenbesetzung, Englisch singende *und* sprechende Schauspieler, verfälschten das bekannte, liebgewonnene Bild, das nicht weniger auf Verfremdung aufgebaut war – man denke nur an die Gesänge der Kastraten. Keine Arien, sondern *airs* gaben den Ton an, Lieder und Tänze („catches“), die dem Kleinbürgertum Englands unmittelbar eingängig waren: Daher der große Erfolg, die Rede von einem „neuen Stil“. „Der aristokratischen Oper wird ein Amüsiertheater für den kleinen Mann an die Seite gestellt.“⁹² Für die Komposition der >Dreigroschenoper< hieß das: Die >Beggar's Opera< als eine Montage von bereits existierenden Melodien, Volksweisen, Balladen und Tänzen, umzuschreiben. Herausgekommen ist die >Dreigroschenoper<, ein „Stück mit Musik in einem Vorspiel und acht Bildern“⁹³, wie Brecht sie umschrieb. Das Material der >Opera< ist auch an dieser Stelle deiktisch: Keine Arien. Kein Belcanto. Kein „selbstvergessenes Singen“. Stattdessen: Das Einspielen von *songs* mit Beleuchtung und Orgelmusik. Die einzige Melodie der >Opera<, die Weill für die >Oper< notengetreu beibehalten hat, ist die von *Air I: "An old woman cloathed in gray"*. Das neue Textgewand, das Brecht

91 GW VII, S. 355 (Neue Technik der Schauspielkunst)

92 Leo Karl Gernhartz in: Csampai/ Holland 1987, S. 118

93 Vgl. Hecht 1998, S. 250; Vgl. Csampai/ Holland 198, S. 23 – 33

ihm gegeben hat, ist „übersetzt“ mit dem wunderbar einprägsamen Titel:

Der Morgenchoral des Peachum. Es ist unschwer zu erkennen, dass beide Opern den gesellschaftlichen Gestus der „Italienischen Oper“ verfremden und durch epische Passagen den Urtypus der Oper wieder herstellen wollten. Doch nicht nur durch das Epische, sondern die Oper in ihrer ursprünglichen lateinischen Wortbedeutung wird als „operabel“, als „erarbeitetes Werk“ verfremdet dargestellt, „komisch“ – durch musikalisch neues Vokabular, das mit der Ästhetik der aristokratischen Opernwelt genausowenig kontendierte, wie der Bettler mit einer Oper und umgekehrt. Zu bedenken ist jedoch:

Die >Beggar's Opera< ist ein musikalisches Plädoyer für den unmittelbaren Bühnenspaß der aufstrebenden Kleinbürgerklasse. „In einfachen und allgemeinverständlichen Inhalten und Formen sucht ein neues Publikum die Bestätigung seines Selbstwertgefühls (...) >>Laster zu entlarven und die Leute zum Lachen zu bringen<< - das waren mit den Worten des Romanschriftstellers Jonathan Swift die zentralen Triebkräfte einer neuen Theaterform für neue gesellschaftliche Schichten.“⁹⁴ Die „höfische Distanz“, die sonst den Zuschauer in eine *splendid isolation* zum Bühnengeschehen setzte, wurde in der >Beggar's Opera< durch die Volksnähe von bekannten *airs* musikalisch gesprengt: „Fill ev'ry glass, for wine inspires us/ And fires us with love and joy/ Women and wine should life employ/ Is there ought else on earth desirous ?/ Fill ev'ry glass...“⁹⁵ Die Musik-Nummern unterstreichen zudem das Drängen der >Opera< in derbe, sinnlich-frivole Genussgefülle, nach der Art: Wein, Weib, Gesang. Der highwayman Macheath gibt ohne Umschweife zu verstehen: „I love the sex“/ „I must have women“ und singt: „If the heart of a man is disprest with cares/ The mist is dipell'd when a woman appears.“⁹⁶ Der alltagsferne Gestus, der Mythen, Legenden und Historisches thematisierte, wurde durch die nachahmende Reinszenierung eine „Straßenszene“, deren Protagonisten nun sogar die Bühne betraten, zu einer lebensnahen und deshalb „komischen Veranstaltung“, über die die Zuschauer lachen konnten, weil es Londoner Alltag wiederzuerkennen gab.

94 Csampai/ Holland 1987, S. 118

95 Act II, Scene: *A tavern near Newgate*/ Air 19 *Fill ev'ry glass* (gesungen von Matt of the Mint und anderen Gano-ven im Chor)

96 Act II, Scene: *A tavern near Newgate*/ Air 21 *Would you have a young Virgin* (gesungen von Macheath)

Das war ein „neuer Stil“, denn nie zuvor wurden Volkslieder oder dergleichen als Oper in einer Oper von Ganoven und Huren aufgeführt. „Ästhetisch lief das auf eine große Vereinfachung hinaus: die komplizierte Arie wurde zum Song, das Drama zumindest latent zur unmittelbar eingängigen Revue.“⁹⁷ Die musikalische Verfremdung der (Händelschen) Oper minderte demzufolge die Unzugänglichkeit, die zuvor den (höfischen) seria-Gestus determinierte. Die Musik, die der Berliner Komponist Pepusch zusammenstellte, hauierte so beim „Volk“ und zeigte „Straßenszene“. Diese Fraternalisierung hebt Brecht in der >Dreigroschenoper< durch Verfremdung dramaturgisch auf und zwar in dem genauen Sinn, dass die „Straßenszene“ musikalisch *betont* gezeigt wird, jedoch im Unterschied zur >Opera<, mit einer höfisch abständigen Spielweise versehen ist, die die Metaebene einbaut, die der Haltung des Zeigens entspricht. Von dortaus erfolgen dann auch die musikalischen Operationen, die den Akt des Zeigens gestisch mitgestalten:

Das *Hochzeitslied für ärmere Leute* zeigt eine typische Hochzeitsgeste: Das Lied. Es schränkt sie allerdings ein, „...für ärmere Leute“; man könnte auch übersetzen „für drei Groschen“ oder für „Bettler“. Das tradierte Modell "Hochzeit" wird sowohl durch die sonderbare Lokalität "Pferdestall" verbal als auch klanglich ästhetisch ungefällig – spätestens dann, wenn das „Hochzeitslied“ erklingt. Die Vertonung der Zeigegeste "Hochzeit" zeigt musikkomentatorisch die Disharmonien, die schon in der Semantik erkennbar sind und genauso „beißen“, wie die Präpositionen in der Passage: „Als sie *drin* standen *vor* dem Standesamt.“ Die Schiefelage der Hochzeit gewinnt an Brisanz, die Untiefen dieses gesellschaftlichen Anlasses gehen ins Ohr: „Wissen Sie, was ihre Frau treibt ? Nein !/ Lassen Sie ihr Lüstlingsleben sein ? Nein !“ Der übliche Jubeltoast für Hochzeitspaare („Hoch, Hoch...!“) verläuft sich im „Hochzeitslied“ melodisch ins Abseits der Notenlinien. Die „Sänger“ zeigen Mühe, den Ton zu halten, singen sprechend und setzen unmotiviert zuwider- und querlaufende Töne. Während der ersten Strophe, die in die Handlung eingelassen ist, sägen vier Männer auf Befehl von Macheath die Beine eines Cembalos ab, wohl auch sich mit dem Ansinnen tragend, die Art und den Zeitort der „Materialbeschaffung“ deiktisch barock werden zu lassen. Zusehends laden sich Musik und Text gegenseitig mit

97 Csampai/ Holland 1987, S. 120

Widersprüchen auf. Gewöhnlich ist all das bei weitem nicht: Die Form der >Oper< macht die Oper als ein verfremdetes Unternehmen bewußt: Man spricht singend miteinander. Und weil die Schauspieler dieses Moment deiktisch werden lassen, fällt es auf. Das Selbstverständlichste an der Oper, die singende Unterhaltung, ist das Material der Verfremdung.

In der „Italienischen Oper“ ist die Musik Instanz der Einfühlung. Sie nimmt das logisch-rationale Moment, die Sprache, zurück und will im *directissimo* zur Identifikation vordringen. Die Sänger richten ihre Darbietung darauf aus, Gefühlsinhalte möglichst lebensnah und authentisch zu zeigen, um sie so >beyzubringen<. Was dabei entsteht ist Operneligkeit, die die Rezipienten ins Geschehen reinreißt und der *cognitio*, dem Kennenlernen und Erkennen entfremdet. Die Logosabsenz will Brecht durch den Kunstgriff *Verfremdung* antasten: Dass Nicht-Sänger (Schauspieler) singen, die auch nicht singen können und zu einem Dialog ohne Musik fähig sind, soll artikuliert gezeigt, also auch akustisch erfahrbar werden. Gleiches gilt für den Wechsel der Genres: „Indem er singt, vollzieht der Schauspieler einen Funktionswechsel. Nichts ist abscheulicher, als wenn der Schauspieler sich den Anschein gibt, als merke er nicht, daß er eben den Boden der nüchternen Rede verlassen hat und bereits singe (...) Besonders beim Lied ist es wichtig, daß >der Zeigende gezeigt wird<.“⁹⁸

Das *Hochzeitslied für ärmere Leute* ist eine „schräges Lied“, das akustisch einen Choral als missraten vorführt („catches“). Dem Zuschauer wird ein verzerrter Abglanz von kirchlicher Hochzeit singend gezeigt, der genauso ungläubig macht, wie die Verwandlung des Pferdestalls in ein übertrieben feines Lokal. Dieser offen gezeigte Verhüllungsversuch stellt ein deiktisches Zeichen auf die Bühne. Er zeigt auf das, was sich nicht zeigt: Die *Hochzeit* im Pferdestall. Das Lied hat den Index „Straßenszene“, ist aber didaktisch zur wiederholbaren Theaterszene mit Musik ausgearbeitet, Teil einer >Oper<, die in der ersten Strophe räuberische „Handwerker“ bei der Arbeit: Cembalo-Beineabsägen singend zeigt. Als Hochwürden Kimball eintrifft bittet sich Macheath einen „Kantus für Hochwürden“ aus, woraufhin das „Hochzeitslied“ über Bill Lawgen und Mary Syer für „vielleicht passend“

98 GW VII, S. 996/ 997 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

gehalten und erneut gesungen wird – zögernd, matt und unsicher. Bei dieser Gelegenheit zweistrophig komplett als Kantus und im Terzett. Das „Lied“ projiziert die Hochzeit von Macheath und Polly Peachum auf die Austauschbarkeit der Figuren Billy Lawgen und Mary Syer, die „letzten Mittwoch“ Mann und Frau wurden. Die christlich getönte, fromme Bescheidenheit des Ortes "Pferdestall", die Kimball gegenüber dem Paar feststellt („Eine kleine Hütte ist es, in der ich euch finde“), auf die aber auch die „jesuitische Krippe“⁹⁹ als vorläufige Sitzgelegenheit für Polly schließen lässt, kippt im „Lied“ ins Obszöne der verbalen Bescheidenheit: „Mir genügt einer kleiner Teil von ihr!“ Der Kommentar „Das Schwein!“ enthält nicht das Engagement der Empörung. Vielmehr gleicht es in der Tonart einem extra-unbeteiligten Absingen moralischer Kategorien von Gut und Böse. Das „Lied“ zeigt die Hochzeit sozialkritisch durch musikalische Verfremdung. Das klangkompositorische Relief hat etwas von dem „blutigen Witz“, den Brecht aus dem Profil der Auftritte des Münchner Komikers Karl Valentin entnommen hat:

„Dieser Mensch ist ein durchaus komplizierter, blutiger Witz. Er ist von einer ganz trockenen, innerlichen Komik, bei der man rauchen und trinken kann und unaufhörlich von einem innerlichen Gelächter geschüttelt wird, das nichts besonders Gutartiges hat.“¹⁰⁰

Gezeigt wird aus der prosaischen Distanz dessen, der sich bewußt nicht einfühlend und diese Intention aber am deiktischen Gestus klar zu erkennen gibt. Die am Material deiktisch werdende, höfisch-distanzierte Spielweise ermöglicht es dann auch, die Beine eines Cembalos abzusägen und dabei – wenngleich zögernd, matt und unsicher – sprechend ein „Lied“ zu singen: „Die Kritik erhebt sich nur dann, wenn die Einfühlung nicht zustande kommt oder aussetzt (...) Nur die widerspruchsarme, widerspruchsentleerte Totalität dieses Erlebnisses (s.c. im vorliegenden Fall die "Hochzeit", MB) soll angegriffen werden.“¹⁰¹ Hierzu spielt die kärgliche Musik und das komische Singen des „Hochzeitslieds“ die verfremdende Rolle. Wir haben es mit einer >Oper< zu tun.

99 Vgl. GW VII, S. 272 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)/ Anmerkung: Es steht zu vermuten, dass Brecht mit der Lokalität "Pferdestall" und der Krippe auf die lehrhaften Tendenzen im mittelalterlichen Mysterienspiel als auch im Jesuitentheater anspielt. Für die Annahme spricht Brechts didaktische Arbeitsweise: „Was immer an Wissen in einer Dichtung stecken mag, es muß völlig umgesetzt sein in Dichtung.“ (a.a.O. S. 270)

100 Brecht zitiert nach Reinhold Grimm in: Helmers (Hg.) 1984, S. 211

101 GW VII, S. 377 (Neue Technik der Schauspielkunst)

Die >Oper< und die >Opera< haben eine Gefängnissszene („Besides, I have a prison scene“), in der zuerst Lucy und dann Polly Macheath einen Besuch abstatten. Beim Aufeinandertreffen beider Damen kommt es zu einem Streit. Gay wiederholt die „Szene“ des eifersüchtigen Ausbruchs zwischen den von Händel einbestellten Sängerinnen Francesca Cuzzoni und Faustina Bordoni gemessen am Konfliktpotential verhältnismäßig unspektakulär und dennoch verziert, was die Dichte der *airs* angeht. Im Duett singen Polly und Lucy bei Gay gleich zweimal. Einig über ihre missliche Lage sind sie sich in *air* 36 (Irish Trot), wohingegen in *air* 38 (Good morrow, Gossip) jede der Damen mit einer Strophe herabwürdigende Bemerkungen auf die jeweils andere singt.¹⁰² Die Musik hat einen sehr geraden Händel-Strich und schreitet bewegt voran. Sie hat nichts Übersäumendes (wie etwa *air* 19 *Fill ev'ry glass*), gar Kryptisches. Die Musik beweist im Gegenteil höfische Haltung, obwohl der Duett-Text in eine eifersüchtige Richtung zeigt. Diese Divergenz verbleibt jedoch in gesanglicher Unauffälligkeit, ist leicht überhörbar, geht gewissermaßen in der Vielzahl der *airs* (es sind insgesamt um die 70 !) unter in Spaß. Das kann sehr unterhaltsam sein. Eine Unterhaltsamkeit, die auf Verfremdung beruht.¹⁰³ Die Eifersucht von Polly und Lucy bleibt in der Passage dennoch ein quasi natürlicher Vorgang, trotz der Neuheiten und der Vorläuferrolle der >Beggar's Opera< zu Singspiel, Operette und Musical.

Während Gay und sein Mitstreiter Pepusch sich mit *airs* musikalisch gegen die *opera seria* wandten, um Seriosität durch (epische) Komik zu ersetzen, hatten Brecht und Weill mit der >Dreigroschenoper< sich zur Aufgabe gemacht, durch das Einspielen von *songs* die Quantitäten der *airs* qualitativ als Zeige-Material für die Bühne zu verwerten, weshalb Weill die Musik der >Dreigroschenoper< völlig neu komponierte (mit Ausnahme der Melodie zum "Morgenchoral des Peachum"). Die *airs* wurden abstrahiert, der Musik abgezogen und als *Airs*, im Sinne von Haltungen zum soziologischen Anlass der >Oper<. Denn, wie Polly zu Lucy sagt: „Diese *Airs*, die Sie sich geben, stehen Ihnen sehr schlecht.“

Die Rede ist hier nicht nur von den eifersüchtigen *Airs*, die sich beim Besuch Macheaths im Gefängnis zuspitzen zu

102 *Air* 38, *Good morrow Gossip* haben Brecht/ Weill der Idee nach für das „Eifersuchtsduett“ aufgenommen. // Lucy: Why how now, Madam Flirt ?/ If you thus must chatter;/ And are for flinging dirt,/ Let's try who best can spatter;/ Madam Flirt ! Polly: Why how now, saucy jade;/ Sure the wench is tipsy !/ How can you see me made/ The scoff of such a gipsy ?/ Saucy jade !

103 Zu dieser Form der Verfremdung siehe vorliegendes Kap. II

einem >Eifersuchtsduett< zwischen Lucy und Polly. Der Satz teilt auch etwas von den Qualitäten der *airs* in der >Beggar's Opera< mit: Brecht und Weill konnten die Musik zum Großteil nicht verwerten.

Die bekannten *Airs* des Alltags gezeigt in „der schnoddrigen Sprache des Alltags“¹⁰⁴, bilden in der >Beggar's Opera< zwar den Sprachtenor, geben aber nicht den Ton der Musik wieder. In der >Dreigroschenoper< werden diese, wie im vorliegenden Fall, eifersüchtigen *Airs* akustisch pointierter eingewoben. Man wird nicht zuletzt durch geifernde Gesänge auf die vergiftete Atmosphäre zwischen den Konkurrentinnen gestoßen. Der schrille Ton ist ausnehmend dick aufgetragen. Der durch diese Artikulation der Deixis aufmerkende Zuschauer sieht sich möglicherweise zunächst vor einen nicht alltäglichen Abprall seiner ästhetischen Appetenzen gestellt. Bestenfalls kommt er ins Grübeln über das, was auf der Bühne als >Oper< vor sich geht und fragt sich: „Ist es denn *so* – mit der Eifersucht, der Liebe, Hochzeiten?“ Wobei diese Reaktion dann dem V-Effekt zu verdanken wäre, der auch stärkere Irritationen abrufen kann – gerade durch Musik.

Im >Eifersuchtsduett< sind die Normen der italienischen Oper mit ihrem typischen *Belcanto* in verfremdeter Form als Parodie enthalten. Sie wird als „romantisches Institut“ auf- und vorgeführt und ist deshalb ein komisches „Stück“ Oper in der >Oper<. Im Gewand >Duett< ist die Oper in der >Oper< zitiert, aber eben als >Eifersuchtsduett<. Auch dadurch wird die arrangierte Umgebung als deiktisches Exposé wiederholt. Dieses Mal: Ein Gattungsbegriff ineins gesetzt mit einer dramatischen Gefühlsgemengelage. Die Oper als *die* große Einfühlungsinstanz wird im >Duett< aufgeführt und erscheint verfremdet, im *Passepartout* der epischen Spielweise, der die Musik als Kontrastmittel sekundiert. Das >Duett< ist mithin ein Stück *barocco*, eine „seltsam geformte, schiefrunde Perle“¹⁰⁵. Die vokalen Abweichungen und Irrgänge der tönenden Protagonistinnen Polly und Lucy rufen Erinnerungen an die unorthodoxen Gesangkünste von Florence Foster Jenkins wach, – die beim Singen zu einer Art Kastratin ihrer selbst wird.

Indem die Damen in der Tonkunst sich begegnen, sich duettierend duellieren, betont die Musik im wörtlichen Sinne das Wort. Sie schafft Abstand durch

104 GW VII, S. 997 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

105 *Barocco* aus dem Portugisischen; barock: eigentl. „sonderbar, seltsam“ (franz. *Baroque*); auch „schwülstig“ (it.)

die Umwegigkeit ins Komische. Der Eifersuchtsgestus wird gezeigt und zugleich dementiert. Die Musik dient nicht der Verhüllung, sondern bewirkt eine Rhetorisierung des Wortes. Die durch Automatismen entleerte Bedeutungskraft von Sprache wird revitalisiert. Kraft der Tonkunst kommt die Sprache zur Sprache, wodurch ein ästhetisches Auffälligkeitsmoment hergestellt werden kann. All das ist künstlich hergestellte, elaborierte Kunst durch Verfremdung: Der Zuschauer soll gewagt werden, die „Emanzipation von totalen Kunsterlebnis“¹⁰⁶ zu vollziehen. Die Duettstrophen, durch immer schneller werdende Tonfolgen getrieben, vereiteln die in der Oper übliche Extrapolation der emotionalen Betroffenheit der Protagonistinnen, verorten vorübergehend das Kritische im Komischen: Der Zuschauer wird Zeuge eifrig singender Damen, die auf „Plattenspieler-Drehzahl 176“ abspielen und so lebhaft ein Drittes, nämlich die Karikatur ihrer selbst wiedergeben. Die tobende Eifersucht wird nicht in den Mittelpunkt des Schauspiels gestellt, aber umso mehr der Versuch ihrer Beherrschung – das zeigt auch die Form >Duett<. „So zeigt er (s.c. der Schauspieler) zum Beispiel, will er das Erschrecken einer Person zeigen, besser deren Bemühung, diesen Schrecken zu überwinden oder zu verstecken. Ein Schauspieler, der so verfährt, behandelt den Zuschauer, anstatt nur >>zu sein<< (...) Es genügt nicht, zu sein. Der Charakter eines Menschen wird durch seine Funktion erzeugt.“¹⁰⁷ Das ist ästhetisches Zeigen, Darstellungskunst und nicht das natürliche Sein und Lassen der Dinge. Die Damen zeigen beim Singen – und nicht nur dort – höfische Haltung; sie treten als Zeigerinnen zweier Eifersüchtiger auf, als Augenzeuginnen. Sie entwerfen singend ein Zeige-Konstrukt. Auf die Nachahmung originaler Betroffenheit kommt es dabei nicht an – und doch: Denn da die Schauspielerinnen in dem Moment des Auftritts auf der Bühne ja gar nicht von Eifersucht erfasst sind, zeigen sie das Moment zusätzlich – die sichtbare Anstrengung der Eifersucht, den Willen zur Eifersucht.

Durch die artifizielle Repräsentation (Wiedergabe) von Eifersucht in einem >Duett< ist ein Index kommuniziert, der die Artikulation von Erlebnissen musikalisch auf die Reihe bringt. Der Eifersuchts*gestus* kommt durch das Singen im >Duett< zur vollen Entfaltung, nicht aber die Eifersucht. Dieser Gestus bringt hörbar Kontur ins Klangbild; die Illumination der Deixis der

106 GW VII, S. 377 (Neue Technik der Schauspielkunst)

107 GW VII, S. 408 (Über den Beruf des Schauspielers)

Didaktik >bringt< das >Duett< als musikalische Darstellung (Präsentation) >bey<. Brecht wiederholt sich gerne, insistiert auf das Deiktische: „Die drei Ebenen: nüchternes Reden, gehobenes Reden und Singen, müssen stets voneinander getrennt bleiben, und keinesfalls bedeutet das gehobene Reden eine Steigerung des nüchternen Redens und das Singen eine solche des gehobenen Redens. Keinesfalls also stellt sich, wo Worte infolge des Übermaßes der Gefühle fehlen, Gesang ein. Der Schauspieler muß nicht nur singen, sondern auch einen Singenden zeigen.“¹⁰⁸ Der Duett-Diskant bezeugt das kritisch zu sehende Moment des Zeigens. Der Effekt dieser Verfremdung führt das Bewußtsein von der Wirklichkeit des Alltags zur Realität des Theaters. Das irritiert zunächst. Aber wie Macheath sagt: „Da können Sie was lernen.“

1.2.4 Verfremden durch Zeigen – Die Demonstration des Deiktischen

„Es genügt zur Belehrung der Zuschauer nicht, daß ein Vorfall nur vorfällt. Er ist nicht verstanden, wenn er nur gesehen ist.“¹⁰⁹ Der Zeigeakt wäre dann nur auf den Wiedererkennungswert und damit auf eine wie immer geartete Identifikation mit dem Gezeigten, letztlich auf Einfühlung aus und gäbe sich mit diesem Ansatz der Entfremdung zufrieden. Das Zeigen würde dann, wie der Vorfall, nur vorfallen. Das Durchbrechen der entfremdenden Kontinuität des Zeigens, das Heraustreten aus der Unauffälligkeit, wird dann erreicht, wenn ein demonstrativ deiktisch-didaktischer Akzent den Vorfall artikuliert. Das, was der Zuschauer schon kennt, wird durch Zeigen markiert und das Zeigen ein Zeigevorgang durch Verfremdung. Diesem Kunstgriff anhängig ist eine Arbeitsweise, die den Auftritt als Vortrag koordiniert: Der Schauspieler artikuliert das Spiel demonstrativ als Zeigeschau. Alltägliche Vorgänge werden explizit nach Art des Augenzeugen nachgestellt, durch Zeigen wiederholt, die zugehörigen Zeigeproxen und deren Elaboration inbegriffen. Sie übertreiben somit das Zeigen der Straßenszene. Der Auftritt zeigt Figuren und Szenen durchgängig betont episch. Er fertigt ein Zitat, in Gänze ein Referat. Die erklärte Absicht, die Fusion von Schauspieler und Figur tunlichst zu unterlassen und auch dies zu zeigen, verfremdet die

108 GW VII, S. 996/ 997 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

109 SzT 5, S. 42

Natürlichkeit des Zeigens der „Straßenszene“ und zeigt sie durchdacht, als künstlich hergestellte Wiederholung der Bühne. Das Sehen der gezeigten Figur soll zur Schau getragen werden und dem Zuschauer eine kritische Betrachtungsweise >beybringen<, zumindest aber die bestehende, bekannte, durch Automatismen entfremdete, fragwürdig werden lassen, vielleicht sogar einem Moment der Erschütterung („Einbruch“) aussetzen. Das Zeigen sieht sich indoktriniert durch Festlegungen der Regie. Es erfolgt organisiert – wie das Peachumsche Betteln, das in seiner Funktion für die >Oper< später genauer betrachtet wird (1.2.5).

Der Schauspieler ist Augenzeuge seiner Figur. Mehr noch: Im diesem Fremdheitspakt zeigt er sie projiziert auf einen gesellschaftlichen Anlass, wie den einer Hochzeit und schaut sich dabei selbst über die Schulter. Im „Lied des Stückschreibers“ ist diese beobachtende Haltung im Satz „Ich zeige/ Was ich gesehen habe/ Ich, der Stückschreiber“ eingeschrieben. Das Zeigen thematisiert Ereignisse des Alltags in der Art, wie sie sich zeigen. Dass es sich um einen theatralisch herbeigeführten Zeigeakt handelt, kommt durch das demonstrativ Deiktische mitgängig zum Vorschein. Solcherart artifizielle Zeigeschauen können den Fluss der Wahrnehmung und des Denkens stauen. Das vertraute „Leben“ stockt. Die Künstlichkeit der Bühne und des Spiels verfremden die Signatur einer Naturgegebenheit, die die Logik und Ästhetik des zuhandenen Weltmaterials als Selbstverständlichkeit >beygebrachte<. Die Aktionen wollen die Betrachtungen der Einfühlung demonstrieren. Brecht zeigt die unbedachte Logik an einer Ästhetik der Verfremdungen als Produzent von Denkanstößen. Er gestaltet die Bühne zum Lernort, an dem man etwas über das Lernen anderer lernen kann, darüber, wie etwas zum Gegenstand des Lernens wird, was am Anderen schon bekannt gedacht war.

Das deiktisch arrangierte Spielfeld setzt dem Erleben den Rahmen einer literarisch-epischen Übersetzung der Wirklichkeit, an der der Zuschauer als Unbeteiligter insofern beteiligt wird, indem er durch die Demonstration des Schauspielers aufgerufen wird, nicht nur sehend mitzuerleben: „Denn im Theater soll eine bestimmte Betrachtungsweise gelehrt werden, eine einschätzende, aufmerksame Haltung den Vorgängen gegenüber und eine Fähigkeit, rasch die undeutlichen Menschengruppen nach dem Sinn des

Vorgangs zu ordnen. (...) Warum sollte der Schauspieler dem Zuschauer nur die Gelegenheit zu einem Erlebnis verschaffen, wenn er ihm die zu einer Erkenntnis verschaffen kann?“¹¹⁰

Die Gelegenheit zu einem Erlebnis hat demnach auch der Zuschauer von Brechts >Dreigroschenoper<. Das Zeigearrangement bewirkt allerdings, dass dem Erlebnis synchron eine Unterrichtung über die Kausalität der Vorgänge des wirklichen Lebens folgt. Der V-Effekt, der in diese Unterrichtung einleitet, zielt auf die Erfahrungen, die im Bewußtsein die Dinge in ihrer Kommensurabilität auf sich haben beruhen lassen. Die Demonstration des Deiktischen verfremdet diese *Entfremdung* harmonisierter Weltansichten und alltäglicher Vorgänge, in denen die Fremdheit und Ferne der Dinge ästhetisch unauffällig und so sich der Anamnese entzogen haben. Das Surplus an Sinn des schlechthin Bekannten wird durch die Brechtsche Verfremdung wieder sichtbar. Das Selbstverständliche kann durch den V-Effekt negiert und in eine andere Wahrnehmungs- und Denkrichtung, in eine neue Verständlichkeit gelenkt werden: „Eine Schematisierung wird hier zerstört.“¹¹¹

Das Zeigen zeigt auf das Zeigen und zeigt damit auf das, was „man“ schon zu kennen wähnt. Anders gesagt: Gezeigt wird, dass eine Hochzeit gezeigt wird und in dem Zuge wird das Zeigen einer Hochzeit selbst zum Thema, zu einer demonstrativen Vorführung. Das ist Didaktik: Eine Hochzeit wird deiktisch, >beygebracht<, wie ein Modell, wobei das Modellhafte daran zugleich partiell verfremdet wird (Hochzeit im *Pferdestall*/ Das Hochzeitslied *für ärmere Leutel*/ Das Eifersuchts*duett*). Die Wahrnehmung, das Sehen und Denken werden bewußt geführt. Diese Indexikalität bringt der V-Effekt hervor. Er lotet Erlebnis und Begriff in einer neuen Relation aus. Die Wirklichkeit erhält die Form, die sie zeigbar macht. Die Demonstration des Deiktischen ist ein Zeigeakt, der die Wirklichkeit durch die Artikulation des Zeigens als eine Verfremdung aus dem Firnis der Sehgewohnheiten birgt, das Kritische und die Kritik zueignet. Die Wirklichkeit wird lehr- und lernbar. Es geht um *Darstellungskunst*: Die Sachen sind verfremdet.

Aus pädagogischen Überlegungen heraus koppelt Brecht das Zeigen des

110 GW VII, S. 407 (Über den Beruf des Schauspielers)

111 GW VII, S. 653 (vierter Nachtrag zur Theorie des *Messingkaufs*)

Schauspielers an den V-Effekt. Denn letztlich geht es auch und gerade auf dem Theater, wie in allen Bildungseinrichtungen darum, jemandem etwas nicht nur zu zeigen, sondern das Zeigen muss >beybringen<. Wie das vonstatten gehen soll, davon gibt Brecht eine genaue Vorstellung, die ja bereits im Gedicht „Das Zeigen muss gezeigt werden“ als Regieanweisung in Nuce dargelegt ist: Didaktik als *Verfremden durch Zeigen* und umgekehrt. Sie ist schon an alltäglichen Abläufen beobachtbar, dort aber ungleich indifferenter gemeistert als auf der Theaterbühne. „Im Hervorbringen des Verfremdungseffekts hat man etwas ganz Alltägliches, Tausendfaches vor sich, es ist nichts als eine vielgeübte Art, einem andern oder sich selber etwas zum Verständnis zu bringen, und man beobachtet es beim Studium sowohl wie bei geschäftlichen Konferenzen in dieser oder jener Form. Der V-Effekt besteht darin, daß das Ding, das zum Verständnis gebracht, auf welches das Augenmerk gelenkt werden soll, aus einem gewöhnlichen, bekannten, unmittelbar vorliegenden Ding zu einem besonderen, auffälligen, unerwarteten Ding gemacht wird.“¹¹²

Brecht vollzieht mit seinen theatertheoretischen Grundannahmen analog zur praktischen Ausübung auf der Bühne eine Schubumkehr. Angesprochen ist damit ein Verfahren, das deiktisch Abstand von der aristotelisch tradierten Lehrmeinung nimmt, der Schauspieler habe die Nachahmungen auf der Bühne nahezu ausschließlich auf der Basis von „Einführung“ zu gestalten. Nämlich so, dass sie dem Zuschauer unmittelbar nahegehen, Mitleid erregen oder Furcht, jedenfalls kathartische Wirkung zeigen sollen. Als sei die volle Hingabe des Schauspielers, die restlose Verwandlung in die Figur, wie Brecht im >Messingkauf< formulierte, der einzige Garant für die bestmögliche theatralische Darstellungweise von Themen an die Zuschauer, der Königsweg der Schauspielkunst. Dieser Idee nach soll dem Zuschauer schließlich die Identifikation mit der „einführenden Spielweise“ des Schauspielers durch die zur Verfügung stehenden Mittel des Theaters Abend für Abend neu identifiziert werden. Brecht stellt dieses Ausschlussverfahren in Frage. Das epische Theater kultiviert es als eine Kritik des Zeigens, indem es Kritisches zeigt. Dazu gehört Einführung und Verfremdung: „Das epische Theater bekämpft nicht die Emotionen, sondern untersucht sie und macht nicht halt

112 GW VII, S. 355 (Neue Technik der Schauspielkunst)

bei ihrer Erzeugung. Der Trennung von Vernunft und Gefühl macht sich das durchschnittliche Theater schuldig, indem es die Vernunft praktisch ausmerzt. Seine Verfechter schreien beim geringsten Versuch, etwas Vernunft in die Theaterpraxis zu bringen, man wolle die Gefühle ausrotten.“¹¹³ Und das schafft kein Theater. Bei der Vernunft sieht das schon anders aus. Zur Debatte steht deshalb die Identität von Schauspieler und Schauspiel.

„Die Bemühung des Schauspielers, sich bis zur Austilgung seiner eigenen Person in die Stückfigur zu verwandeln,“¹¹⁴ bleibt bei der epischen Spielweise als Bruch zwischen Figur und Schauspieler sichtbar. „Die Bezeichnung >restlos< gilt der *Tendenz* der kritisierten üblichen Spielweise.“¹¹⁵ Verstünde man beide Spielweisen als reine Antipoden, wäre ein Verbleiben im vordialektischen Stadium des Zeigens das Programm und die Regieanweisung Brechts wäre redundant. Weil es eine *restlose* Verwandlung aber ohnehin nicht geben kann, allenfalls Tendenzen, zeigt die Performanz des Schauspielers den Versuch des Identitätsvollzugs synchron als einen angestrebten und daher misslingenden. „Etwas Unechtes haftet sogleich dem Spiel an. Der Unterschied zwischen Theater und Wirklichkeit tritt schmerzhaft hervor.“¹¹⁶ Eine Vermittlung, die diese Differenz durch das Vorspielen von Echtheit ästhetisch einebnet, indem sie durch identifizierende Spielweisen die Illusion von Theater als Nicht-Theater nährt, findet nicht statt, wenn Vermittlung Stillegung, Glättung bedeutet, so dass der Zuschauer das Theater verlässt, wie er gekommen ist und nur das bestätigt sah, was im Inventar seines Bewußtseins bereits zuvor den Status einer fixen Vorstellung angenommen hatte. Der Theaterbesuch geriete gemäß der Theorie dann zu einer Farce. Stattdessen wird dem Zuschauer zugemutet, die Künstlichkeit der Kunst zu realisieren. Und diese nimmt ihren Ausgang vom Zeigen, das am Gezeigten zum Thema wird und durch Verfremdung erst zu der Kenntlichkeit gelangt, die eine veränderte Sicht auf die Dinge zeigt und so Erkenntnismöglichkeiten aufzeigt. Die deiktisch-didaktische Aufbereitung, also die Arrangements der Bühne und des Schauspielens sollen zu einer demonstrativen Performanz

113 GW VI, S. 277 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

114 GW VII, S. 386 (Neue Technik der Schauspielkunst)

115 GW VII, S. 387 (Neue Technik der Schauspielkunst)

116 GW VII, S. 387 (Neue Technik der Schauspielkunst)

werden. Das Pädagogische daran ist nichts weniger als ein Lehrverfahren, das durch Form erziehen will, dafür die Form des Theaters nutzt, indem sie sie demonstrativ deiktisch repräsentiert. Das ist der Hauptstrang von Zeigen und Verfremden, den der Schauspieler nach allen Regeln der Kunst dann literarisch zu vertonen und artikuliert umzusetzen hat: „Ich glaube nicht an die Trennbarkeit von Kunst und Belehrung (...) Eine Kunst, die den Erfahrungen ihres Publikums nichts hinzufügt, die sie entläßt, wie sie kamen, die nichts will, als rohen Instinkten zu schmeicheln und unreife oder überreife Meinungen zu bestätigen, taugt nichts.“¹¹⁷

Brecht greift mit der >Dreigroschenoper< auf kognitiv gesicherte Bestände gesellschaftlicher Vorstellungen zurück, zu denen eine Hochzeit ebenso gehört wie das Phänomen "Eifersucht". Er setzt diese „alten Bekannten“ in Szene, indem er das Wie des Zeigens, das Didaktische, hervorkehrt. Und wer didaktisch vorgeht, jemandem alsdann etwas durch Zeigen >beybringen< will, kommt nicht umhin, am „Alten“ das neu zu lernende Ding gegebenenfalls erneut zu verfremden. Die Grundfigur der Verfremdung durch Zeigen ist bei Brecht das Fremdmachen des unmittelbar Plausiblen und Selbstverständlichen. Tradierte Dichotomien wie Erlebnis und Begriff, Einfühlung und Distanz werden in „Stücken“ auf die Bühne gestellt und an Figuren gezeigt: Eine Hochzeit ist eine bekannte Kulturveranstaltung. Brecht zeigt diese Bekannte wiederholt, das heißt, nicht nur in der >Dreigroschenoper<, sondern auch in anderen Werkstücken¹¹⁸: Thematisch wird der Akt der Einfühlung, der diesem Anlass vorausleitet. Eine Hochzeit erregt beispielhaftes „Mitleid“, eine Aktivierung identifikatorischer Gefühlshaushaltsbestände vorheriger Hochzeitserfahrungen und den daran geknüpften Erwartungen. Diese werden zunächst auch bedient, der Affe bekommt didaktischen Zucker: Polly, die Braut, trägt ein Brautkleid. Kultivierte Tafelfreuden, wie das feine Essen (Lachs etc.) und die feinen Tischsitten werden aufgebracht, das Paar wird beglückwünscht. Macheath, der Bräutigam, sorgt für das Mobiliar, er wählt die Lokalität, hat Gäste geladen, den Pastor bestellt und die Musik. Die Plausibilität des Anlasses wird durch Zeigen bestätigt. Zur völligen Ausschließung der Identifikationspotentiale kommt es nicht und

117 Brecht zitiert nach Knopf 2000, S. 80

118 Vgl. Bertolt Brecht: Die Hochzeit und andere Einakter, Frankfurt/M. 2002

kann es ja auch gar nicht kommen. Deshalb ist die Performanz mit einer deiktischen *Reservatio* versehen: „Der Schauspieler gibt sich nicht ganz, er behält etwas zurück. Selbst der Schauspieler, der mit voller Absicht die Verwandlung nicht restlos vollzieht, erweckt den Verdacht, es gelinge ihm nur nicht, sie zu vollziehen.“¹¹⁹ Da dieses Verdachtsmoment jedoch insofern vernachlässigt wird, weil es ein perennierendes der epischen Spielweise ist, wird der Zuschauer auf sich, seine Erinnerungen und Vorerfahrungen zwar zurückgeworfen, bekommt aber diese Irritation gleichzeitig als >Duett< nochmals vorgehalten und kann „sich“ zuschauen. Er ist Augenzeuge, wie Dritte, Polly und Lucy, Eifersucht sinnfällig theatralisch schauspielern. „Die offenkundig zutage tretende Absicht, zu wirken, stört.“¹²⁰ Sie erinnert an den leicht missglückten Versuch, eine obligatorisch verlangte Empfindung (z.B. Trauer im Todesfall, Beileid) spielen zu müssen, ohne sie in dem Moment wirklich empfunden zu haben. „Das Zuviel hindert die restlose Verwandlung natürlich ebenso sehr wie das Zuwenig.“¹²¹

Das Zeigen von Eifersucht zeigt eben Eifersucht absichtlich „nur“ in einer wiederholbaren Theaterformation. Der Vorgang vollzieht sich in ausgesucht höfisch-theatralischer Distanz zum „Originalschauplatz“ (Bordini-Cuzzoni). Gezeigt wird, dass „falsch gespielt“ wird, „verfälscht“. Die Verfremdung des Spiels zur Schau ist die Molestation der Einfühlung auf Schauspieler- wie Zuschauerseite. Beide können sich nunmehr nicht unbeirrt identifizieren. Auch das löst zunächst Verduzttheiten aus, baut eine Ästhetik der Distanz ein: Das Denken soll bedacht werden. Denn es ist ein Sehen. Brecht macht dies zu einem Theater und trifft didaktische Maßnahmen. Drei Aspekte, die den Illusionsgefahren von Schauspielern und Zuschauern zuwider stehen, beschreiben den Umriss seines Lehrverfahrens: „Es wird augenfällig, daß der Vorgang nicht eben jetzt sich erstmalig ereignet (er wird nur wiederholt); der hier Agierende ist nicht der, dem, was hier passiert, selber passiert (er ist nur Referent); die Wirkungen treten nicht auf natürliche Weise ein (sie werden künstlich erzeugt).“¹²² Daraus resultiert der Schluss: Der Gestus des Zeigers ist Verfremdung. Er ist unabdingbarer Bestandteil von Lehre und dem

119 GW VII, S. 387 (Neue Technik der Schauspielkunst)

120 GW VII, S. 388 (Neue Technik der Schauspielkunst)

121 GW VII, S. 388 (Neue Technik der Schauspielkunst)

122 GW VII, S. 388 (Neue Technik der Schauspielkunst)

>Beybringen< von Lehre: Wer lehren will muss schauen, dass er etwas artikuliert spielend >beybringen< kann, sonst ist sein Lehren nicht deiktisch exklusiv, sondern eine *form fruste*.

Der Schauspieler ist Brecht gemäß der verfremdete Lehrer, der, wenn er effektiv >beybringen< will, das Zeigen zeigen können muss. Dann ist er auch ein vorzüglicher Zeiger, ein Verfremder. Die „Meisterung des Lebens“, die die „Meisterung der Einfühlung“ und deshalb sicher Gedachtem meint, zeigt er als Zeiger technisch versiert und inszeniert das Kritischwerden der Dinge zum Zwecke ihrer Erkenntnis. Das Sichtbarmachen ist im Brechtschen Sinne kein Directissimo, sondern hergestellte Negativität des Zeigens. Als eine „kunstvolle Schilderung“ zur besseren Kenntlichkeit der Dinge macht sie dieselben unkenntlich; aus dem pädagogischen Ansinnen heraus, nicht nur jemandem etwas zu zeigen, sondern das Zeigen zu lehren und über die Dinge zu belehren, die sichtbar unsichtbar sind, weil „man“ sie kennt, wie „man“ das Zeigen kennt.

Brecht will mit seinem Theater der Verfremdung durch Ästhetik und Logik des Zeigens die elementarisierte Form einer wissenschaftlichen Haltung bei Schauspielern und Zuschauern erzeugen. Ein >anders sehen< der zuhandenen Dinge soll begünstigt werden, ein >fremd sehen<. Das ist der pädagogische Zweck, der im deiktisch-didaktischen Gestus als Theater >sehen lässt<, was sich ohne das Zeigen nicht zeigt. Zur Produktion dieses Moments verwendet er bestimmte Techniken des Verfremdens, die die Dramaturgie des Zeigens akzentuieren. Das dialektische Zusammenspiel von Logik und Ästhetik, von Sprache (Wort in Schrift), Bildern, Gesten und Klängen zeigt sich am widerstrebenden, gegendriftigen Verhältnis, das diese Komponenten zueinander unterhalten. Der gewählte Titel „Zeigt, daß ihr zeigt!“ zeigt diese Relation auf sprachlicher Ebene. Die Verfremdung der Logik des Sprechaktes ist allen „Stücken“ Brechts eingewoben und als obligatorisch anzusehen. Fakultativ dagegen sind die Techniken des Verfremdens, die dem Sprechakt diese teils ziemlich merkwürdigen Konnotationen >beybringen<. Normabweichungen solcherart sind in die Ästhetik von Bildern, Gesten und Klängen ebenso transferiert: Logik und Ästhetik beider Symbolisierungsformen sind einem Oszillierungsvorgang unterworfen, der in den Abläufen verdichtet gezeigt, im

besonderen Fall von Brechts >Dreigroschenoper< aber deiktisch, im Abhub voneinander zu sehen ist. Der Index ist sichtbar, die didaktische Intendanz. Der dicke Auftrag dessen, brachte Brecht den Titel "Lehrmeister" ein. Den Aufweis theatralischer Indexikalität bezeichnet der Hausverstand – meist mit abweisender Gebärde – als "erhobenen Zeigefinger". Er hat aber eine wichtige pädagogische Funktion: Er ist Zeiger, und er kündigt Verfremdung an und vermerkt den V-Effekt, folglich das Moment, in welchem das Zeigen die „ästhetisch“ gefällige Darstellung der Welt übersteigt, kritisch wird und einen didaktischen, das heißt lehrhaft angefachten Lernvorgang einleitet.

Die Techniken des Verfremdens akkumulieren in der >Dreigroschenoper< zu einer kapitalen Zeigegebärde und sind Instrumentarien des Schauspielers, denn er soll das Lehren >beybringen<, es darstellen und das schließt ein: Lehren zu erteilen, um darüber zu belehren. Die Verfremdungstechniken, die der lehrende Schauspieler, der bei Brecht aufgrund der Regie des Zeigens in doppelter Funktion, also gleichzeitig immer der schauspielernde Lehrer ist, beherrschen muss, um effizient und professionell seinen Beruf auszuüben, seien nachstehend genannt und durch „Stückchen“ aus der >Oper< belegt. „Hier taucht Lernbares auf.“¹²³

1.2.5 Verfremdungstechniken

1 Historisieren

Mit der Verfremdungstechnik "Historisieren" werden „historische Daten“ mit ungenauen Zeitangaben versehen („...*letzten Mittwoch* Mann und Frau.“). Es können Zeitmontagen komponiert werden.¹²⁴ >Die Dreigroschenoper< setzt sich durch diese *techné* aus Zeitstücken zusammen, zeigt „Stücke“ im Zusammenschnitt verschiedener Zeiten. Der Wandel der Zeit wird dadurch deiktisch auf Dauer gestellt. Dieser *modus operandi* kann auch die nahe Gegenwart zeitperspektivisch umgestalten. Historisieren bedeutet deshalb eine rückwärtsgewandte Vorwärtsbewegung zu zeigen. Es ist die Pointe der Artikulation des Zeigens, vergleichbar mit der Haifischflosse, deren Bauform aufs Rückwärtige zeigt, aber gleichzeitig mit dem Haifischkörper vorwärts schwimmt. Das historische Material >Beggars Opera< kommt im Anschluss

123 GW VII, S. 393 (Über den Beruf des Schauspielers)

124 Vgl. SzT 5, S. 268 (Gedichte aus dem Messingkauf/ Darstellung von Vergangenheit und Gegenwart in einem)

daran historisiert, mit einer Zeitverschiebung in die späten zwanziger Jahre auf die Bühne. Dieses Vorgehen schafft den artistischen Abstand zur Gegenwart des „Zeitstücks“ und dadurch zur gegenwärtigen Gegenwart. Es entsteht ein Zeitfenster auf der Bühne, durch das sie vom Zuschauer als verwandelte gesehen werden kann. Da dieser Perspektivenwechsel zugleich auch eine Veränderung am Material der Vergangenheit vornimmt, erscheint auch Vergangenes als modifizierbares Material. Die Historie wird historisiert. Sie wird zur zeitgenössischen Lernsache entwickelt, didaktisch präpariert. Dieses Präparat erweist seine Qualität dadurch, dass es nicht so tut, als sei es die Sache an sich, die Wahrheit, sondern durch Zeigen die Kunst heraushebt und so einen Abstand zur eigenen Verfremdung >beybringt<. Dass ein Ding so ist, wie es ist, heißt nicht, dass es so bleiben muss. Letztlich sollen durch das Historisieren Redensarten wie: „Da kann man halt nichts machen“ oder „daran lässt sich nichts ändern“ oder „wer A sagt muss auch B sagen“ fragwürdig werden. Die unkritischen Flüchte in die „Exotik“ einer Darstellung im Sinne der sich ergötzenden Ablenkung oder Ersatzbefriedigung *dito*.¹²⁵

Indem der Zeiger von Historie sein Zeigen historisiert, weil er zeigt, dass er historische Montagen zeigt, historisiert er sein Material; er zeigt Vorgänge und Dinge, Menschen als wandelbare Objekte. Die Kontinuität des Zeitenwandels wird auf der Bühne vorgeführt. Indessen können darüber hinaus Zeitsprünge inszeniert werden. Der Räuber Macheath wird durch Zeigen in die Moderne projiziert: Das Historische an ihm bleibt am Namen sichtbar. Der Zweitname Mackie Messer historisiert den historischen Gestus des „Originals“. Der Schauspieler zeigt zwei Figuren. „Mac Heath“ und „Mac Knife“. Der Zuschauer sieht eine Trisektion: einen Zeiger und zwei gezeigte, zur Schau gestellte Figuren. Das wirkt „chinesisch“¹²⁶. Die Identität der Figuren erhält unfertige Züge, hat etwas nicht ganz zu Ende Komponiertes, Nichtidentisches angedichtet bekommen: Das Zeigen zeigt eine Trennung zwischen der Mimik (Darstellung des Betrachtens) und Gestik (Darstellung der Eifersucht). Die Figur Macheath ist Räuber (Mackie Messer) in Gestalt eines Ehemannes, ein geistiges Eigentum, ein Gentleman; Polly ist die brave

125 Vgl. Knopf 1986, S. 109

126 Vgl. SzT 5, S. 281 (Gedichte aus dem Messingkauf/ Beschreibung des Spiels der H.W./ s.c. Helene Weigel, MB); Vgl. Brecht in Helsper (Hg.) 1984, S. 88 – 98 (Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst)

Tochter des Bettlerkönigs Peachum, und sie ist eine Tochter, wie die Hure Jenny, ein zu Verrat fähiges, „großes L, das heißt List des Weibes.“¹²⁷ Die Liebe zeigt sich als eine Form eifersüchtiger Eigentumsverhältnisse auch zwischen dem Ehepaar Peachum: „Heiraten ! Meine Tochter soll für mich das sein, was das Brot für den Hungrigen (...) Heiraten, das ist überhaupt so eine Schweinerei. Ich will ihr das Heiraten schon austreiben.“¹²⁸

Diese Sachverhalte, die in dem Appell „Das Zeigen muss gezeigt werden“ didaktisch festgehalten sind, werden am Geschäftsgebaren von Peachums Firma >Bettlers Freund< nochmals verdeutlicht: Der Bettler ist nicht einfach nur „ein armer Mensch“, der kein Geld hat. Das ist eine Teilkenntnis der Einfühlung aus Mitleid. In der Figur Peachums ist er auch ein „König“, ein berechnender Geschäftsmann, der Bettler anstellt und ausstattet, wie man Bettler auch auf dem Theater anstellt und ausstattet. Der Bettler hat die Fimenphilosophie >Bettler's Freund< („Company of Beggars“) zu vertreten und einer Regie zu folgen, eine durchdachte Bettelstrategie anzuwenden. Er muss zusehen, wie das Erzeugen von Mitleid seinen Umsatz effizient erhöhen kann, denn er muss Steuern zahlen, Abgaben an seinen Vorgesetzten, den Bettlerkönig Peachum leisten. Der Schauspieler muss ihn deshalb als wechselhaften Zeitzeugen, als eine Art kuriosen Gesellschaftsfunktionär zeigen. Das kann auf sehr heitere, unterhaltsame Weise geschehen. Aber immer so, dass der Zuschauer den Aufklärungsversuch der Figur am Schauspiel gut ablesen kann: „Der Schauspieler muß die Vorgänge als historische Vorgänge spielen. Historische Vorgänge sind einmalige, vorübergehende, mit bestimmten Epochen verbundene Vorgänge. Das Verhalten der Personen in ihnen ist nicht ein schlechthin menschliches, unwandelbares, es hat bestimmte Besonderheiten, es hat durch den Gang der Geschichte Überholtes und Überholbares und ist der Kritik vom Standpunkt der jeweilig darauffolgenden Epoche unterworfen. Die ständige Entwicklung entfremdet uns das Verhalten der vor uns Geborenen. Der Schauspieler hat nun diesen Abstand zu den Ereignissen und Verhaltensweisen, den der Historiker nimmt, zu den Ereignissen und Verhaltensweisen der Jetztzeit zu nehmen. Er hat uns diese Vorgänge und Personen zu verfremden.“¹²⁹ Und

127 Brecht 2003, S. 53

128 Brecht 2003, S. 15

129 GW VII, S. 347 (Neue Technik der Schauspielkunst)

das schafft er, indem er sie zeigt und zeigt, durch welche Formen des Handelns sie sich zeigen, wie sie also das Zeigen zeigen, das sie *so* zeigt und nicht *so*: Ein *So* ist deiktisches Element. („*So* geht das. Und *das* geht *so*.“)

Eine Verhaltensweise, die Brecht in der >Oper< ins Feld führt und an welcher sich das Historisieren gut rekonstruieren lässt, ist die *Hochzeit* von Polly Peachum und Macheath, alias Mackie Messer. Sie wird unter „kriminellen Umständen“, als ein im Prinzip zeitlos riskantes Unternehmen gezeigt, indem die im vorhinein weitestgehend festgelegte Choreographie zwar verwandelt, aber dennoch bewahrt wird. Das leicht empörte Erstaunen Pollys angesichts der Lokalität "Pferdestall" und dem „schönsten Tag des Lebens“ verhält sich dementsprechend inkompatibel zu ihrer Identität als Braut im Brautkleid.

- Polly: Aber hier kannst du doch nicht unsere Hochzeit feiern wollen ? Das ist doch ein ganz gewöhnlicher Pferdestall ! (...) Das ist doch der schönste Tag unseres Lebens.
- Macheath: Liebes Kind, es wird alles geschehen, wie du es wünschst.

Das Historisieren zeigt den Gestus der Zeit in veränderbarer Choreographie. Es herrschen andere Sitten und doch die gleichen, die dadurch ein wenig unbegreiflich werden. Das Material ist das Zeitliche, das „Historische“ als Gegenwart und Vergangenheit mit Zukunft. Das Historisieren lenkt den Blick ins Jetzt zurück nach vorn. Es stellt Zeiten in geballter Form parallel auf die Bühne, zeigend, als nicht naturgegebene, sondern als historische. Historisieren bedeutet deshalb *umschreiben* der historischen Zeit, was mehr ist als *umschreiben*.¹³⁰ Das Historisieren prägt hiernach seine transitive und intransitive Bedeutung aus. Es zeigt, wie im vorliegenden Fall, eine Hochzeit sowohl als Anschein einer tradierten Faktizität, als auch als historisches Material (>Beggars Opera<), das im Wandel der Zeit als *Entfremdung* resistent geblieben ist. Der V-Effekt kann diese Entfremdung, die als Vertrautmacher funktioniert, stark machen. Sie wird als solche kenntlich, indem sie auffällig, also verfremdet gezeigt wird – wiederholt. Und zwar in der kontrastierenden Gegenüberstellung eines kriminellen und eines bürgerlichen Gesellschaftssystems (Macheath – Polly), das hier und da in sich gebrochen zur Darstellung kommt: „Liebes Kind, es wird alles geschehen,

130 Wortakzent auf dem *kursiv* gestellten Teil

wie du es wünschest“ ist demzufolge kein historisch bedeutsamer Satz, aber ein historisiertes Zeigedokument, ein Gestus. Er zeigt gespielte Lieblichkeit, passend zur Hochzeit im Pferdestall. Die leichte Empörung der Braut wird geflissentlich überhört, übertüncht von der augenscheinlich integren Bürgerlichkeit des fürsorglichen Ehemannes Macheath. Die übertriebene Rhetorik, die Schwülstigkeit der Ansage, die wiederum keiner besonderen Zeitepoche, sondern einer artifiziell verallgemeinerten, global veranstalteten Vergangenheit sich zuordnen lässt, zeigt, dass das Historisieren den Modus einer Erzähltechnik zeigt. Sie >bringt< Sprachkonventionen >bey<, insofern sie sie in verfremdender Form zeigend einer Negation unterzieht und deshalb virulent macht. >Episches Theater< schließt so dem Fall der vierten Wand, der Setzung von epischen Passagen in die >Oper<, die Verfremdung der Sprechakte selbst an. Zwei technische Kunstgriffe sind beim Historisieren für den des V-Effekt maßgeblich: 1. Die Überführung in die dritte Person („*Meine Frau* ist außer sich.“) und 2. die Überführung in die Vergangenheit.¹³¹

Das in Macheaths Äußerung enthaltene Gefühlsmäßige („Liebes Kind...“) abstrahiert zur Sprachgeste des historisierenden Zeigers; sie ermöglicht die episch distanzierte Haltung, die der Schauspieler Anweisung hat zu zeigen. „Der schönste Tag des Lebens“ ist in der >Dreigroschenoper< mit einem Fragezeichen versehen. Der Zeitbezug entsteht durch den nicht exakt identifizierbaren Zeitindex. Ähnlich wie bei dem Namen Polly scheint er austauschbar. Die vermeintliche Zeitlosigkeit der Semantik vom „schönsten Tag des Lebens“ wird durch Historisieren verfremdet. Sie wird operativ herausgetrennt, zum „Einzelstück im Stück“. Das große gesellschaftliche Einverständnis, das in der Aussage konnotiert ist, bekommt angesichts der Umstände, in die sie hineingesprochen ist, eine fremdartige Gestalt. Der unerkannte Grad der Bekanntheit wird gezeigt, er wird kritisch vorgehalten. Diese Wiederholung wirkt befremdlich. Für den Rezipienten ist damit die Möglichkeit einer Erkenntnis angezeigt. „Der schönste Tag des Lebens“ bekommt eine andere Idee: Er wird der „Langweiligkeit“ durch Verfremdung entzogen – durch zeigen: „Sätze von Systemen hängen aneinander wie Mitglieder von Verbrecherbanden. Einzeln überwältigt man sie leichter.

131 Vgl. GW VII, S. 344 (Neue Technik der Schauspielkunst)/ Hervorhebung *kursiv* MB

Man muß sie also voneinander trennen. Man muß sie einzeln der Wirklichkeit gegenüberstellen, damit sie erkannt werden.“¹³²

Materialistisch vorgehen heißt generell noch nichts Genaues. Das macht „ein Jeder“. Brechts Ansatz, borrowing und Montage, ist an das deiktische Prinzip gekoppelt. Und das justifiziert die Relevanz und den Einsatz in der Pädagogik. Denn es setzt Können voraus, das es gleichzeitig >beybringt<: Die Artikulation des Zeigens durch Zeigen: Durch Historisieren differenziert sich das entlehnte Material und kann als kunstvolle Schilderung eine Montage des Anderssehens abbilden, die den gewünschten V-Effekt zeitigt.

Diskursives Verfremden, zu verstehen als das Nebeneinander vermeintlich unpassender Satzkompositionen, gilt für die Gesamtstruktur von Brechts Dichtung. Die vorliegenden Szenenausschnitte (Hochzeit/ Eifersucht) repräsentieren exemplarisch das „Weben des Webers“, den historisierenden Leitfaden seiner „Stücke“. Sie zeigen das Historisieren in seiner zentralen Funktion: Der Verfremdung. „Verfremden heißt also Historisieren, heißt Vorgänge und Personen als historisch, also vergänglich darstellen.“¹³³ Mehr noch: Durch das Diskursive des Verfremdens und die damit einhergehende Historisierung der Vorgänge zeigt Brecht auch eine kritische Sprachanalyse: „Der Dichter Kin-je (s.c. Brecht, MB) darf für sich das Verdienst in Anspruch nehmen, die Sprache der Literatur erneuert zu haben. Er fand zwei Sprachweisen vor: Eine stilisierte, welche gespreizt und geschrieben klang und nirgends im Volk, bei der Erledigung der Geschäfte oder bei anderen Gelegenheiten, gesprochen wurde, und eine überall gesprochene, welche eine bloße Imitation des alltäglichen Redens und nicht stilisiert war. Er wandte eine Sprachweise an, die zugleich stilisiert und natürlich war. Dies erreichte er, indem er auf die Haltungen achtete, die den Sätzen zugrunde liegen: Er brachte nur Haltungen in Sätze und ließ durch Sätze diese Haltungen immer durchscheinen. Eine solche Sprache nannte er gestisch, weil sie nur ein Ausdruck für die Gesten der Menschen war (...) Der Dichter Kin (s.c. Brecht, MB) erkannte die Sprache als ein Werkzeug des Handelns und wußte, daß einer auch dann mit andern spricht, wenn er mit sich spricht.“¹³⁴

132 Brecht, B.: Me-ti. Buch der Wendungen, Baden-Baden 1977, S. 59/ Hervorhebung *kursiv* MB

133 Brecht zitiert nach Helmut Fahrenbach: Brecht zur Einführung, Junius Verlag: Hamburg 1986, S. 70

134 Brecht 1977, S. 46/47

Das, was das Historisieren zu einer *techne* macht, ist die Sprache, namentlich Rhetorik. Erkannt als ein Werkzeug des Handelns ist sie folglich auch ein Werkzeug des Zeigens. Denn Sprache artikuliert das Zeigen, weil nur durch Sprache das Zeigen gezeigt werden kann, das nach Brecht als Haltung über all den verschiedenen Haltungen, die der Schauspieler zeigt, gezeigt werden muss. Qua Sprache kann etwas >begebracht< (hergeholt) werden, was sich vor dem Moment des Sprechens nicht gezeigt hat. Dieses „Etwas“, nennen wir es „Ding“, kann ein Gefühl, ein Gedanke, eine Person, ein Thema sein, muss als Aggregat der Historie gezeigt werden: „Strand“ ist nicht identisch mit dem Strand am Meer. Und eine „Hochzeit“ muss nicht identisch mit Hochzeit sein. Das Artistische macht dies durchweg sinnfällig durch den deiktischen Gestus der Sprache. Ähnlichkeiten mit lebenden Personen oder tatsächlichen Situationen sind jederzeit denkbar.

Die historisiert gezeigten Dinge produzieren ungewohnte Formverläufe der Dramaturgie des Zeigens. Sie brechen den Akt der Einfühlung. Die Konfrontation einer gespreizt klingenden Schriftsprache mit der Sprache des Alltags verleiht dem Vorgang auf der Bühne eine eigentümliche Note, die von der Dissonanz der Sprachgestik ausgeht. Darauf macht das Bandenmitglied Matthias sprachlich aufmerksam: „Gestatten Sie, Capt'n, daß wir Ihnen am schönsten Tag Ihres Lebens, in der Maienblüte Ihrer Laufbahn, wollte sagen, Wendepunkt, die herzlichsten und zugleich dringendsten Glückwünsche darbringen und so weiter. Ist ja ekelhaft dieser gespreizte Ton. Also kurz und gut – *schüttelt Mac die Hand*: Kopf hoch, altes Haus !“ Ein weiteres Exempel für historisiertes Zeigen ist der „Kantus für Hochwürden“, den Macheath sich ausbittet, woraufhin kein Kantus, aber das „Hochzeitlied für ärmere Leute“ erklingt, dessen Besonderheiten ja schon besprochen wurden. Auch der Satz „Man sagt unter feinen Leuten nicht Loch“ verhält sich so eingängig wie widersprüchlich und grotesk in Anbetracht des Anlasses "Hochzeit". Der Spannungsbogen der beiden Gesellschaftssysteme (Macheath-Polly) reicht bis ins Hochzeitsessen hinein und läßt das Spiel mit Widersprüchen auf. Die Zivilisiertheit der Tischsitten fällt im Szenenausschnitt ungedämpft aus. Diese Zeitprojektion wirft ein Zwielficht auf den Stand der Gegenwart, als es zu der verbalen Umweltverschmutzung bei Tisch in Anwesenheit einer „Dame“ (Polly) kommt. Die „Hochzeitgesellschaft“ spuckt der feinen Esskultur mit

Etikette wortgewandt in die Suppe – kraft des operativen Zeigebestecks "Historisieren". Das diskursive Nebeneinander einer gehobenen Sprachgestik und einer „Räubersprache“ bringt die Sätze untereinander in Konflikt – und damit den Gestus zivilisierten Verhaltens: „Der Lachs ist wunderbar, Mac.“

Historisieren als die Repräsentation der Dinge erstellt künstlich Sphären der Zeitverschiebung und Raumüberwindung. Durch dieses >Beybringen< aus der Ferne werden die Dinge fremd und doch vertraut. Und letzteres ist ein Aspekt, den Brecht im Kontext "Historisieren" nicht weiter bedacht hat. Er bezieht das Historisieren auf das politische Moment der Veränderbarkeit bestehender Verhältnisse, die das Theater durch Historisieren als Politikum zu zeigen habe. Den fehlenden und neuen Aspekt, dass nämlich das Historisieren auch den Begriff der Verfremdung verfremden kann, werden wir hinsichtlich seiner immens wichtigen Bedeutung für die Didaktik an aktuellen Beispielen in Form von Studien noch erörtern (Kap. II).

2. Fabulieren

Was eine Darstellung auf dem Theater zur Kunst macht, ist nach Brecht die *Fabel*. Sie kommt „von Natur aus“ verfremdet aufs Papier, vom Kopf in die Hand des Dichters, vom Papier auf die Bühne: Das meint *Fabulieren*. Es ist das handwerklich geschickte und durchdachte Zeigen eines „Stücks“: „Die *Fabel* entspricht nicht einfach einem Ablauf aus dem Zusammenleben der Menschen, wie er sich in der Wirklichkeit abgespielt haben könnte, sondern es sind zurechtgemachte Vorgänge, in denen die Ideen des Fabelerfinders über das Zusammenleben der Menschen zum Ausdruck kommen. So sind die Figuren nicht einfach Abbilder lebender Leute, sondern zurechtgemacht und nach Ideen geformt.“¹³⁵ Das heißt, das Material, das erst zur Darstellung *gebracht* werden soll, ist in der Fabel deiktisch-didaktisch aufbereitet. Es soll daher nicht nur Darstellung gebracht werden, sondern die Darstellung soll >beybringen<. Das markiert den Übergang vom Zeigen zur Artikulation des Zeigens; er exponiert einen Index der Lehre dann, wenn das Material einen Gestus zeigt, bei dessen Artikulation die Methode als Weg der Bearbeitung ebenfalls erkannt werden kann, folglich auch, dass die Fabel das Ergebnis einer Methode, das „Stück“ eines willentlichen Produktionsprozesses ist. Da

135 GW VII, S. 704 (Kleines Organon für das Theater)

dies nicht dem allgemeinen Usus entspricht, ruft diese Kredenz den V-Effekt hervor: Die kritische Ästhetik und Poetik der Distanzierung, ausgehend vom fabulierenden Schauspieler, ist bereit, um als Projektion auf den Zuschauer auch den Zuschauer zu verfremden. Das Ansehen des „Stücks“ und das des Schauspielers versetzen ins Bild das verfremdete Bild, wodurch beide Bilder verfremdet werden, so dass die Wahrnehmung und das Denken sich auf der Bühne wiedersehen – was verwirrt: Die Lehre zeigt das Lernen an.

Die Operation des Zeigens entfaltet das Fabelhafte einerseits sprechend: Der Schauspieler fabuliert das „Stück“ als Zeiger des Dichters, bringt die der Dichtung zugrunde liegende Handlung zeigend auf die Bühne. Er übernimmt sie nicht einfach, er bringt sie >bey<, er zeigt sich in erzieherischer Absicht der Figur, die er formt. Der lehrhafte Ton, den er dabei anschlägt, entsteht durch das pointierte Air, die „chinesische Haltung“, die zum vorliegenden Material synchron artikuliert wird. Die dazugehörige Regie Brechts lautet: „Der Schauspieler soll jedes zu frühe Sicheinleben unterlassen und möglichst lange als Leser (nicht als Vorleser) fungieren. Eine wichtige Prozedur ist das *Memorieren der ersten Eindrücke*. Der Schauspieler soll seine Rolle in der Haltung des Staunenden und Widersprechenden lesen. Nicht nur das Zustandekommen der Vorgänge, von denen er liest, auch das Verhalten seiner Rollenfigur, das er erfährt, muß er auf die Waagschale legen, in ihrer Besonderheit begreifen; keine darf er als gegeben, als eine, die >>gar nicht anders ausfallen konnte<<, die >>bei dem Charakter dieser Person erwartet werden müßte<<, hinnehmen. Bevor er die Worte memoriert, soll er memorieren, worüber er gestaunt und wobei er widersprochen hat. Diese Momente hat er nämlich festzuhalten in seiner Gestaltung.“¹³⁶

Fabulieren im Brechtschen Sinn des Theaters verlangt, mit dem Blick des Studierenden zu spielen und dabei zu zeigen, wie dies zu bewerkstelligen sei: Artikuliertes Zeigen artikuliert die Lehre, die >beygebracht< werden soll. Das didaktische Handwerk zeigt sich an der deiktischen Demonstration einer „Methode, das Interesse auf das zu Beschreibende zu konzentrieren, es interessant zu machen. Die Wissenschaftler machen das seit langer Zeit, wenn sie bestimmte Erscheinungen (die Schwingungen von Pendeln, die

136 GW VII, S. 343 (Neue Technik der Schauspielkunst)

Bewegungen von Atomen, den Stoffwechsel von Infusorien in einem Wassertropfen und so weiter) betrachten und der Betrachtung zuführen. Um das Ding zu begreifen, tun sie, als begriffen sie es nicht; um Gesetze zu entdecken, bringen sie die Vorgänge in Gegensatz zu überkommenen Vorstellungen; dadurch arbeiten sie das Krasse, Besondere, der eben studierten Erscheinung heraus. Gewissen Selbstverständlichkeiten werden so nicht selbstverständlich, freilich nur, um nun wirklich verständlich zu werden.“¹³⁷ Fabulieren führt die Darstellung ästhetisch der Betrachtung zu und damit langfristig der Logik. Um Eifersucht zu zeigen und damit die Zuschauer zum Zwecke einer Belehrung über das Phänomen zu erreichen, muss der Schauspieler eine Handlung vom Zaun brechen. „Diese Handlung mag ihm nur eine Gestell sein, an das er seine Gefühle hängen kann, ein Sprungbrett in die Leidenschaften sozusagen. Nichtsdestoweniger ist diese Handlung dann vorhanden.“¹³⁸

Die Fabel der >Beggars Opera< wird in der >Dreigroschenoper< auf neue Weise gezeigt, in einem neuen Ideenkleid. Der höfische Gestus ist das Material der Technik. Die Großeinstellung zeigt >Oper< als das Getriebe des „Stücks“, das pädagogischen Zwecken, einem besseren Verständnis der soziologischen Anlässe dienen soll. In der Fabel soll die Übersetzung der Wirklichkeit zur Vermeidung der restlosen Illusion realisiert sein. Fabulieren ist deshalb der dichterische Versuch, eine Montage des Anderssehens zu zeigen: Witzig, satirisch, komisch, aber immer lehrhaft.

In der >Dreigroschenoper< ist die Fabel partiell ein Tonträger. Auch das entspricht der Regievorschrift des Zeigens. Beim Fabulieren entstehen Teilvorgänge, „Stückchen im Stück“, deren Eigensinn als Struktur deiktisch artikuliert sein muss. „Da das Publikum ja nicht eingeladen werde, sich in die Fabel wie in einen Fluß zu werfen, um sich hierhin und dorthin unbestimmt treiben zu lassen, müssen die einzelnen Geschehnisse so verknüpft sein, daß die Knoten auffällig werden. Die Geschehnisse dürfen sich nicht unmerklich folgen, sondern man muß mit dem Urteil dazwischenkommen können.“¹³⁹ Die Bauform der Fabel zeigt Ansichten diskursiv im allgemeinen Gestus des Zeigers >Dreigroschenoper<, der den partikularen, wie im vorliegenden

137 GW VII, S. 362 (Neue Technik der Schauspielkunst)

138 GW VII, S. 363 (Neue Technik der Schauspielkunst)

139 GW VII, S. 694 (Kleines Organon für das Theater)

Szenenausschnitt das >Eifersuchtsduett<, *pari passu* zeigt. Diese ästhetisch artikulierte Assoziation verfremdet beide Zeigegesten wechselseitig. Die artifiziell gezeigte Nähe zueinander verfremdet die Inkubusgewohnheiten, die der Paarung Oper – Duett anhängig sind. Was deshalb als Gegendrift entsteht, ist eine dialektische Montage – eine Maßnahme wider die Automatismen der Einfühlung. Das meint nicht, dass der Akt der Einfühlung völlig ausgeschlossen werden könnte, abgelehnt oder von Brecht in irgendeiner Weise diffamiert würde. Die Lehre, die Brecht dem Zuschauer durch den Schauspieler >beybringen< will, zielt auf das „Eingefühlte“, das „Wissen“, das im Bewußtsein den Status eines Faktums angenommen hat: Aus Fakten bar jeder Vernunft, sollen durch Verfremdung wieder Objekte *denkender Anschauung* werden. Dazu bedarf es einer der Wissenschaft analogen, kritischen Haltung: Der Gestus des Zeigers gleicht hier einem fabulierenden Fremdseher. Sein Ansehen zielt auf eine gemeine Vorstellung, die als Scheinklarheit aufgeführt werden soll. Dazu muss man die Fabel studieren: „Das Studium der Rolle ist zugleich ein Studium der Fabel, besser gesagt, es soll zunächst hauptsächlich ein Stadium der Fabel sein. (Was passiert dem Menschen ? Wie nimmt er es auf ? Was macht er ? Welchen Meinungen begegnet er ? Und so weiter.)“¹⁴⁰ Hat man das Stadium des Studiums der Fabel hinter sich, so geht es auf der Bühne darum, das Stadium des Studiums der Fabel deiktisch werden zu lassen, es zu wiederholen, um dem Zuschauer die Opportunität der Einfühlung in die *studierende* Haltung des Materials zu geben: Verfremdung ist der Fabel die Verfremdung der Einfühlung und die Einfühlung der Verfremdung als Didaktik der Fabel. Sie ist, wie die >Dreigroschenoper< als „große Fabel“ zeigt, ein „Stück“ Didaktik und eine didaktisches „Stück“. Die Lieder, *songs*, Balladen, aber auch die Dialoge, sind „kleine Fabeln“, verdichtete „Stückchen im Stück“. Das Fabulieren zeigt die deiktische Didaktizität der Dichtung. „In lebendiger Darstellung erzählt er (s.c. der Schauspieler, MB) die Geschichte seiner Figur, mehr wissend als diese und das *Jetzt* wie das *Hier* nicht als eine Fiktion, ermöglicht durch die Spielregel, setzend, sondern es trennend vom Gestern und dem andern Ort, wodurch die Verknüpfung der Begebnisse sichtbar werden kann.“¹⁴¹ Mit dem Fabulieren geht sonach das Historisieren

140 GW VII, S. 704 (Kleines Organon für das Theater)

141 GW VII, S. 685 (Kleines Organon für das Theater)

einher. Die Schnittstellen der (Zeit-),„Stücke“ sollen als „Stückchen im Stück“ sichtbar sein, der umfassende Montagecharakter und damit das Technische des dichterischen Handwerks, das der Schauspieler als solches zu zeigen hat: Das Unternehmen >Bettlers Freund< des Bettlerkönigs Jonathan Jeremiah Peachum ist ein >episch< fabuliertes und somit Zeigeinstanz. Die Kritik an der Didaktik identifizierender Spielweisen ist der Form >Bettlers Freund< >beygebracht<. Sie ist Teil der Fabel und wird zur Szene verarbeitet:

„Peachum *zum Publikum*: Es muß etwas Neues geschehen. Mein Geschäft ist zu schwierig, denn mein Geschäft ist es, das menschliche Mitleid zu erwecken. Es gibt einige wenige Dinge, die den Menschen erschüttern, einige wenige, aber das Schlimmste ist, daß sie, mehrmals angewendet, schon nicht mehr wirken. Denn der Mensch hat die furchtbare Fähigkeit, sich gleichsam nach eigenem Belieben gefühllos zu machen. So kommt es zum Beispiel, daß ein Mann, der einen andern Mann mit einem Armstumpf an der Straßenecke sieht, ihm wohl in seinem Schrecken das erste Mal zehn Pennies zu geben bereit ist, aber das zweite Mal nur mehr fünf Pennies, und sieht er ihn das dritte Mal, übergibt er ihn kaltblütig der Polizei. Ebenso ist es mit den geistigen Hilfsmitteln.“¹⁴²

Die Abstumpfung der Wahrnehmung durch die Gewöhnung an eine Ästhetik der mitleiderregenden Handlungen ist figürlich artikuliert und am *Armstumpf* des Bettlers versinnlicht. Die Frage danach, wie jemandem etwas zu zeigen ist, das durch allzu großes Selbstverständnis sich der Wahrnehmung und dem Denken weitestgehend entzogen hat, weil es bekannt und selbstverständlich scheint, ist mit der Fabel beantwortbar: Das Kritische ist erkennbar, wie die aufgesetzten, verkümmerten Extremitäten des Bettlers. Durch den Einsatz von Prothesen der Ausstattungsfirma >Bettlers Freund< spielt der von Peachum zuvor angestellte Bettler an der ihm zugewiesenen Straßenecke Theater, eine „Bettler-Oper“, um möglichst erfolgreich das Mitleid der Passanten erregen zu können. Didaktisches Ziel der Handlung ist, den Akt der Einfühlung beim Zuschauer abzurufen und dieses Moment gleichzeitig als Machenschaft des Schauspielens nachahmend aufzuführen, als Technik des Zeigens zu zeigen. Die Kunst der theatralischen Künstlichkeit kommt auf die Bühne. Sie wird durch die Artistik des Zeigens zu einer Schule des Zeigens. Die Fabel >bringt bey<, was zu den Selbstverständlichkeiten eines Theaters gehört. Ob es dann eine Gefängnis-, Eifersuchts- oder Hochzeitszene ist, ist für das Zeigen erst von sekundärem Belang. Das „Neue“, das geschieht, besteht in der rekonstruierenden Dekonstruktion der Fabel, die die Analyse des Selbstverständlichen zum Zwecke der Entdeckung des fragwürdigen Mehrwerts der Dinge deiktisch manifest werden lässt: In eine Fabel das

142 Brecht 2003, S. 9/10

einarbeiten, was der Zuschauer als eine alltägliche Verrichtung ansieht und es deshalb nicht mehr erkennt, in der Haltung eines Staunenden betrachten und artikulieren, das im Moment des Zeigens Unsichtbare doppelt sichtbar machen, einen Gedanken, ein (gesellschaftliches) Phänomen, ein Thema der Moral materialisieren, das heißt fabulieren. „Das große Unternehmen des Theaters ist die *Fabel*, die Gesamtkomposition aller gestischen Vorgänge, enthaltend die Mitteilungen und Impulse, die das Vergnügen des Publikums nunmehr ausmachen sollen.“¹⁴³ Das Setzen der verfremdenden Intervention geschieht zwecks pädagogischer Aufklärung. Zuschauer und Schauspieler begegnen sich in einer Figur, der sie bei täglichen Verrichtungen zuschauen. Was sie zu sehen bekommen, ist dann die Brille, durch die sie in die Welt blicken. Diese doppelte Brille ist eine fabelhafte Sehhilfe. Sie verfremdet die Optik allgemeiner Sachverhalte. So wird die Bühne deiktisch, zu einem Lernort und gleichzeitig zur didaktischen *Schaubühne*, einem Lehrort: Die Fabel >Dreigroschenoper< will sich Stück für Stück >beybringen<. Der Wille zur Lehre und zum Lernen ist jedoch mehrfach im Gestus der Kontrafaktizität deiktisch negativ. Das zeigt: >>Nos haec novimus esse nihil<<.¹⁴⁴ Der Eigensinn des Lernens ist mitbedacht: das Zweifelhafte am Nutzen einer Regie des Zeigens, der das Lernen gegenüber immun bleiben kann, das Scheitern, wie umgekehrt der Anlass zur Hoffnung auf gute Bilanzen und Erfolge, in Anbetracht jederzeit möglicher Überraschungen.

3 Fixieren des Nicht-Sondern

Das Fixieren des Nicht-Sondern will dem Zuschauer in Erfahrung bringen, was sich in der doppelten Negation des Zeigens zeigt. Das Nicht-Sondern und seine Fixierung ist der Fabel immanent und eine weitere didaktisch begründete V-Maßnahme, die Wahrnehmung zu schulen und das Denken anzuregen. Die Fixierung erfolgt fabulierend und dabei *nicht* in beliebiger Weise, *sondern* durchdacht. Anhand dieser Technik können die Feineinstellungen des „Stücks“ in Augenschein genommen werden: Eine Hochzeit im Pferdestall und eine Eifersuchtsszene im Gefängnis, die in ein Duett mündet – woran lässt sich nun das Fixieren des Nicht-Sondern ablesen ?

143 GW VII, S. 693 (Kleines Organon für das Theater)

144 GW VII, S. 991 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

In einem weiten Sinn sind mit dieser Verfremdungstechnik das Versinnlichen der Oberstimmen und Winke des „Stückeschreibers“ gemeint. Es geht dabei wissenschaftlich zu – um das Einfügen von Querverweisen und Fußnoten. Diese deiktischen Erscheinungsformen sind didaktische Sekundanten einer Pädagogik des „erheblichen Widerspruchs“. Zunächst ist der demonstrativ deiktische Gestus, verstanden als ein Komplex von Gesten, vom Schauspieler herzustellen. Zu zeigen ist die Welt des Dichters und sein Weben am Werkstück durch den schrittweisen Aufbau der Figur. „Der Schauspieler muß nun den Unterschied zu seiner Welt auffinden und zeigen.“¹⁴⁵ Methodisch geht er *induktiv* vor, von Satz zu Satz, „Stück für Stück“, in der Haltung eines Studierenden, „gleichsam sich über seine Figur vergewissernd, an den Sätzen, die sie sprechen und die sie hören oder empfangen soll, von Szene zu Szene Bestätigungen und Widersprüche sammelnd, baut der Schauspieler die Figur auf. Diesen Prozeß des *Nachundnach* prägt er in seinem Gedächtnis tief ein, damit er am Schluß seines Studiums imstande ist, die Figur auch für den Zuschauer in dem *Nachundnach* ihrer Entwicklung vorzuführen. Dieses *Nachundnach* muß bleiben, (...) damit die winzigen, aber wichtigen Überraschungen gesichert werden, die die Figur dem Betrachter bereitet, und so der Zuschauer in der Haltung des entdeckenden Umlernenden gehalten wird.“¹⁴⁶ Die wichtige Grundvoraussetzung für das Fixieren des Nicht-Sondern ist die studierende Haltung und die stückhafte Entfaltung der zu zeigenden Figur vor den Augen der Zuschauer. Im Prinzip ist die in gewisser Hinsicht verlangsamte Wiederholung der Arbeitsweise des Dichters bei der Niederschrift seines „Stücks“ gemeint, die auf der Bühne vom Schauspieler gezeigt werden soll, die deiktische Rekonstruktion der Montage hinsichtlich der Architektur der Stückfigur. Ineins mit den darin enthaltenden Anschauungen des Dichters orientiert sich der Schauspieler an den vorgeschriebenen Sätzen für die Rolle, muss sich aber der zuvor getroffenen „Auswahl unter den Beziehungen, die die Figuren eingehen,“¹⁴⁷ *nicht* anschließen, *sondern* kann sie anders akzentuieren. Er kann „nebenbei in einem kleinen eingefügten pantomimischen Zug, einer geschickten gestischen

145 GW VII, S. 396 (Über den Beruf des Schauspielers)

146 GW VII, S. 398 (Über den Beruf des Schauspielers)

147 GW VII, S. 396 (Über den Beruf des Schauspielers)

Auslegung eines vorhandenen Satzes¹⁴⁸ das Material >anders sehen<, ist aber zugleich verpflichtet, das Nicht des Gezeigten am Sondern zeigend zu verdeutlichen. „Das, was er nicht macht, muß in dem enthalten und aufgehoben sein, was er macht.“¹⁴⁹ Das Moment des Nicht-Sondern der Montage ist eine Binnentechnik. Sie fixiert das Negativ des antizipierten Gestus, das Nicht der zu zeigenden Figur und provoziert damit den V-Effekt.

Im >Eifersuchtsduett< ist das Nicht in der Oberstimme des gesungenen Satzes „Komm heraus, du Schönheit von Soho“ gesondert konnotiert. *Nicht* die „Schönheit von Soho“, *sondern* abstrahiert, „der Witz“ ist aufgefordert rauszukommen. Und dieser „Witz“ setzt sich aus den Bräuten Polly Peachum und Lucy Brown zusammen.

In dieser Sequenz ist das Nicht vom Dichter schon vormarkiert und leicht nachvollziehbar. Der Schauspieler hat eine erste gestische Vorgabe des Dichters, die er singend zeigen kann. An anderen Stellen kann er gestische Abwandlungen vornehmen, indem er andere Töne anschlägt, als es die Rolle vorsieht. Er kann hinzudichten, indem er Akzente setzt. Grundsätzlich aber ist nichts Neues zu erfinden. Der allseits bekannte Eifersuchtsgestus wird demonstrativ beibehalten: Der Schauspieler kann durch einen bestimmten Stimmufwand Pointen setzen, die der affektiven Verve von Eifersucht die Reserve einer Erstauntheit verleihen, den menschlich-natürlichen Gestus der Eifersucht überzeichnend fixieren. „Hierzu muß der Schauspieler seine Kenntnis der Welt und der Menschen mobilisieren, und zudem muß er seine Fragen als Dialektiker stellen.“¹⁵⁰ „Wißt ihr denn überhaupt, was das ist: ein Mensch ?“, fragt Macheath seine „Mitarbeiter“ beim Hochzeitsessen. „Der Mensch oder das Mensch ?“ entgegnet Walther.

Die Eifersucht der Damen ist in der epischen Spielweise keine von Anfang an gegebene Totale. Sie baut sich genauso stückhaft auf, wie die Figur des Schauspielers, illuminiert in mehreren Figuren am eifersüchtigen Gestus der Gesten. Manchmal als „Wink mit dem Zaunpfahl“, wie im Beispiel „der Mensch oder das Mensch“, dann wieder feiner als „eine Art Kuß“ in der fadenscheinigen Erklärung Macheaths gegenüber Lucy Brown, die ihm im

148 GW VII, S. 396 (Über den Beruf des Schauspielers)

149 GW VII, S. 343 (Neue Technik der Schauspielkunst)

150 GW VII, S. 704 (Kleines Organon für das Theater)

Gefängnis einen Besuch abstattet und ihn deiktisch wutentbrannt auf die „Hochzeit“ und sein Verhältnis zu Polly Peachum anspricht. Oder durch die „großen Armbewegungen“ von Matthias, der Jakob zum Schweigen bringen will, weil er den Namen "Lucy" hat fallen lassen und Polly deswegen hellhörig geworden ist: „Mac ist mal ne Partie für ein Mädchen, das Sinn für Höheres hat: Das habe ich noch gestern zu Lucy gesagt.“/ „Lucy ? Wer ist Lucy, Mac ?“ (...) „Was wollten Sie eben sagen, Herr Jakob ?“/ „Oh, nichts, gar nichts. *Ich wollte hauptsächlich gar nichts sagen.*“ Das Nicht des Gesagten materialisiert sich als das Sondern. Das Zeigen zeigt sich hier in dialektischen Umschwüngen: Zeigen, was sich nicht zeigt, Verbergen, was sich zeigt und dabei zeigen, wie und als was es sich zeigt und wie und als was es jeweils zu zeigen ist, um es >beyzubringen< – das ist in nuce Brechts deiktisch-didaktisches Credo und der pädagogische Sinn einer Artistik der Verfremdung durch Zeigen: „Da kannst du was lernen.“

In einem engeren Sinn ist das Fixieren des Nicht-Sondern sehr wörtlicher Natur (...nicht...sondern...) und leicht übersehbar auf der langen Wäscheleine der Wortideenkleider. Es fixiert die Dramatik der Einfühlung und sondert sie an einer Abschiedsszene zur Deixis. Dazu folgende Passage:

„Und jetzt adieu, mein Herz, halte dich frisch und vergiß nicht, dich jeden Tag zu schminken, genauso, als wenn ich da wäre. Das ist sehr wichtig, Polly./ „Und du, Mac, versprichst mir, daß du keine Frau mehr ansehen willst und gleich wegreisest. Glaube mir, daß deine kleine Polly das nicht aus Eifersucht sagt, sondern das ist sehr wichtig, Mac.“¹⁵¹

Die Pädagogik des „erheblichen Widerspruchs“ speist sich aus der Auffindbarkeit von Bedenklichkeitsfakoren, die hinter dem Sondern schlummernd eine Kulisse in der Kulisse bilden. Der Sprechakt: „Und jetzt adieu, mein Herz...“ zeigt Macheath in der Haltung „Abschied-nehmender-Ehemann“, dem das Herz schmerzt. Das ist die gemeinhin bekannte Dramaturgie; „...halte Dich frisch...“ könnte noch als wohlmeinender Ratschlag Macheaths aufgefasst werden, Polly möge es sich in seiner Abwesenheit gut gehen lassen, vor allem gesund bleiben. Aber die nächste Passage: „...und vergiß nicht, dich jeden Tag zu schminken, genauso als wenn ich da wäre“, kappt allerdings die zuvor angezeigte, dramaturgische (Herzens-)Ausrichtung und macht die Begebenheit zu einem leicht „blutigen Witz“: Es klirrt im Satz.

151 Brecht 2003, S. 49

Zum Motiv „Herzenswärme“ gesellt sich das „Lotterleben“ („Straßenszene“) Mackie Messers. Zumindest aber ergibt sich in der Semantik die Version „Ehemann“, die ihre „Ehefrauen“ am besten täglich geschminkt zu „verabschieden“ wünschen. Ein seltsamer Wortwiderspruch entsteht, der in der Haltung des Satzes markiert ist. Das Sondern ist fixiert: „So bringt er (s.c. der Schauspieler, MB) viel in seiner Haltung mit, was nicht nötig ist, die bestimmte Begebenheit zu ermöglichen, darunter *einiges, was sie erschwert*. Dies gibt den erheblichen Widerspruch.“¹⁵²

Die Nachahmung von furcht- und mitleiderregenden Handlungen würden nur „kathartische Nervenschocks“¹⁵³ auslösen. Das ist noch nichts Genaues. Zur „Einführung“ muss die Besinnung kommen und sie deiktisch zur Vernunft. Mit der V-Technik "Fixieren des Nicht-Sondern" können Details des „Stücks“ gesondert werden, wobei das Fixieren des Nicht-Sondern nicht darauf fixiert ist, Emotionen aus dem Theater generell fernzuhalten. Denn dies wäre genauso unrealistisch, wie sie unablässig erzeugen zu wollen. Aber mit dieser Technik ist ein Instrumentarium bereit gestellt, dem Zuschauer das vor sich zu bringen, was die verbreitete „Oh-Mensch-Dramatik“¹⁵⁴ durch allzu rasche Identifikationsmechanismen und -angebote bedenkenlos hinter sich bringt. Dieses Moment wird „diskriminiert“ und als das Nicht-Sondern fixierbar: „Glaube mir, daß deine kleine Polly das *nicht* aus Eifersucht sagt, *sondern* das ist sehr wichtig.“ Das Aufeinanderstoßen des Nicht-Sondern Macheaths und Pollys im Echo: „...das-ist-sehr-wichtig...“ verfremdet den Abschiedsgestus und macht das kritisch-widersprüchliche des Materials der Szene stark, anstatt es durch Gefühlsdünkel zu verschmieren und nur mitleidige „Abschiedsbetroffenheit“ zu zeigen. In dem Sinne fixiert das Nicht-Sondern die Fixierung auf den Akt der „Einführung“. Das Mitleiden wird erschwert. Der Querverweis „...nicht aus Eifersucht, sondern das ist sehr wichtig“ verrät etwas über das Verräterische der „kleinen Polly“, die „ihren Mac“ längst nicht nur „nicht aus Eifersucht“ denunziert hat, als genasführtes Opfer, sondern sie wird als Figur gezeigt und als solche in ihrer Funktion als Eifersüchtige im Interdependenzgeflecht der Protagonisten des „Stücks“. „Das ist sehr wichtig“: Was die Ursache einer Wirkung ist, die die

152 GW VII, S. 397 (Über den Beruf des Schauspielers)

153 GW VII, S. 273 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

154 GW VII, S. 945 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

Ursache einer Wirkung sein soll, ist der dialektische Gedankenkomplex, dem Brecht mit dem Fixieren des Nicht-Sondern in aufklärerischer Absicht nachgeht: Zunächst wird die "Eifersucht" bestehenden Interessen ausgeliefert, als Ursache von "Liebe" dargestellt. Dann aber gesellt sich dieser „täglichen Verrichtung“ eine weitere hinzu, nämlich "Verrat". All das nicht in einfacher Ausführung, sondern deiktisch vielgestaltig komponiert und sichtbar gemacht an den Beziehungen, die die Figuren untereinander eingehen, wenn sie „einen Handel abschließen“. „Um Figuren darzustellen, muß der Schauspieler ihnen gegenüber Interessen haben, und zwar erhebliche Interessen, also solche, die an der Veränderung der Figuren in ihm bestehen. Er muß seine Figuren gleichsam erziehen. So enthalten die Figuren zweierlei Ichs, die einander widersprechen, das eine davon ist das des Schauspielers. Als Schauspieler nimmt er teil an der Erziehung (planmäßigen Veränderung) seiner Figuren durch die Zuschauer. Er ist es, der diese letztere anregen muß. Er ist selber ein Zuschauer, und der Entwurf eines solchen Zuschauers ist die zweite Figur, die der Schauspieler zu entwerfen hat.“¹⁵⁵ Die Erziehung der Figur bedeutet ihre sichtbare Veränderung. Aus diesem epischen Zeigearrangement heraus kann der Schauspieler den Gestus zeigen, den der Dichter in der Fabel der Figur zugeschrieben hat – nicht die Figur als Ganzes, als „fertiges Tuch“. Das handwerkliche „Weben des Webers“, das Fabulieren, konstituiert die kausalen Interdependenzgeflechte der Figuren; das Historisieren verzeitigt die Figuren als deiktisch wandelbares Material; das Fixieren des Nicht-Sondern diskriminiert das Nicht ihrer Handlungen, indem es zeigt, was sich nicht zeigt, ergo auch deiktisch-demonstrativ nicht zeigt, was sich zeigt. Das Sondern umrandet das Nicht. Das Nicht-Sondern hilft den Figuren und der Dramaturgie dialektisch auf die Sprünge: Brechts Beitrag für die Pädagogik ist die Didaktik der Verfremdung als Dialektik der Verfremdung.

4 Das Einspielen von *songs*

Das Einspielen der *songs* identifiziert die >Oper< zur Oper als *Reform* der Oper wie der >Opera<. „Formal stellt >>Die Dreigroschenoper<< den Urtypus einer Oper dar: Sie enthält die Elemente der Oper und die Elemente des Dramas.“¹⁵⁶

Die >Oper<, nur begriffen als Anti-Oper, wäre deshalb ein

155 GW VII, S. 395 (Über den Beruf des Schauspielers)/ Hervorhebung *kursiv* MB
 156 GW VII, S. 990 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

Ansinnen, das den komplexen Sachverhalt durch Trivialisierung verfehlt.¹⁵⁷ Die didaktische Funktion der *songs* in der >Dreigroschenoper< ist, die Logik der Handlungsstränge durch Musik hörbar zu versinnlichen. Im Unterschied zu anderen Gesangsstücken der >Oper< ist der *song* schärfer von der Handlung abgesetzt. *Songs* haben die Aufgabe, nicht als Einfühlungsfutteral der Handlung zu dienen. Sie sind nicht in der Funktion zur Bestätigung der Geschmäcker oder bestehender (Opern-)Verhältnisse komponiert, sondern *song* und Text sind vielmehr demonstrative Zeiger. Sie legen den sozialen Gestus der Verhaltensweisen von Menschen in bestimmten Situationen offen, indem sie ihn zeigen und, *weil* sie ihn zeigen, durch eben dieses Zeigen verfremden. Das bedeutet: Zunächst wird vom identitätsstiftenden Medium "Musik" Gebrauch gemacht. Der teils auffällige Schmiss und die unmittelbare Eingängigkeit der Melodien können dem Zuschauer zum Genuss werden. Da aber auch Gebrochenheit im Tonfall hörbar wird, neben dem gefälligen Ohrwurm die Katzenmusik ebenso Platz greift, muss der Zuschauer sich ziemlich anstrengen, die Dissonanzen nicht zu hören. Das Einspielen der *songs* intendiert die Einfühlung mit einprägsamen Formen herzustellen, um daran die Entfremdung der Verfremdung sichtbar zu machen – eben das, was als „Natürlichkeit“ für wahr genommen wird und damit aber dem Denken sich entzogen hat. Dissonante Harmonien spielen das Kritische akustisch ein: Bevor der *song* erklingt, ändern sich die Lichtverhältnisse und somit auch die Ästhetik des Bühnenbilds. Vor dem *song* sieht der Zuschauer wiederholt: „*Songbeleuchtung: goldenes Licht. Die Orgel wird illuminiert. An einer Stange kommen von oben drei Lampen herunter und auf den Tafeln steht: >Das Eifersuchtsduett<“.*

157 Zu einem solchen Schluss kommt Jan Knopf 2000, S. 113: „Tatsache ist jedoch, daß Brecht und Weill eine neue Form der >>Oper<< entwickelt haben, zu der weder dieser Name noch Musical oder Operette passen: eine Anti-Oper besonderer Art, die gegen die >>hohe Kunst<< eingesetzt ist und die Mittel des Trivialen hemmungslos benutzt.“// Anmerkung: Die Dichotomie Oper versus Anti-Oper ist unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten im Falle der >Dreigroschenoper< nicht nur ziemlich unglücklich gewählt, sie ist auch faktisch nicht richtig und geht fehl, weil das Dialektische als zentrales Motiv unberücksichtigt bleibt und so zu einfache „Antworten“ zur Welt kommen, die der eingehenden Studie am Material nicht Stand halten können. Dieselben trivialisieren zudem das Werk des Dichters. Das Etikett "Anti-Oper" macht hermeneutisch falsche Angaben und zudem vergessen, dass >Die Dreigroschenoper< eine Oper über die Oper und die >Opera< ist. Davon ausgehend darf sie in Rücksicht auf John Gays >Beggar's Opera< gelesen werden. Wahrscheinlich ist, dass Brecht bei der o.a. Definition der >Oper< auf die ironische Anmerkung des „Beggar“ im Vorspiel als Idee Bezug genommen hat (vgl. vorliegendes Kap. 1.2.1). Das würde seiner deiktisch-didaktischen Arbeitsweise entsprechen: „I hope I may be forgiven, that I have not made my opera throughout unnatural, like those in vogue; for I have no recitative: excepting this, as I have consented to have neither prologue nor epilogue, it must be allowed *an opera in all its forms.*“ Gay 1986, S. 42/ Hervorhebung *kursiv* MB

Beim *song* geht es um pünktliche Einspielung.¹⁵⁸ Sie betont das Historisierte zeitgemäß und bereitet vor auf die unzeitgemäße, kritische Darstellung. Das Fabelhafte des „Stücks“ kann in der Form *song* kognitiv und ästhetisch zur Einsicht bringen, was zuvor durch die Dialoge nicht gezeigt und deshalb kein Gegenstand des Lernens werden konnte. Die Musik spricht andere Resonanzböden an, bringt anderes auf den Begriff, als es Sprache vermag, obwohl auch diese klingt. Text und Melodie aber nehmen sich nichts. Die epischen Anteile der >Oper< sind vom *song* deutlich geschieden. Das zeigt das Licht. Das zeigen die Tafeln. Das zeigen die Schauspieler, die keine Opernsänger sind und singen: „Kann nicht einer mal was singen ? Was Ergötzliches ?“ (...*Regie...*) / „Was Ergötzliches ? *Das ist ein prima Wort.*“¹⁵⁹

Nachdem dann wenig später das *Hochzeitslied für ärmere Leute* erklingen ist und mit dem Urteil: „Kärglich, das ist das richtige Wort, meine Herren, kärglich“ abgetan wurde („...kein Schwung, kein Feuer und so was.“¹⁶⁰), will Polly selber „eine Kleinigkeit zum Besten geben.“ Sie kündigt an, sie werde ein Mädchen nachmachen, das sie einmal in einer dieser kleinen Vier-Penny-Kneipen in Soho gesehen habe. Das Mädchen sei das Abwaschmädchen gewesen. Der *song*, den Polly dann singt, ist ein gesungenes „Stück“ Fabel. Den *song* einspielen heißt in didaktischer Hinsicht dann auch das Zeigen des Zeigens in und an der Vers-Form *song* zu zeigen: „So, jetzt fange ich an./ *Songbeleuchtung: goldenes Licht. Die Orgel wird illuminiert. An einer Stange kommen von oben drei Lampen herunter, und auf den Tafeln steht: Die Seeräuber-Jenny.*“¹⁶¹

Das Fabelhafte des *songs* greift vor und zurück, gibt Antwort auf ungestellte Fragen. Der *song* erklärt einen Zusammenhang, indem er ihn unverständlich >beybringt<. Der Refrain: „Und ein Schiff mit acht Segeln/ Und mit fünfzig Kanonen/ Wird liegen am Kai“ macht eine Vorhersage, die sich nicht ganz leicht in den vorangegangenen Ablauf des „Stücks“ einfügen lässt: Die Vorhersage sagt nichts so vorher, wie das gewöhnlich beispielsweise bei einer Wettervorhersage oder Ähnlichem der Fall ist. Der *song* nimmt dem Unmittelbaren des „Stücks“ den Vorrang. Er selbst ist die „Spielweise“, die

158 GW VII, S. 396 (Über den Beruf des Schauspielers)

159 Brecht 2003, S. 23

160 Brecht 2003, S. 26

161 Brecht 2003, S. 27

der Illusion „man wohne einem momentanen, zufälligen, >>echten<< Vorgang bei“ durch das Singen eines *songs* das Denken >beybringt<. Geschähe dies nicht, erhielte „alles eine solche Natürlichkeit, daß man mit dem Urteil, mit der Phantasie und mit den Impulsen nicht mehr dazwischenkommen kann, sondern sich einfügt, lediglich mitlebt und ein Objekt der >>Natur<< wird.“¹⁶² Der Kommentar von Matthias nach dem gesanglichen Vortrag von Polly macht dies an der Reaktion von Mac deutlich. Matthias: „Sehr nett, ulkig, was ? Wie die das so hinlegt, die gnädige Frau !/ Mac: Was heißt das, nett ? Das ist doch nicht nett, du Idiot ! Das ist doch Kunst und nicht nett (...) *Leise zu Polly*: Übrigens, ich mag das gar nicht bei dir, diese Verstellerei, laß das gefälligt in Zukunft.“¹⁶³

Wie durch Verfremdung die Kritik der Einfühlung (Frau Peachum: „Oh, jetzt zeigt sie wieder diese falsche Anteilnahme und Fürsorge.“¹⁶⁴) als Einfühlung der Kritik deiktisch wird und wie ersteres im Hinblick auf letzteres zu sehen ist, macht auch der musikalische Vortrag von Frau Peachum, in einem Zwischenspiel deutlich: Sie singt die *Ballade von der sexuellen Hörigkeit* und besingt darin historisierend die Kehrseiten der Imagerie „krimineller Gentleman“, der ins vornehme Tintenfisch-Hotel einlädt, Glacéhandschuhe trägt und es zu einer gewissen „Berühmtheit“ bei „den Frauen“ gebracht hat. Für das Singen der Ballade hat sie vor dem Vorhang der Bühne Aufstellung genommen. Zuvor hat sie Spelunken-Jenny, einer Hure, zehn Schilling für die Auslieferung Macheaths alias Mackie Messer an den nächsten Konstabler angeboten mit den Worten: „Ich sage dir, Jenny, und wenn ganz London hinter ihm her ist, Macheath ist nicht der Mann, der seine Gewohnheiten deswegen aufgibt.“¹⁶⁵ Die >Ballade< verleiht ihren Ansichten über Macheath nicht nur Nachdruck, sondern es zeigt sich, was sich sonst verbirgt: Frau Peachum singt kritisch sehend (und wohl wissend, dass sie ihr zugegehen wird¹⁶⁶), gleich in der ersten Strophe, wo sie unumwunden verlauten lässt: „Da ist nun einer schon der Satan selber/ Der Metzger: er ! Und alle andern: Kälber !/ Der frechste Hund ! Der schlimmste Hurentreiber !/ Wer kocht ihn

162 GW VII, S. 251 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

163 Brecht 2003, S. 29

164 Brecht 2003, S. 38

165 Brecht 2003, S. 51

166 Vgl. Brecht in Helsper (Hg.) 1984, S. 89 (Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst)

ab, der alle abkocht ? Weiber./ Ob er will oder nicht – er ist bereit./ Das ist die sexuelle Hörigkeit.“¹⁶⁷ Das Einspielen der >Ballade< gehört zwar zum Zwischenspiel, läutet aber im übertragenen Sinn den Anfang eines Nachspiels ein, was durch die nicht gerade angenehme Akustik der >Ballade< als Gestus kommuniziert ist. Es erklingt also kein fröhliches Tanzlied, wie etwa in der >Beggar's Opera<: Man wird in der >Ballade von der sexuellen Hörigkeit< eines nicht hörbar besseren, aber anderen belehrt. Macheath wandelt sich darin um in das Abbild eines Mannes, der als Sklave seiner „sinnlichen Gewohnheiten“ lebt. Frau Peachum bringt prosaisch, >episch<, manchmal weniger singend als sprechend, ihre Ansichten ganz barock vor den Vorhang. In dieser Szene ohne technisch hergestellte Songbeleuchtung in Form von Lampen oder Scheinwerfern und dennoch technisch versiert, was das Zeigen betrifft: Das Einspielen der >Ballade< übernimmt die Funktion eines Scheinwerfers als Gesang, der nicht die Orgel, sondern das Tabuthema "sexuelle Hörigkeit" an der Figur Macheath illuminiert. Sie ist aus der Perspektive eine „tägliche Verrichtung“, das gewohnte Lotterleben der Figuren, aber auch eine verhängnisvolle Affaire. Das Spot-Licht der >Ballade< aber fixiert das Nicht, den unbeleuchteten und deshalb unerkannten Teil des Phänomens und zeigt auf die rückwärtige Kulisse nach vorn, auf das Vorspiel der >Oper<. In selbigem besingt ein Moritatensänger eine Moritat von Mackie Messer:

Die Moritat von Mackie Messer

Und der Haifisch, der Zähne
 Und die trägt er im Gesicht
 Und Macheath, der hat ein Messer
 Doch das Messer sieht man nicht.
 (...)

Die Standardreaktionen, es handele sich beim „Messer“ um die Darstellung der unter der Oberfläche rumorenden Gemeinheiten bestehender Gesellschaftsverhältnisse, halten 78 Jahre nach der Uraufführung der >Dreigroschenoper< nicht mehr stand.¹⁶⁸ Die Lektüre des „Stücks“ brachte angesichts der theatertheoretischen Ausführungen und im Hinblick auf den Kontext "Zeigen und Verfremden" unterkomplexe Modalitäten der Textauslegung zutage: Die Unterkomplexität zeigt sich darin, dass „das Messer“ des „Metzgers selber“

167 Brecht 2003, S. 51

168 Vgl. Jan Knopf: Brecht - Handbuch. Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche, Stuttgart 1980, S. 57: „Brecht deckt das Verborgene, Hinterhältige der Verhältnisse auf, für die das >Messer< des Macheath steht: hinter der friedlichen, wohlstandigen Fassade lauert eine unerbittliche Raub- und Hackordnung.“// Anmerkung: Für einen Oberstufenaufsatz über >Die Dreigroschenoper< mag diese Auslegung weiterhin ihre Gültigkeit haben.

in einer Moritat ja *singend* an und nicht – wie gewohnt – unter der Oberfläche verortet ist. Die Einspielung zeigt das „unsichtbare Messer“ Macheaths sichtbar, wie es kaum geht. Deshalb ist die Annahme nicht sichtbarer gesellschaftlicher Perfiditäten, die Brecht durch das „Messer“ anzeige, hermeneutisch zu naiv gedacht.¹⁶⁹ Das „Messer“ ist ja zu sehen und zu hören. Es ist integraler Bestandteil der Identität Macheaths, *ergo* durch natürliche Offensichtlichkeit sichtbar und daher als eine deiktische Insinuation auf die Art eines „Messers“ zu verfolgen, das Männer naturgemäß und tagtäglich leibhaftig an sich tragen und vor sich hertragen. Ab und an zeigen sie es Frauen, beglücken sie damit. In einigen Fällen, so auch bei Macheath, prekärerweise nicht immer die ihnen angetrauten. Das, was landläufig als „natürlicher Trieb“, gar „Mannesstärke“ gehandelt wird – Promiskuität – entpuppt sich in der >Ballade< rückwärtig sodann als das fixierte Nicht-Sondern sinnlicher Gewohnheiten, die *de facto* den unerkannten Teil von „sexueller Hörigkeit“ >beybringen<. Die auffallend phallische Präpotenz der Namensgebung „Messer“ ist durch die Gesangsretorik der >Ballade< recht kaltblütig Strophe für Strophe stumpf geschliffen, klangvoll einer gnadenlos kritisch-nüchternen Lied-Sektion unterworfen: „Das ist die sexuelle Hörigkeit“. Mackies Messer wird ihm zum Verhängnis: „Eine Beute seiner Triebe.“¹⁷⁰

Mit dem Einspielen des *songs* zeigt sich deshalb gleichzeitig Einfühlung als Kritik der Einfühlung. Die deiktische Lektüre auf der Bühne wird mit der Musik der >Ballade< zum Erlebnis des eigenen Begriffs – des bekannten, aber verkürzten, wie des durch erneute Verfremdung plötzlich „anderen“, im Grunde noch unerkannten. Dieses Unerkannte betrifft theatertheoretisch die Einfühlung und wird thematisch sichtbar an der „sexuellen Hörigkeit“, der „Eifersucht“, der „Hochzeit“...

Das Einspielen von Gesangsstücken zu deiktischen Zwecken ist Didaktik *par excellence*. Es ist ein geistiges Hilfsmittel und eine soziale Maßnahme, die das Denken >beybringt<. Sie leistet Beihilfe zum V-Effekt: In gesungener Form ist manches leichter zu zeigen. Insbesondere dann, wenn es sich um heikle Themen wie Prostitution oder „sexuelle Hörigkeit“ dreht. Denn über „sowas“

169 Vgl. Theodor W. Adorno: Zur Musik der Dreigroschenoper (1929). In: Siegfried Unseld (Hg.): Bertolt Brechts Dreigroschenbuch. Texte, Materialien, Dokumente. Frankfurt/M. 1960, S. 184 – 187, hier S. 186

170 Brecht 2003, S. 12

spricht man nicht – und dann muss man es „singen“. Brecht zeigt, wie man mit sachgemäßer, deiktisch-didaktischer Phantasie gesellschaftliche Phänomene zum Thema macht. So wird das Zeigen zeigend gelehrt und macht die Wiederholung und Nachahmung wahrscheinlich. Hierzu spielt die Musik: Einspielungen nach Noten sind „Spielweisen“ nach Plan. Sie verleihen der Handlung Vorzeichen, Takt und Rhythmus. Sie interpungieren die Handlung und führen in die Dramatik des „Stücks“ die Fußnote, das vergleichende Blättern und den Wink als Querverweis ein oder singen ein Lied auf diese der Wissenschaft eigenen Rituale.¹⁷¹ Die deiktische Betonung szientistischer Operationen auf dem Theater verfremdet die Natürlichkeit einer „Oh-Mensch-Dramatik“, die nicht nur in Opern gerne gezeigt wird.

Diese Dramatik wird zum Thema im >Anstatt-dass-song<, den Herr und Frau Peachum gemeinsam singen: Ihre Tochter Polly ist nicht nach Hause gekommen. Die Eltern sind sich im Song-Refrain über den Grund ihrer Abwesenheit einig: „Das ist der Mond über Soho/ Das ist der verdammte Fühlst-du-mein-Herz-schlagen-Text/ Das ist das Wenn-du-wohin-gehst-geh-ich-auch-wohin, Johnny !“ Der Song-Titel steht auf einer Tafel. Er wird sozusagen deiktisch demonstriert und infolge dessen didaktisch in Szene gesetzt. Die Haltung des Zeigens wird episch zu einer Literarisierung, ebenso die *songs*. Zugleich entsteht eine theatertheoretische Fußnote, in der das Einspielen der *songs* als eine Technik definiert ist, die die Verfremdungstechniken als Nachzeichnung per Gesang wiederholt zeigt, sie förmlich betont. Die Strophen werden nicht alle in einem Zuge abgesungen, sondern zum Teil stückhaft in die Akte eingespielt, je nachdem was wie gezeigt werden soll, welche Akzente der Musik die logisch-ästhetische Zueignung der Handlung durch V-Maßnahmen am Ende erleichtern sollen und sie deswegen zunächst leicht erschwert.

Eine leichte Erschwerung stellt zum Beispiel in der "Moritat von Mackie Messer" ein unüberhörbar gedehnter Umlaut dar. Dort heißt es: „An 'nem schönen blauen Sonntag/ Liegt ein toter Mann am *Strääänd*.“ Der tote Mann könnte auch an einem Strand liegen, am Meer. Das wäre zwar tragisch aber bliebe dennoch irgendwie einleuchtend, wie so manches, was ebenfalls am

171 Vgl. Brecht 2003, S. 99 (Anmerkungen zur Dreigroschenoper)/ Hervorhebung *kursiv* MB

Strand liegt. Die Frage drängt sich auf: Wieso diese Umlautverzerrung „...Strääänd“? Beginnt man zu imitieren: „Strääänd“ und zu überlegen, finden sich Reime: „Bänd“, „Länd“, „Händ“. Englisches illuminiert: Die Phonetik stellt einen raffinierten Konnex nach London her: *The Strand*. Das ist sowohl Name der Straße „an der Themse grünem Wasser“, die der Moritatensänger eine Strophe zuvor besang, als auch die Bezeichnung für das anliegende Viertel, in dem heute der unweite Aufführungsort der >Beggar's Opera<, die Royal Opera, angesiedelt ist. „Straaand“ ist dieser Betrachtung ein historisiertes Zeigefragment in der literarischen Form der Prosa, wie die Dichtung „blauer Sonntag“ oder „grünes Wasser“ zeigt.

Die Musik unterstreicht das Prosaische am Gesang der Moritat. Die literarischen Formen innerhalb der *songs* haben didaktisch die Aufgabe, komplexe Kausalitäten wie eine „Moritat“¹⁷² handhabbar, ergo zeigbar zu machen, auf ein erfassbares Maß zuzuschneiden. Die Worte sind durch Versform rhythmisiert und erhalten damit schon eine ungewohnte Klangästhetik: „Der Vers macht die Wörter unbekannt.“¹⁷³ Er bringt sie aus dem alten Rhythmus, wodurch der Leser aus dem Rhythmus geraten kann. Hinzu kommen die Musik und der leiernde, liederliche Gesang, der der Darbietung Stimme und Stimmung aufprägen. Die Moritat wird weder als Wort noch als Tat transparent, sondern ist eine epische Geste. Die fremde Nähe eines Toten wird deiktisch, bleibt aber der Ungewissheit der Rezeption anheim gestellt. Um den V-Effekt vollends herzustellen, kann nun der singende Schauspieler die Harmonien der Melodie sabotieren, indem er ihnen zu wider singt: „Was die Melodie betrifft, so folgt er (s.c. der Schauspieler, MB) ihr nicht blindlings: es gibt ein Gegen-die-Musik-sprechen, welches große Wirkungen haben kann, die von einer hartnäckigen, von Musik und Rhythmus unabhängigen und unbestechlichen Nüchternheit ausgehen. Mündet er in die Melodie ein, so muß dies ein Ereignis sein; zu dessen Betonung kann der Schauspieler seinen eigenen Genuß an der Melodie deutlich verraten. Gut für den Schauspieler ist es, wenn die Musiker während seines Vortrags sichtbar sind, und gut, wenn es ihm erlaubt wird, zu seinem Vortrag sichtbar

172 Moritat f. von Bänkelsängern zu Leierkastenbegleitung gesungene Schauerballade, deren Anschaulichkeit durch vorgezeigte Bilder verstärkt wird (19.Jh.); etymologisch unklar. Vielleicht aus *Mordtat* durch gedehntes Zersingen der Silben entstanden. Oder aus mlat. *moritas* (gen. *moritatis*) 'Moralpredigt' ? Aus: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (dtv)

173 GW VII, S. 375 (Neue Technik der Schauspielkunst)

Vorbereitungen zu treffen (indem er etwa einen Stuhl zurechtrückt oder sich eigens schminkt und so fort).“¹⁷⁴

Die Dramatik, die auf identifizierenden Spielweisen der „Einführung“ beruht, ist durch das Einspielen von *songs* nicht restlos zum Schwinden gebracht, was ohnedies nicht ginge. Mithilfe des verfremdenden Literarisierungsgestus' der >Oper< ist sie aber als solche durch die Form erst identifizierbar. Kraft der Verfremdungstechniken erhält sie eine Kontur, die eine Zeigestruktur zeigt. Und das verfremdet die Ästhetik der Dramatik: Sie und mit ihr die Formen der Inhalte werden zu episch-literarischen umgearbeitet. Der Akt des Zeigens ist befriedet von der Distanz nehmenden, wissenschaftsanalogen, kritischen Haltung und dem Zeigen selbst, das als *techné* sichtbar gehalten wird.

1.3 Didaktik des Zeigens – Zusammenfassung und Fazit

„Was Brecht vom Schauspieler verlangt, ist ein didaktisches Ethos; keine diffusen Effekte, nicht Zaubern und Faszinieren, sondern die handwerkliche, sichtbare und nachprüfbare Meisterung einer Aufgabe. Welches ist nun die alles entscheidende Gebärde des didaktischen Zeigens ? Es ist der Blick auf den Zuschauer und Schüler in dem Moment, wo das Neue gezeigt wird. Der Lehrer soll gerade nicht auf sich blicken, soll auch nicht aufgehen in der Sache und sich für dieses oder jenes engagieren (in der Meinung es käme auf seine Begeisterung an), sondern er blickt auf den, dem er etwas zeigt. >Jetzt gib acht<! - das ist der Kern des didaktischen Zeigens.“¹⁷⁵

Das eingangs vorgestellte Gedicht „Das Zeigen muss gezeigt werden“, mit dem sich Brecht an den Schauspieler des >epischen Theaters< richtet, formuliert diese Doktrin als Regieanweisung. Es ist die Aufforderung „sich nicht zu vergessen, und zwar in dem genauen Sinn: nicht zu vergessen, daß es um das Zeigen, Vorführen, Klarmachen, Erklären geht, nicht um ihn (s.c. den Lehrer, MB) und auch nicht um diffuse Effekte. Deshalb soll er (s.c. der Lehrer, MB) darauf achten, *wie* er etwas zeigt.“¹⁷⁶ Und das geht nicht ohne Zeigefinger, nicht ohne den Gestus des Zeigers.

174 GW VII, S. 997 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

175 Prange 1983, S. 187

176 Prange 1983, S. 186

Um dass das Zeigen zu einer „kunstvollen Schilderung“ wird, braucht es das Maß an didaktischer Phantasie, das sich im Rahmen des Passepartouts der epischen Spielweise bewegt, damit Darstellung Darstellung bleibt, eine Kontur behält und nicht ausufert. Das ist lernbar, weil es eine Technik ist – im besten Sinne. Es ist die Technik, die in der allgemeinen Didaktik bisher nicht im Repertoire ist, obwohl sie ständig angewandt wird. Für die Ausübung des Lehrberufs lehrt Brecht: Es geht weniger um „Natur“ und Talent. Vielmehr um eine durch die Haltung des Zeigens wahrnehmbare Manier, die den Lehrer in der Identität *als* Lehrer sichtbar werden lässt und dem Schüler zeigt, dass er sich in der Schule befindet und nicht „im Leben“. Der Gestus des Zeigens ist Kern der Didaktik des Zeigens, das als solches schon immer verfremdende und verfremdete Züge ins Spiel bringt (Kap III). Das Zeigen wird diesbezüglich unterschätzt, denn es „sieht so einfach aus, fast banal und trivial (...) Aber was theoretisch einfach ist, das ist praktisch vielfältig in den Formen und keineswegs leicht in der Ausführung.“¹⁷⁷

Vor allen Überlegungen zu weiteren Ausgestaltungen des Unterrichts wäre es wichtig, das Deiktische als die Grundgebärde des Zeigens nicht in diffusen Engagements zu verausgaben. Wie der Schauspieler, so muss der Lehrer, Pädagoge und Erzieher seine Profession darin erblicken, diese auch sich gegenüber „fremde Haltung“ als eine erzieherische Haltung zu verwirklichen. Wie sie den gemeinsamen Umgang, die Handlungen „erzieht“, lenkt, so erzieht sie durch ihren lehrhaften, akademischen Duktus. Das verfremdet die Interaktionen, die dadurch unnatürlicher und distanzierter werden. Aber diese Entfremdung, eine Entfamiliarisierung, ist nötig, um erwachsen zu werden. Ohne den erzieherischen Gehalt des deiktischen Prinzips, ohne die „Geste des überlegenen Wissens, die Attitude triumphierenden Könnens“, ohne die „schulisch nüchterne Erfüllung dessen, was Brecht vom didaktischen Zeigen des Schauspielers fordert: „>>Gebt acht, ich sage euch, wie die Sache geht und steht, wie das gerechnet wird, was dann und dann geschah<<“¹⁷⁸, wird der Lehrberuf sinnentleert und die Schule zu einem „Einfühlungstheater“, das seine Identität verleugnet und die zugetragene Aufgabe, ein Ort des Lernens, Lehrens und der Erziehung sein zu wollen, unterlaufen. Welche Rolle und Funktion didaktisch der *Verfremdung* nach

177 Prange 1983, S. 187

178 Prange 1983, S. 187

Brecht zgedacht ist, erklärt sich durch die >Opera<:

>Die Dreigroschenoper< ist ein umgeschriebenes, verfremdetes „Stück“ >Beggar's Opera<. Einmal durch die Übersetzung ins Deutsche von Elisabeth Hauptmann. Letztlich aber durch die Übersetzung der Übersetzung Brechts. Die >Beggar's Opera< hat somit mehrere Stadien einer weiter gefassten Definition von Verfremdung durchlaufen, bevor sie als >Dreigroschenoper< im Theater am Schiffbauerdamm uraufgeführt wurde. Das auffälligste Merkmal ist, dass die >Opera< im Vergleich eine nicht nur durch die Musik völlig andere Rhythmisierung aufweist. Macht man ein Gedankenexperiment und nimmt beide Opern als zwei Dokumente für einen möglichen Unterrichtsverlauf, so erhält man einmal eine vorwiegend durch Spaß und Zotenreißen gekennzeichnete „Vergnügungsstunde“, die von *air* zu *air* dahinbraust und die „Schüler“ unterhalten und mitreißen will. Das ist der hauptsächliche Movers in der >Opera<. Der Akt der „Einfühlung“, „mitleiden“ bedeutet in diesem Fall mitlachen und sich des Lebens freuen, ohne jedoch zur Vernunft zu kommen oder groß nachzudenken. Daran ändern die epischen Passagen der >Opera<, das Vorspiel und der ungewöhnliche Ausgang so wenig, wie die Tatsache, dass Schauspieler („actors“) singen und keine Sänger – abgesehen von den Kastraten: Der „Spaßfaktor“ bleibt das tragende Moment der >Opera<. Und gleichfalls die verfremdete und verfremdende Perspektive.

In der >Dreigroschenoper< hat der Verlauf eine andere Prägung, obwohl es auch hier nicht gerade unlustig zugeht. Diese „Stunde“ wurde demonstrativ deiktisch, mit „höfischer Etikette“ zubereitet. Das Zeigen des Deiktischen zieht eine Struktur in das „Stück“ ein, einen „Leitfaden“, um im Bild des „Webers“ zu bleiben. Die genannten Verfremdungstechniken haben die sichtbare Funktion eines Zeigebestecks, mit denen die Szenen aufgefischt und zivilisiert behandelt werden. (In der Szene beim Hochzeitsessen wird dies deutlich. Macheath regt sich über die Unkenntnis eines Bandenmitglieds auf, der eine Forelle mit dem „Messer“ isst.¹⁷⁹) Die einzelnen „Stückchen“ im „Stück“ werden von epischen Interpunktionen umrissen und gehen nicht einfach fließend ineinander über – aus Spaß am *fun* („Fill ev'ry glass...“). Dafür sorgt der Gestus des Handwerklichen. Das Deiktisch-Didaktische ist

179 Vgl. Brecht 2003, S. 24

anschaulich. Um „das Zusehen/ Recht zu erleichtern“ werden dem Zuschauer „Konzentrationsignale“¹⁸⁰ gegeben, wie in der Schulstunde. Je nach Fach und Temperament fallen diese unterschiedlich aus, gehören aber zum unentbehrlichen Repertoire der Lehre. „Ansagen, ankündigen, pausieren und verzögern, Stimme und Haltung ändern, eine Verschiebung im Raume, die Fixierung auf die Tafel, die genaue Wiederholung eines bestimmten, treffenden Satzes; alles das sind Stützen, die es ermöglichen, daß der Schüler weiß: >>Aha, da geht der Hase lang <<.“¹⁸¹ Durch die Verwendung dieser soften Techniken des Verfremdens richtet der Lehrer die Wahrnehmung seiner Schüler auf die zu lernende Sache. Auch das sieht sich in der >Oper< durch Verfremdung deiktisch-didaktisch verwirklicht. Die Natürlichkeit der Ablauffiguren wird unterbrochen. Der Gestus des Zeigers und des Zeigens führt die Regie im Stück. In dieser Grundhaltung findet die Aufführung statt. Es ist „Grundhaltung des V-Effekts; er kann in keiner anderen angelegt werden.“¹⁸² Von einem *V-Effekt* lässt sich erst dann sprechen, wenn die Ästhetik einen Einbruch erfährt, so dass onomatopoetische Reaktionen oder mindestens der Ausruf: „Hä ?! Das ist aber komisch...!“ unvermeidbar wird. Der V-Effekt schaltet das Denken ein. Er kann durch ein *follow up* von Merkwürdigkeiten entstehen oder durch nur einen Wortwechsel. Die Irritation jedenfalls ist deiktisch-didaktisch hergestellt. Eine bislang nicht vernommene Vernunft wird >beygebracht<, und das führt zu einer Evokation von ungeahnt Widersprüchlichem („Ist es denn *so* ?“). Der V-Effekt fußt sonach auf dem Bekannten, eigentlich Unerkannten, während eine einfache Verfremdung des Zeigens, z.B. eine Verlangsamung, wie sie geschildert wurde, erst bekannt machen will und vorerst gerade nicht an einer Irritation interessiert ist, wiewohl sie sich gleichzeitig dagegen ungeschützt weiß, weil sich das Lernen durch einen didaktisch nicht mit Sicherheit einholbaren Faktor subjektiver Aneignung auszeichnet. Aber gerade die Resistenz des Lernens gegenüber dem Zeigen zeigt die Notwendigkeit der Verfremdung beim >Beybringen<: Wer lehrt verfremdet, denn er zeigt. Und zum Zeigen gehört auch das Verlangsamten, die Artikulation vom Zeigen und Gezeigtem.

180 Prange 1983, S. 188

181 Prange 1983, S. 188

182 GW VII, S. 407 (Über den Beruf des Schauspielers)

Die Verlangsamung, die das *Hochzeitslied für ärmere Leute* aufweist, will komisch sein und den Ablauf des „Stücks“ durch kompetent betont schlappes Singen irritieren. Der *V-Effekt* entsteht durch deiktisch hergestelltes Auflesen merkwürdiger Szenenbilder, die den Gesängen und Dialogen und der ganzen Optik eine kleine „Beule“ >beybringen<. Die Drastik des Deiktischen ist eine pädagogisch motivierte Intervention. Es ist ein operativer Eingriff durch Zeigen. Das allgemeine Einverständnis eines „schönsten Tag des Lebens“, das über eine Hochzeit besteht, gerät zur Demonstration, wie eine Hochzeit gedacht wird. Die Institution wird angegriffen, um den „Mehrwert“ des Materials begreiflich zu machen, sowie die dahinterstehende Absicht, dadurch etwas >beybringen< zu wollen oder >beygebracht< zu haben. Die „Einführung im großen Stil“ gerät zu einer extra komischen Aufführung. Das verschafft Abstand zum traditionellen Brauch. Die akzentuiert kühle, „chinesische Spielweise“ begünstigt ein Fremdsehen – ein nicht zwangsläufig nur unangenehmer Umstand: „Man darf den V-Effekt nicht für etwas Kaltes, Bizarres, etwas Wachsfiguren Anhaftendes halten. Eine Figur verfremden bedeutet nicht, sie aus der Sphäre des Liebenswerten zu rücken. Ein Prozeß wird durch Verfremdung nicht unsympathisch.“¹⁸³

Das „nicht unsympathische“ an Verfremdung ist es nun aber gerade, was sich mittlerweile als ein Problem der Einführung in der Pädagogik nicht erst seit gestern darstellt (Kap. 2.1.1). An diesem Gedanken hängen Auffassungen, weithin frei flottierende Vorstellungen von Lehre, den Beruf des Pädagogen betreffende Haltungen, Praktiken der Vermittlung, die sich als Reaktionen zur Verbesserung der sogenannten „Praxis“ im Verhältnis zur Theorie verstehen wollen und auch so verstanden werden. Wie also die Dinge >beygebracht< werden sollen, damit sie auch verstanden werden, dafür scheint "Einführung" eine Größe zu sein, die dann auch Einfluss auf die Einfühlbarkeit der Dinge hat und durch Verfremdung hergestellt wurde.

Die Einführung erscheint dort gelungen, wo sie didaktisch die Einfühlbarkeit in die Gegenstände der Aneignung verspricht. Besonders dann, wenn es sich um die Aneignung schwieriger und komplexer Gebiete geht. Vom Prinzip her wurden dabei die Zustände des Bewußtseins zur Didaktik, denen Brecht mit

183 GW VII, S. 369 (Neue Technik der Schauspielkunst)

dem Kunstgriff der Verfremdung entgegenzutreten versuchte. Es sind die intelligiblen Zustände, in denen der Mensch die Welt und seine Umgebung sowieso schon wahrnimmt, indem er sie unentwegt identifiziert, um ihr Plausibilität und Normalität abzugewinnen. Von dieser weit verbreiteten, normativen „Einführung“ und der ihr zuarbeitenden Didaktik wird im Hinblick auf Verfremdung die Rede sein müssen.

Denn zudem ist es frappierenderweise so, dass nicht nur in der >Opera< im Prinzip die gleichen Verfremdungstechniken benutzt wurden, aber mit einem völlig anderen Ergebnis, die Komposition betreffend und einer völlig anderen Intention, was die Inszenierung angeht: Die Absicht war, „Realität“ zu zeigen, und das ist ja durch die V-Technik "Historisieren" gelungen. Die Alltagsnähe der >Opera< ist in der >Oper< jedoch eine von anderer Statur und Qualität. Sie nutzt die Alltagsnähe als Sprungbrett in den Abhub vom Bekannten, um das Anschauen zu abstrahieren, das nur „romantisch glotzt“¹⁸⁴ und doch nichts sieht. Deiktisch-didaktisch folgt daraus:

„Realität“ ist durch die Distanzierung der „Realität“ erst anschaulich zu machen. Dazu bedarf es des didaktisch überlegter Handgriffe: Formen der „Realität“ durch Formen des Zeigens zu wiederholen, um sie zu realisieren, das gilt für Unterricht allgemein, so auch außerschulischen Unterricht, dann, wenn Welt an Materialien durch Zeigen repräsentiert wird. Die künstliche Wiedergabe muss nach Brecht deiktisch artikuliert werden, sonst verdirbt die Wiedergabe den Realitätsbezug und ist einfach da, wie der Wind. Und das langt pädagogisch nicht hin.

Darauf macht Brecht aufmerksam, wenn er von „realistischem Theater“ spricht: Das deiktische Prinzip definiert eine *Academic Art of Anschauung*, die dem Anschauen zuschaut, es beobachtend in Betracht zieht, demonstrativ deiktisch. Die Operationen werden mit der Methode 'denken' durchgeführt. Kurz: Die Akzentuierung der Kognition und mit ihr die Unterstreichung des Lehrhaften >epischer< (erzählender) Darstellung, verrät durch Verfremdung des Verrats an der Lehre den Verrat an der Lehre, den Modus der Absicht des Nicht-Lehren-wollens als Belehrung.¹⁸⁵ Das Interessante ist weiterhin:

184 Interessierte des romantischen Glotzens vgl. Kap. III, nachdem sie Kap. II gelesen haben.

185 Vgl. GW VII, S. 1026 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen); Vgl. dazu weiterhin Klaus Prange: Was für Lehrer braucht die Schule ? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: Ernst Cloer/ Dorle Klika/ Hubertus Kunert (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land ? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Beltz: Weinheim/ München 2000(b), S. 93 – 103, hier S. 98

In der Adressierung eher unausdrücklich, leicht verfremdet, wemgleich mit der Niederschrift der Theorie umso deutlicher, nimmt Brecht Bezug auf eine sogenannte „Theorie der Pädagogien.“¹⁸⁶ Es illuminieren bruchstückhaft Ideen, die mit reformpädagogischen Unterrichtskonzepten in Verbindung zu bringen sind, mit denen Brecht sich an dieser Stelle wohl auseinandersetzt.¹⁸⁷ Eine davon ist, „...die jungen Leute durch Theaterspielen zu erziehen, das heißt, sie zugleich zu Tätigen und Betrachtenden zu machen, wie es in den Vorschriften für die Pädagogien vorgeschlagen ist.“¹⁸⁸ Brecht spricht in dem Zusammenhang von Missverständnissen in der öffentlichen Diskussion und im Umgang mit seinen „Stücken“, hier mit seinen >>Lehrstücken<<.¹⁸⁹ Er konstatiert einen Hang, „es“ auf dem Weg der Erfahrung wissen zu wollen, „und zwar der sensuellen Erfahrung, auf dem Weg des Erlebnisses.“ Man wolle ausschließlich hineingezogen werden, nicht gegenübergestellt.¹⁹⁰ Gewisse >>fortschrittliche Leute<< verlangten eine Kaschierung des Lehrens, wollten auf eine unterirdisch raffiniert intrigante Art belehrt werden, hassten den erhobenen Zeigefinger und wollten es durch die Blume wissen. Schon gesellschaftlich betrachtet gälte das Doktrinäre als unfein.¹⁹¹

Diese fortschrittlichen Sichtweisen haben sich in der Pädagogik durchgesetzt: Die Wiederaufnahme und Erneuerung dramatisch-theatralischer Übungen in der Schule zur Wende des 20. Jahrhunderts meinte man beispielsweise mit dem „Erlebnis eigenen dramatischen Darstellens“, dem „Stegreifspiel“, das die „spontane Phantasie“ anrege, in der Odenwaldschule nach dem zweiten Weltkrieg den „Weg zum schöpferischen Schultheater“¹⁹² beschritten zu haben. Das Theaterspiel hielt wieder Einzug in die Schulräume. Man spielte sich ganz im Sinne von Friedrich Schiller (1759 – 1805)¹⁹³ wähnend, anstatt „nur“ zu lesen, wollte weiterhin der Idee des „Selbstfindenlassens“ Gotthold Ephraim Lessings (1729 – 1781)¹⁹⁴ Rechnung tragen, versprach sich von solchen

186 GW VII, S. 1022 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

187 Vgl. GW VII, S. 1022 – 1028 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen).

188 GW VII, S. 1023 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

189 Vgl. GW VII, S. 1025 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

190 GW VII, S. 1027 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

191 GW VII, S. 1026 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)// Brechts Anmerkungen sind datiert auf 1930

192 Gottfried Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Quelle & Meyer: Heidelberg 1959, S. 222/ 223

193 Vgl. Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (mit den Augustenburger Briefen, hg. von Klaus L. Berghahn), Reclam jun.: Stuttgart 2000, S. 62/ 63 (15. Brief): „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

194 Lessing zitiert nach Hausmann 1959, S. 223: „>>...denn nichts befördert das rechte Lernen und die Lust zum

Maßnahmen eine humanere Schule, eine höhere Effektivität beim Lernen und eine bessere Lehre, der unbestreitbaren Einsicht folgend, Lehrer bedüften wie Dramatiker einer besonderen Kompetenz, um das, was sie vermitteln wollen anschaulich, sinnfällig und damit verständlich machen zu können.¹⁹⁵

Diese historischen Denkfiguren finden sich in verfremdeter Form, historisiert, im Modus „Einfühlungstheater“ in reformpädagogisch inspirierten Ansichten und Bildern über den Lehrberuf, das Unterrichten nach Unterrichtsprinzipien der sogenannten Pädagogik „*vom Kinde aus*“ (Kap. II) wieder:

Die folgenden Studien von Theorien der Didaktik untersuchen, welche Begriffe von „Einfühlung“ und „Verfremdung“ am Fußpunkt der Pädagogik „*vom Kinde aus*“ in der Verlängerung dieser Linie bis heute entstanden sind, wenn es um das >Beybringen< und das >Beybringen< einer Lehre geht, welche Beiträge zur Erziehung der Erzieher, sprich, für die Lehrerbildung bereitgehalten werden, wie sehr und inwiefern sie mit Brechts Kritik der Einfühlung zu tun haben, was letztlich die Pädagogik „*vom Kinde aus*“ in der „*Reform*“ zu einem verfremdenden und verfremdeten Unternehmen macht, all dem will das nächste Kapitel auf der Folie des vorangegangenen Kapitels nachgehen.

Lernen (und beim Lehrer die Lust zum Lehren) mehr als dieses Selbstfindenlassen der Schüler.<<“// „Lessings Fabelbuch ist ein Grundbuch der Didaktik.“ a.a. O. S. 159; Vgl. zu Versuchen unter Bezug auf Hausmanns und Wagenscheins Beitrag zur Didaktik u.a Lessings Fabeln zu Lehrstücken zu verarbeiten in: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1999, S. 102/ 103

195 Vgl. Klaus Prange: Die erzieherische Bedeutung der didaktischen Phantasie. In: Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens, Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1989, S. 79 – 95, hier S. 81; Immanuel Kant (1724 – 1804) ist mit dieser historischen Erkenntnis in Zusammenhang zu bringen; Vgl. dazu auch Hausmann 1959, S. 100 ff./ S. 208 – 241

Kapitel II

Didaktik und Verfremdung – Zum Umgang mit Verfremdung in der reformpädagogischen Didaktik in Rücksicht auf Bertolt Brecht und seine Kritik der Einfühlung

Reformpädagogik die; -: Pädagogische Bewegung, die die Aktivität und Kreativität des Kindes fördern will und sich gegen eine Schule wendet, in der hauptsächlich auf das Lernen Wert gelegt wird.
(aus: *Das große Fremdwörterbuch*, Duden 2003)

2.0 Zur Unterbestimmtheit des Begriffs *Verfremdung* in der Didaktik

In der Literaturtheorie ist "Verfremdung" ein einheimischer Begriff.¹⁹⁶ In der Theorie der Didaktik dagegen nicht, das heißt, nicht in dem expliziten Sinne, wie ihn Brecht am deiktischen Prinzip darstellte, in „Stücken“ verankerte und damit, wie an der >Dreigroschenoper< zu sehen war, für die Pädagogik zugänglich machte.¹⁹⁷ Der Findungsakt des Verfremdungsbegriffs, der sich von dem von Brecht am deiktischen Prinzip der >Dreigroschenoper< vorgestellten auf interessante Weise unterscheidet, liegt eigentlich nach den drei folgenden Studien zu Didaktik und Verfremdung. Er soll für den Leser dieser Zeilen repräsentiert, wiederholt und Brechts Theorie gemäß deiktisch-didaktisch sichtbar gemacht, also wieder verfremdet werden. Dabei geht es auch um die Frage, ob nicht die Immortalität des Begriffs "Reform" in der Pädagogik als der Treibriemen und Impetus der Verfremdungsmodalitäten auszumachen ist, der zu den „Missverständnissen“ führte, die Brecht bereits vor dem Zweiten Weltkrieg kritisch gegenüberstellte und von denen er seine Theaterarbeit ungunst beeinflusst sah.

196 Vgl. Helmers (Hg.) 1984; Vgl. Jurij Striedter (Hg.): *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*, W. Fink Verlag (UTB): München 1971; Vgl. darin: Viktor Sklovskij: *Die Kunst als Verfahren*, S. 3 – 35 (Anmerkung: Das Buch macht sich auch die Verfremdung zu eigen und verstellt die Seitenzahlen); Vgl. weiterhin Aage A. Hansen-Löve: *Der russische Formalismus. Methodologische Rekonstruktion seiner Entwicklung aus dem Prinzip der Verfremdung*, Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften: Wien 1978

197 Zu nennen sind hierzu z.B. Vorstöße von Horst Rumpf: *Didaktische Interpretationen. Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann und andere*. Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1991 (u.a.); Vgl. zu Versuchen, Brechts Theatertheorie der Verfremdung in die Didaktik einzuführen Hans Rauschenberger: *Über das Lehren und seine Momente*. In: Heinz-Joachim Heydorn (Hg.) et al.: *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie*, Verlag Moritz Diesterweg: Frankfurt/M. 1967, S.64 – 110; ders.: *Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren*. In: Ludwig Duncker/ Walter Popp (Hg.): *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*, Juventa Verlag: Weinheim/ München 2004, S. 81 – 91

Die Pädagogik der Reform steht in Verdacht, didaktisch als eine Art *super summary symbol* zu fungieren und dergestalt „alles Gute der Pädagogik“ in sich zu versammeln, das dann das Gegengift zu dem enthielte, was der Wissenschaft als „Positivismus“ und „Historismus“ vorgeworfen und in der Kritik am Unterrichtswesen als „Lehrer-“, „Buch-“ oder „Paukschule“ geißelt und für untergangswürdig gehalten wurde. Der Abschied von der „Schwarzen Pädagogik“¹⁹⁸ sollte damit besiegelt und als endgültig betrachtet werden können. Man suchte nach einem Kunstgiff, um „im Unterricht eine >>originale Begegnung<< des Kindes mit dem Stoff herbeizuführen.“¹⁹⁹ Ihr schrieb und schreibt man nach wie vor einen hohen Lerneffekt, sowie bildungsrelevanten Wert zu.

Mit der Abnahme des doktrinären Lehrstils ist jedoch ein „Jojo-Effekt“ hin zur unkontrollierten Zunahme immer neuer und wieder neuerer „didaktischer Literatur“ verbunden. Karl Jaspers (1883 – 1969) stellte Inflationen dieserart bereits vor mehr als 75 Jahren fest. Bezogen auf „deutsche Verhältnisse“, notiert er, was die Erziehung angehe, „eine außerordentliche >>Intensität pädagogischen Bemühens (doch) ohne Einheit der Idee<<.“ Er bemerkt weiterhin „>>die unabsehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst<< und deutet diese nicht als Reichtum, sondern als >>Symptom der Unruhe unserer Zeit<<. Er sagt: >>Es werden Versuche gemacht und kurzatmig Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt. Es ist, als ob die Freiheit des Menschen, die errungen wurde, sich selbst aufgabe in der leeren Freiheit des Nichtigen<<.“²⁰⁰ Die Aufgabe der Didaktik hat ihre Aufgabe in all den Aufgaben aufgegeben, die sie zur Verbesserung der Lehre und Erleichterung des Lernens entwickelt hat. Die entstandene „Vielfalt“, die eigentlich nur als Quantität, als eine Massierung der Didaktik, vorliegt, zudem als verkehrte, als Travestie, hat verhältnismäßig wenig „zu einer größeren Zufriedenheit mit dem Zustand der faktischen Erziehungsverhältnisse in Familie, Schule und außerschulischen Einrichtungen“²⁰¹ beigetragen. Das ist das zum einen Bemerkenswerte. Diese Dimensionierung weitergedacht hatte die Expansion

198 Vgl. Katharina Rutschky (Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Ullstein: Berlin 1997

199 Hausmann 1959, S. 50

200 Jaspers zitiert nach Klaus Prange: Kompetenzen zwischen Professionalisierung und Evaluation. Oder: Was müssen Pädagoginnen und Pädagogen lernen, um erziehen zu können ? (aus dem Skript der Antrittsvorlesung an der Universität Oldenburg am 27. Januar 2005a, S. 1)

201 Prange 2005a, S. 1

der Beschäftigung mit der Verbesserung von Lehre sich von Motiven leiten lassen, die Zugänge zu Wissen „für alle“ zu erleichtern und zu beschleunigen, um die Aneignung auf Subjektseite so angenehm wie nur möglich zu machen. Auch für Pädagogen und Lehrer und besonders für die, die in dem Berufsfeld in Zukunft arbeiten wollen, sollte ein Berufswissen bereitgestellt werden, das sich theoretisch naht- und praktisch mühelos einfügen lässt, um Langwierigkeiten und Frustrationen beim Lernen und Lehren so gering wie möglich zu halten.

Welche Aggionamentos bezüglich der Qualität der Verfremdungen das auf die Didaktik bis heute zeigt, findet sich beim Philosophen Günther Anders (1902 – 1992)²⁰². Er beschreibt in seinem Werk *Die Antiquiertheit des Menschen* (1956) ein im didaktischen Betrieb weithin verdecktes Phänomen: *Die Verbiederung*. Diese entdeckt er an der Art und Weise, wie das Medium "Fernsehen" „uns fremde Menschen, Dinge, Ereignisse und Situationen so liefert, als wären sie Vertrautes; also in bereits „verbiederten“ Zustände (...) Das Gelieferte ist also distanzlos gemacht, wir ihm gegenüber gleichfalls, die Kluft ist abgeschafft.“²⁰³ Anders macht die Verbiederung als ein am Konsum orientiertes Raffinement von Verfremdung aus.²⁰⁴ Der Brechtsche Begriff der Verfremdung hat diesen dialektischen Umschwung unberücksichtigt gelassen, genauer gesagt, ihn der Einfühlung zugerechnet, aber theater-theoretisch nicht weiter nachgefasst, was für ein Begriff von Verfremdung das Resultat ist:

Mit der durch Verfremdung hergestellten „Verbiederung“ hat eine radikalisierte Form der „Einfühlung“ die Didaktik erreicht. Diese soll, ausgehend von der Pädagogik „vom Kinde aus“, dargestellt werden. Bestritten werden soll nicht die Idee der Einfühlung und ihre Bedeutung für die Pädagogik.²⁰⁵ Allerdings steht in Zweifel, ob überall dort, wo Begriffe von „Einfühlung“ besonders stark gemacht werden, ob also überall dort, wo die Reformideen der Pädagogik „vom Kinde aus“ die „humane“ Behandlung als Erziehung des

202 Vgl. Günther Anders: Über Brecht. In ders.: Mensch ohne Welt. Schriften zur Kunst und Literatur. Verlag C.H. Beck: München 1984, S. 133 – 172

203 Günther Anders: Die Antiquiertheit des Menschen. 2 Bde., Verlag C.H. Beck: München 1992, Bd. 1, S. 117

204 Anders 1992, Bd. 1, S. 124 ff.

205 Vgl. Stefan Liekam: Empathie als Fundament pädagogischer Praxis. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable München 2004 <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00002514/01/LiekamStefan.pdf> (Inaugural-Dissertation)

Kindes proklamieren, wirklich ein empathischer Begriff von Einfühlung vorherrscht, mit dem ja gleichzeitig Erfahrungs- und Anschauungsbegriffe verknüpft sind, also Arten und Weisen, wie Unterricht „Welt“ >beybringt<. Die diesen Unterrichtsprinzipien folgende Didaktik ist sich weder im Klaren darüber, dass das Zeigen der Hauptstrang pädagogischer Arbeit ist, noch dass sie in Kenntnis davon wäre, welchen „Begriff“ von Verfremdung sie mit dem Verriss der „alten Schule“ auf ihre Fahnen sich geschrieben und welche Auswirkungen dies für das deiktisch-didaktische Prinzip hat: Denn sie wissen nicht, dass sie zeigen... Die Lehrverfahren haben geistig ihren Begriff von Anschaulichkeit vom Zeigen abgekoppelt. Er existiert quasi nur als Derivat, losgelöst von jeglichen philosophischen oder didaktischen Bezugssystemen.

Im Rekurs auf die Pädagogik „vom Kinde aus“, die übrigens fast zeitgleich mit der >Dreigroschenoper< ihre Hochzeit feierte („Hoch...!“), sollen die intradidaktischen Differenzen der Qualität von Verfremdung in Rücksicht auf Brechts Kritik der Einfühlung aufgezeigt werden. Nachzuweisen ist der neue Begriff von Verfremdung hinsichtlich seiner didaktischen Funktion: Das „Fremde“ und Verfremdete wird *entfremdet*, das heißt derart verfremdet, dass es in der Reproduktion immer schon bekannt erscheint. Die Auseinandersetzung mit Verfremdungen, die die Didaktik des eigenen Fachs betreffen, findet nicht statt, indem sie *by doing* blind weiter praktiziert wird. Dieser im Fortgang genauer zu untersuchende didaktische „Kult des Schönen, der betrieben wurde mit der Abneigung gegen das Lernen und der Verachtung des Nützlichen,“²⁰⁶ hat der Idee von Verfremdung Novitäten >beygebracht<, die die Didaktik ziemlich allseitig zu einem „Einfühlungstheater“ hat werden lassen. Zur Darstellung kommen sollen deshalb die Verkehren des Begriffs hinsichtlich seines Ausgangspunktes: Es dreht sich, ausgehend von Brechts Theatertheorie, um die *Dialektik einer Didaktik der Verfremdung*.

2.1 „Einfühlung“ und „Verfremdung“ - Studien zur Didaktik

2.1.0 Die Karriere des Begriffs „Einfühlung“ in der Pädagogik

„vom Kinde aus“ als didaktisches Problem der Verfremdung

Mitte des 19. bis frühen 20. Jahrhunderts setzten die Reformbewegungen ein.

206 GW VII, S. 661 (Kleines Organon für das Theater)

„Originalität, Ursprünglichkeitspathos und subjektive Überwindung der Zwänge eines bürokratisch erstickten Lebens gaben der bürgerlichen Jugend und ihrer Erziehung zunächst einmal eine Perspektive der Befreiung: Die schwedische Pädagogin Ellen Key proklamierte eine Pädagogik „vom Kinde aus“ und sagte das kommende Jahrhundert des Kindes voraus. Sie griff dabei zurück auf Rousseaus Entwurf einer natürlichen Erziehung, interpretierte ihn vordergründig naturalistisch, ja falsch als bloßes Wachsenlassen, aber gab damit ein Stichwort, für das die Zeit aufnahmebereit war.“²⁰⁷

Im gleichen Jahr wie Key (1849 – 1926) legte Hermann Lietz (1868 – 1919) seinen Erziehungsroman *Emlohstobba* vor. Berthold Otto (1859 – 1933), bis heute bekannt durch sein Konzept des "Gesamtunterrichts", brachte in Deutschland seinen "Lehrgang der Zukunftsschule" (1901) heraus, den er etwas später an der von ihm gegründeten "Hauslehrerschule" in Berlin-Lichtenfelde verwirklichte. Als Repräsentant des "Arbeitsunterrichts" ist Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) und sein Starenkasten zu nennen. Strömungen aus der Gestaltpsychologie, die die "Ganzheit" des Menschen in den Mittelpunkt ihrer Theoriebildung stellten, kamen hinzu. Eine größere Gruppe von Pädagogen (u.a. Berthold Otto, Ellen Key, Maria Montessori) wendeten sich um die Jahrhundertwende entschieden gegen einen Unterricht in formalen Stufen, wie ihn die Herbartianer propagiert hatten. Sie kritisierten eine zu einseitig am Lernstoff orientierte Pädagogik, bei der der Lehrer seine erzieherische Aufgabe ausschließlich als ein „Führen“ verstünde. Thema waren indes neue anthropologische Vorstellungen, die als „repressionsfreie Erziehung“, „freie Entfaltung der Persönlichkeit“, „natürliches Lernen“ in den Schulprogrammen berücksichtigt werden sollten und nachhaltig wurden: Die vornehmste Aufgabe des Lehrers und Erziehers sei nun, nicht mehr zu lehren und zu erziehen, sondern das Kind besser „in Frieden“ zu lassen (Key) und die Individualität des Schülers anzunehmen, sie in den Mittelpunkt zu stellen. Nicht nur unter Rückgriff auf Rousseau, sondern auch durch das Gedankengut von Pädagogen wie Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) oder Friedrich Fröbel (1782–1852) prägte sich die Reformpädagogik hier zur Friedenspädagogik, dort zur Religionspädagogik aus. Grundlage der tiefgreifenden Umwälzungen zu einer „Lebensreform“ bildete nicht minder das

207 Blankertz, Herwig: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982, S. 214

Gedankengut von Sigmund Freud (1856 – 1939)²⁰⁸ und die Bildungskritik Friedrich Nietzsches (1844 – 1900)²⁰⁹. Auch die Künstler-Avantgarde hinterließ ihre Fußstapfen in Pädagogik und Didaktik. „Dada war die Revolte des Lebendigen gegen das Erstarre, der Freiheit gegen die Doktrin, des Irrationalen gegen den >>Verstand<< der Realpolitiker und Spekulanten, ein verzweifelter Versuch, durch Zerstörung des Zerstörerischen zu überleben.“²¹⁰ Man stellte >>Vogelscheuchen gegen den Verstand<< auf.

Reformpädagogen formulierten ihre Schulkritik mitunter gegen die „kalte“, inhumane, technische Rationalität der Wissenschaft (gemeint war vor allem das Menschen- und Naturbild der Naturwissenschaft), sprachen in dem Zusammenhang von "Verkopfung" und "Bildungshochmut" an den Schulen, widmeten sich den Vermittlungsformen der Kunst und Ästhetik und rieten den Pädagogen vorort an, dem Schulkind die ungehinderte Entfaltung seines künstlerischen Schaffenstriebis sozusagen naturbelassen zu ermöglichen. Der Hauptanklagepunkt richtet sich gegen den Bruch zwischen dem außerschulischen Lernen, wie es im „Leben“ und der Familie stattfindet, und dem institutionalisierten Schullernen.²¹¹ Die Klage richtet sich gegen ein Lernen und Lehren in der Entfremdung.

Als ein Prototyp der „Bewegungen“ sei Hermann Lietz (1860 – 1919) herangezogen. Die Schule und „das Leben“ vergleichend schrieb er kritisch: „Bis dahin hatte der Kleine fast alles gelernt, indem er mit dem Ohr aufnahm, was er von den Geschwistern hörte, oder indem er es mit ihnen zusammen übte (...) Jetzt gab man ihm Lehrbücher in die Hand, ließ in diesen Vokabeln, Regeln, Sätze anstreichen, gab das zum Lernen auf, hörte es mündlich und schriftlich ab, indem man es einen nach dem andern hersagen und allwöchentlich Extemporalien und Diktate darüber schreiben ließ.“²¹² Die

208 Vgl. Kebir 2002, S. 357: „Die Schwarzwaldschulen prägten das Klima, in dem die Psychoanalyse heranreifen konnte. Einen praktischen Einfluß auf die Reformpädagogik erlangte die Psychoanalyse ihrerseits 1920.“
Anmerkung: Die sogenannten „Schwarzwaldschulen“ gehen auf das liberale Wiener Milieu um Eugenie Schwarzwald (1872 – 1940) zurück. Vgl. Kebir 2002, S. 46 und S. 347 (Fußnote 16)

209 Vgl. zur Bildungskritik u.a. Nietzsches Jürgen Oelkers: Antipädagogik; Argumente und Irrtümer. In Borelli/Ruhloff (Hg.) 1996a, S. 99 – 112, hier S. 102 – 103

210 Ingo F. Walther: (Hg.): Kunst des 20. Jahrhunderts, Benedikt Taschen Verlag: Köln 2000, S. 119

211 Vgl. Jürgen Oelkers: Seelenmorde in den Schulen. Zur Kontinuität von Schulkritik. In: Pädagogik 41/ 1989, Heft 5, S. 9-11, hier besonders S. 10

212 Lietz zitiert nach Klaudia Schultheis: Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus ? In: Reformpädagogik kontrovers, hg. von Winfried Böhm und Jürgen Oelkers, Würzburg: Ergon Verlag, 1995, S. 89 – 104

schultypischen Diskrepanzerfahrungen, die Imponderabilitäten, Kränkungen hervorrufen und Schule in einen aus dieser Sicht nahezu ausschließlich negativen Erfahrungszusammenhang bringen,²¹³ werden zum Daueranlass der Schulkritiker. Die neuen Schul- und Unterrichtskonzepte verstehen sich als Reaktion auf das Schullernen, das Gefühle der Entfremdung hervorruft. Die Kindheitserfahrungen und -erinnerungen der Erzieher, deren Biographien stellten daraufhin die „natürliche Basis“ der Theoriebildung. Alles andere sei von Übel – ein Substrat des Unbehagens in der Kultur.

Die „Lebensnähe“ der Schulkonzeptprofile wird im akademischen Diskurs zum Identitätsausweis gelingenden Unterrichts. Das nachprüfbar rationale Moment in der Erziehungslehre wurde von einem „Individualitätsindex in der Theoriebildung“²¹⁴ verdrängt. Schulkritik dieser Ausformung befürwortet die Präferenzstellung identifizierender Spielweisen. Was herauskommt, sind verfremdende Mesallianzen: Fremdheitserfahrungen, die institutionell durch die Idee "Schule" sich ergeben und ebenfalls am Schullernen sich entzünden, werden durch eine „Alltagswende“²¹⁵ zum Bekannten abgewendet und so harmonisiert. Die Künstlichkeit der Schule ist daraufhin Sache der Kritik.²¹⁶ Der subjektive Index in der Didaktik „beschert dem Fach die Galaxie der Ansätze und Begründungen“²¹⁷, die die damalige „Natürlichkeitsforderung“ zu einem hoffähigen Illusionismus hat werden lassen, in dem gleichsam jede Biographie zur Didaktik mutiert: Dieses „Einverständnis im großen Stil“, so

213 Vgl. Schultheis 1995, besonders S. 97: „Sie (s.c. die Schule, MB) erscheint als Zwangseinrichtung, die die Natur der Kinder vergewaltigt, indem sie von außen in die sich selbst organisierende Entwicklung eingreift. Diese Kritik beruht auf der Übersteigerung des Kindbildes, welche Projektionen bewirkt, die mit den wirklichen Kindern nicht mehr viel zu tun haben. Wesentlich dazu beigetragen hat für die Reformpädagogik Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900), das die mythologische Rede vom Kind, von seiner Majestät und Heiligkeit evoziert. Das Kind wird hochstilisiert zum Retter der Welt, so wie bei Montessori das Kind zum „ewigen Messias“ wird, >>der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen<<. Im Messiasbild steckt aber auch, daß das Kind aufgrund seiner glücklichen, unverdorbenen Natur zum Leiden an der Welt verdammt ist. Um dieses Leiden abzuwenden und um die Welt zu retten, wird das Kind zum >>Maßstab pädagogischer Kritik<<. Wenn die Erziehung der ursprünglich unverdorbenen und glücklichen Natur des Kindes folgt, dann läßt sich auch die Reform der Welt bewirken. Das ist die Formel der >Pädagogik vom Kinde aus<. (...) Die neue Schule, das wird gefordert, muß also der Natur und den Bedürfnissen des Kindes gemäß eingerichtet werden. Das Wissen dazu stammt aus der eigenen Erfahrung des Kindseins: den positiven Momenten wie auch den erlebten Defiziten. Sie ist versetzt mit den jeweiligen Modifikationen, die sich aus den Wendungen der einzelnen Biographien ergeben.“

214 Klaus Prange: Plädoyer für Erziehung, Schneider-Verlag: Baltmannsweiler 2000, S. 119

215 Prange 1983, S. 8

216 Einer der bekanntesten, an der Reformpädagogik orientierten Schulkritiker der Gegenwart ist Horst Rumpf. Vgl. Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen, Franz Ehrenwirth Verlag: München 1986

217 Prange 2000, S. 119

lässt sich schließen, rechtfertigte Versuche der Kompensation und Abmilderung der Entfremdungsgefühle in Schule und Gesellschaft forthin durch identifikatorische „Einführung“ in das Individuum. Das Lehrmeisterliche am Lehrer wurde mit dem Gegengift des Hinweises auf „das Menschliche“ abgestraft. In "Emlohstobba" heißt es über die veränderten Pflichten des Lehrers: „>>Außerdem sollst Du bei all diesen beschriebenen Einrichtungen gar nicht in erster Linie Lehrer, Vorgesetzter, sondern Kamerad, Freund, Genosse, Mitspieler, Mitspieler sein; sollst wieder jung werden mit ihnen. So wirst Du sie am besten erziehen<<.“²¹⁸

Dass der Lehrer sich fraternisieren und jung werden solle, in dieser Semantik steckt „das Kind“, von dem aus gesehen die richtige Lehrmethode das Kind selbst ist. Nämlich das Kind, auf das der Erwachsene blickt und das Kind, das er selbst einmal war und das er nun im anderen sieht: Das „große Kind“ identifiziert sich mit dem kleinen Kind und mit dem kleinen Kind im „großen Kind“. Einführung als psychischer Akt dreht sich in einem Zirkel regressiver Umkehrprojektionen um die je eigene, subjektive Achse. Abgesehen davon, dass die abverlangte Regression des Lehrers ein völlig unnatürliches und auch sehr irrationales Ansinnen darstellt, das für andere akademische Berufe niemals auch nur in Erwägung gezogen würde, so führte der damit angestrebte Befreiungsschlag nicht, wie gedacht, aus der Entfremdung heraus, sondern produzierte *à la longue* eine neue Form der Entfremdung, nämlich die „Entfremdung von didaktischer Theorie und praktischem Unterricht.“²¹⁹ (Davon werden wir in Kapt. 2.1.2 zu berichten wissen.) Was weiter ?

Die Identität von Wort und Tat war ein mit dem Topos "Einführung" in Verbindung stehender Punkt auf der Agenda der Reformpädagogik. Die Hinwendung zum Alltag, die sogenannte „Praxisnähe“ als die ganzheitliche Verbindungskomponente von Theorie und Praxis, erdacht und eingesetzt gegen das „Nur-graue-Theorie-Argument“ und gegen die oft kritisierte „Praxisferne“ der Wissenschaft, wurde ein sich mit der Zeit durchsetzendes,

218 Schultheis 1995, S. 94/ Anmerkung: "Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft" nannte Hermann Lietz seinen „Erziehungsroman“. "Emlohstobba" ist eine Verfremdung und muss rückwärts *Abbotsholme* (Ort in England) gelesen werden. Dort hielt sich Lietz nach seiner Gymnasiallehrerprüfung 1892 auf Anraten seines Professors Wilhelm Rein als Lehrer auf und holte sich die ausschlaggebenden Anregungen für seine Reformideen.

219 Prange 1983, S. 7

pädagogisches Paradigma. So gesehen war das „Praktischwerden des Gedankens“ dann das pädagogische Ziel, das man durch kritische Beiträge einerseits und durch Entgrenzung vormals klassischer Schulpraktiken andererseits zu erreichen suchte: Alfred Lichtwark (1852 – 1914) redet und schreibt nicht nur über die Betrachtung von Kunstwerken, sondern geht mit Schülern in die Hamburger Kunsthalle. Hermann Nohl (1879 – 1960) und Wilhelm Flitner (1889 – 1990) hielten nicht nur Vorlesungen über die Erwachsenenbildung, sondern sie gründeten Volkshochschulen. Maria Montessori (1870 – 1952) bringt ihre Pädagogik im Casa di Bambini zur Bewährung. Als Vertreter erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik ist Peter Petersen (1884 – 1952) und sein Jena-Plan zu erwähnen, der in der Universitätsschule praktisch vollzogen wurde. Für amerikanische Reformanstrengungen in der Pädagogik stehen die beiden großen Vertreter der pragmatischen Philosophie, namentlich William James (1842 – 1910) und John Dewey (1859 – 1952). Sie „eröffneten Möglichkeiten einer gemeinwesenorientierten, nachbarschaftlich orientierten Schule, die das Primat des sozialen Lernens das individuelle Leistungs- und Konkurrenzprinzip des rein kognitiven Unterrichts relativierten.“²²⁰

In den Landerziehungsheimen und der Jugendbewegung wurde eine nur theoretische Reflexion des Erzieherischen als blanker Unsinn verstanden.²²¹

Ganz allgemein verstanden sich die Beteiligten als Verteidiger des Subjekts „vom Kinde aus“, wollten dem alten Ambiente der in Verruf gebrachten „Buchschole“ durch neue Unterrichtskonzepte den Geist einhauchen, der der Schule das Leben >beybringt<. Diese „Bewegungen“ waren nicht zuletzt mitgeprägt durch die aus vorrevolutionärer Zeit übernommenen kritischen Impulse von Leo N. Tolstoi (1828 – 1910)²²², dessen Schule von Jasnaja Poljana schon ab 1859 das Signal für eine Anti-Schule gesetzt hatte. Der internationalen Diskussion vermittelt war diese Tendenz durch Nadeshda K. Krupskaja (Lenins Frau), die die Erziehung, die den langen Marsch in die klassenlose Gesellschaft erleichtern sollte, aus dem Fundus gesamteuropäischer Reformpädagogik zu definieren suchte.²²³

220 Blankertz 1982, S. 255/ 256

221 Vgl. Jörg Potthoff: Einführung in die Reformpädagogik, Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff: Freiburg 2003, S. 39/40// Hervorhebung *kursiv* MB

222 Vgl. Oelkers 1996a, S. 101/ 102

223 Vgl. Blankertz 1982, S. 256

Die Pädagogik „vom Kinde aus“ hat mit der ihr eigenen Idee eines „ganzheitlichen Menschenbildes“ nach all den Jahren der Schulkritik der Pädagogik wirkungsvoll eine „Einfühlungspädagogik“ >beygebracht<.²²⁴ Sie kreierte den Begriff der „Einführung“ aus den Praxen der Psychologie und der Kunst nach Art einer *patchwork*, „ohne viel denken“. Die in den Inspirationen der Semantik rezitierte Empathiefähigkeit des Lehrers und Erziehers wird zur Schlüsselqualifikation pädagogischen Handelns hochstilisiert, gleichzeitig aber als irgendwie gottgegebenes Naturtalent angenommen. Der Korpus der „Einführung“ und seine Funktion blieben weitestgehend von Unbestimmtheit bestimmt. In den Ausläufern der Didaktik entstanden Begriffskonglomerate von „Einführung“, die, nicht zuletzt durch die zusätzliche Vermischung mit religiösen und esoterischen Elementen, dem, was als Tradition zuvor Bestand hatte, einen Korb gaben. Dazu ein Textauszug aus der Waldorfpädagogik von deren Gründer Rudolf Steiner:

„Aller Unterricht, der zu stark bloß den Stoff übermitteln will, verstärkt auch die Stofflichkeit im Menschen (...), macht ihn intellektuell; erzieht ihn zum Materialisten, er bringt Todeskräfte zu früh an das Kind heran. Der Künstler aber hat es immer mit der Gestaltung des Werdenden zu tun, das noch in der Zukunft schlummert, das er bildend im Bilde erst in die Gegenwart hereintragen kann. Künstlerischer Sinn ist das durch die Menschheitsentwicklung selbstgeschaffene höhere Sinnesorgan für das Werdende, das durch die menschliche Freiheit erst ins Leben treten kann.“²²⁵

Der Waldorflehrer ist die Imagerie eines Künstlers, der durch seine Person den Schüler als „ganzen Menschen“ erfassen soll. Er vermeide so, sinnlich verkümmerte Materialisten zu erziehen, die „nur“ mit dem Kopf denken und die restliche „Sinnlichkeit“ beiseite lassen. Erkennbar an der Semantik ist eine Aversion gegen Intellektualität, gegen die gelehrte Rede und die rationale, kognitive Ausrichtung von Schullernen. „Spirituelles Einführen“²²⁶ in das Werdende im Kind und das Kind als ein Werdendes verspricht die Perseität

224 Lloyd de Mause stellt in seiner Rekonstruktion der psychogenetischen Geschichte der Kindheit einen Evolutions-schub hin zu mehr Empathie in der Eltern-Kind-Beziehung fest: „Die Beziehungsform Unterstützung beruht auf der Auffassung, daß das Kind besser als seine Eltern weiß, was es in jedem Stadium seines Lebens braucht. Sie bezieht beide Eltern in das Leben des Kindes ein; die Eltern versuchen, sich in die sich erweiternden und besonderen Bedürfnisse des Kindes einzufühlen und sie zu erfüllen. Bei dieser Erziehungsform fehlt jeglicher Versuch der Disziplinierung oder der Formung von >>Gewohnheiten<<.“ Zitat aus: Lloyd de Mause (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1989 (6. Auflage), S.12 - 111, hier S. 84/ (Hervorhebung *kursiv* MB)

225 Klaus Prange: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ Obb. 2000 (a) (Dritte, um eine Nachschrift vermehrte Auflage), S. 125; Prange zitierte Erich Schwesbch/ Anmerkung: Die Breitenwirkung der Prinzipien der Waldorfschulen, von Rudolf Steiner (1861 – 1925) gegründet, hat H. Blankertz nicht dazu veranlasst, ihn als Erziehergestalt in seine "Geschichte der Pädagogik" aufzunehmen. Das ist bemerkenswert.

226 Walther Müller: „Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule ? In: Reformpädagogik kontrovers, W. Böhm/J.Oelkers (Hg.) 1995, S. 117

des didaktischen Heils einer Pädagogik „vom Kinde aus“:

„Man sieht zugleich, dass Steiners Alternative von intellektuellem Lernen dort und beseeltem Lernen hier eine Variante der allgemeinen Kritik an dem rational-kognitiven Zuschnitt des modernen Lebens darstellt. In gleicher Weise hat Ludwig Klages das Bewußtsein als „Todesweg des Lebens“ charakterisiert, hat Oswald Spengler den „physiognomischen Takt“ der Verstandesreflexion entgegengestellt, findet sich in der Dichtung der Jahrhundertwende die Opposition von Leben und Denken, entdecken Expressionisten das Spontane und Ursprüngliche gegenüber dem Verordneten und der Regel, setzt Martin Luserke das Leben am Meer dem Stadtdasein entgegen, ziehen Pädagogen aufs Land, legen den städtisch-konventionellen Gehrock ab und legen die naturwüchsige Kluft an. Überall ist es der Geist, die Reflexion und die Verstandeskritik, die den Schaden stiften und das Leben stören, das wirkliche Leben in den Dingen und mit den Menschen gegenüber der modernen Welt der Büros, Verordnungen, Prozeduren und mechanischen Methoden. Die Kunsterzieher lassen malen ohne Vorlage und sprechen, wie der Schnabel gewachsen ist, um das Sterben der Seele zu verhindern, die Öde von Reglement und "objektiver Erkenntnis".²²⁷

Der Jargon der reformpädagogischen Schriften hört sich kindgerecht und zudem menschenfreundlich an. Die Eignung für die Erwachsenenbildung scheint von Haus aus gegeben – „vom Kinde aus“. Der im Fortschritt unterstellte, wengleich ideologisch ausgedünnte und in Richtung „Natur“ verzerrte Begriff von „Einführung“ versammelt Reaktionen mannigfaltigster Art. Sicher waren diese auch kriegsbedingt motiviert, also übergreifenden, gesellschaftlichen Faktoren zurechenbar:²²⁸ So war die Entwicklung von Lehrmethoden für den fremdsprachlichen Deutschunterricht „vom Kinde aus“ zu gestalten, um unmittelbar im Alltag verwertbare Anwendung finden zu können: Erwachsene lernen Deutsch als eine Fremdsprache nach der berühmten Berlitz-Methode.²²⁹ Die Idee der Methode ist die Entwicklung eines Sprachgefühls durch die direkte Sprachanwendung der Zielsprache an Beispielen lebensnaher Situationen entlang („naturgemäßes Lernen“²³⁰), denn grundsätzlich sei „kein Unterschied zwischen der Art, wie wir unsere Mutter-

227 Prange 2000 (a), S. 125/126; siehe zugleich S. 125, Fußnote 2: „Für die Intellektuellen des Anti-Intellektualismus ist charakteristisch, wie stark ihre ästhetisierende Tendenz ausgebildet ist. Sie wählen Darstellungsformen im Übergang zum Roman oder zu "metaphysischen Memoiren", versuchen sich gelegentlich poetisch, um über symbolische Darstellung Anschluss an das Leben zu gewinnen.“; Fußnote 3, S. 125/126: Es findet sich die „Mischung aus regressiver Ideologie und künstlerischer Stilisierung. Das Leiden an der Gegenwart rettet sich in ein Formgefühl, das sich über den vormodernen Zustand der Kunst stabilisiert. Die abgelegten Moden von gestern werden gewissermaßen zur Dauertracht des unglücklichen Bewußtseins. Die Parallele zu Steiner ist frappant: Die Ästhetisierung der Erfahrung gibt sich als Weltschicksal.“

228 An der Entwicklung von Methoden für den fremdsprachlichen Deutschunterricht lässt sich eine „Alltagswende“ ebenfalls nachvollziehen, die nicht zuletzt durch die beiden Weltkriege nötig wurde. Vgl. Gerhard Neuner/ Hans Hunfeld: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Universität Gesamthochschule Kassel 1993

229 Neuner/ Hunfeld 1993, S. 33-42/ Anmerkung: Die "Direkte Methode" ist als Hauptvertreterin der zahlreichen methodischen Ansätze während der Reformbewegungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts anzusehen. Sie geht auf Maximilian D. Berlitz (1852 – 1921) zurück, der seine erste Sprachschule 1878 in Providence, Rhode Island (USA) gründete. (a.a.O. S. 150/151); zu den pädagogischen Grundlagen der "Direkten Methode“ vgl. S. 41a.a.O.

230 Neuner/ Hunfeld 1993, S. 35

sprache gelernt haben, und der Art, wie wir eine fremde Sprache lernen (...) Wie beim kleinen Kind, das sprechen lernt, sollten die ersten Wörter und Sätze aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich des Lernenden stammen, z.B. aus dem häuslichen oder schulischen Umfeld.“²³¹ Die Mühen, die eine grammatisierende Unterrichtsmethode für den Fremdsprachenlerner mit sich brachte, wurden als langwierig, als störend und schädlich empfunden. Gegen die Vorherrschaft von Schrift, Grammatik und Übersetzung²³² setzte sich das „kommunikative“, direkte Sprechen der Sprache „ohne viel zu denken“²³³ durch. Der Erwachsene sollte es dem Kind gleich tun und die gebräuchlichen Sprechakte durch Nachahmung sich aneignen. „Bei der direkten Methode soll die Sprachbeherrschung weitgehend durch einen unbewußten Umgang mit der Sprache erreicht werden. *Nachahmung* und *Gewöhnung* soll dem Schüler ein *Gefühl* von der fremden Sprache vermitteln, mit Hilfe dessen er die Sprache auch aktiv anwenden kann. Der Schüler soll aus diesem Gefühl heraus entscheiden können, ob ein Satz oder eine Aussage grammatikalisch richtig oder falsch ist. Er soll sich dabei nicht in erster Linie auf eine Regel stützen müssen. (...) >>Ich weiß nicht, ob Sie sich darüber im klaren sind, daß wir mit der „Regel“ die naive Unbefangenheit der Kinder zerstören: Jedenfalls mit der Regel, die am Anfang steht und die die Kinder dann „anwenden“, nicht ohne dabei auf die Muttersprache zu schießen. Kommt die Regel dagegen zum Schluß, dann empfinden die Kinder sie nicht als Vorschrift, die es in Zukunft zu befolgen gilt, sondern einfach als Bestätigung dessen, was sie schon längst wissen: so haben sie ja schon immer gedacht.<<“²³⁴ Et voilà: Was „vom Kinde aus“ kommt, wie es die Muttersprache lernt, wurde zur Lehr-/ Lernmethode erhoben. Natürlich aus guten Gründen. Denn für bestimmte Zwecke, Zielgruppen und Ausrichtungen von Unterricht mag diese Methode die einzig richtige sein, vor allem dann, wenn keine *lingua franca* vorhanden ist. Die „natürliche Methode“ ist aber im Prinzip unnatürlich, weil die Zielsprache oktroyiert wird. Zudem sind ja nicht nur *native speaker* Sprachlehrer, wie bei Berlitz damals und heute. „Unnatürlich“ ist ebenso, dass man es offensichtlich als nur lästig empfindet,

231 Neuner/ Hunfeld 1993, S. 35

232 Zur Grammatik-Übersetzungsmethode vgl. Neuner/ Hunfeld 1993 S. 19 – 32

233 Neuner/ Hunfeld 1993, S. 36

234 Neuner/ Hunfeld 1993, S. 39/ 40; Anmerkung: Das Zitat im Zitat bezieht sich auf den Englischunterricht (Vgl. Joachim Raith: Der Englischunterricht, Teil I: Grundfragen, München/ Manz 1967 (a.a.O. S. 177, Literaturliste))

sich an Vorschriften zu halten – und seien es nur Grammatikregeln.

Der „Akt der Einfühlung“ in die didaktisch angenommenen Bedürfnisse der „Schüler“ ist hier so weit gediehen, dass der Lehrer selbst an grammatisches Regelwerk möglichst „naiv“ heranführen solle, was nicht weniger naiv ist und abermals unnatürlich, denn er hat einen Wissensvorsprung durch sein Studium erworben. Und diesen soll er nun nicht zeigen. Was generell Regeln betrifft, so werden sie als ein „ungesundes Essen“ für das Individuum, als Gängelung des kreativen Geistes vorgestellt und gehandelt, die nur das „natürliche Lernen“ verderben. Grammatik ist Inbegriff und Sinnbild von "Langeweile im Fremdsprachenunterricht."²³⁵ Grammatik ist sonach „nur“ das sperrige „Korsett“, das die Sprache und das natürliche Lernen der Sprache natürlich unnötig einengt. Wie das Korsett damals soll Grammatisches heute als verzichtbares Relikt abgehandelt werden, wie auch an den Lehrwerken sichtbar wird. Dort ist die Grammatik der sogenannten „kommunikativen Didaktik“ zum Opfer gefallen.²³⁶ Schließlich ist der Lehrer „auch nur ein Mensch“, und er soll sich und seinen Schülern – ob das nun Kinder oder Erwachsene sind, das ist „vom Kinde aus“ gleich – zum Gefallen kommen und sie von den Entfremdungsgefühlen angesichts der strengen Systematik und Logik der lateinischen Termini befreit halten. Weil all das zu stark an Lehrmeisterlichkeit, an Doktrin und nachprüfbare Richtlinien erinnert, „wodurch der freie Adept der Wissenschaft zum >>Pauker<< wird.“²³⁷ Ein Lehrer oder ein Gelehrter sein, gar belehren zu wollen ist dieser Imagerie nach fast nur nachteilig durch das zutage tretende, natürliche Gefälle. Das Nichtidentische wird aus der Perspektive „vom Kinde aus“ identisch *gemacht*. Nicht selten mit Pathos, dem billigsten Verfremdungsmittel, wie

235 Anmerkung: Will man heutzutage bei einem Bewerbungsgespräch an einer Sprachschule auf der sicheren Seite sein, so muss man nur angeben: „In meinem Unterricht sollen die Schüler (Erwachsene) viel sprechen.“ Dann hat man den Job so gut wie in der Tasche. Das Credo gilt für den kommerziellen wie den sozialen Bildungsbereich und lässt sich auch daran zeigen, dass es in manchen Sprachschulen völlig ausreicht, *native speaker* zu sein. Eine pädagogische und fachliche Qualifikation scheint mehr als sekundär. Das ist ein genauso seltsamer Umstand, wie es andererseits möglich ist, "Deutsch als Interimsprache" zu sprechen und einen staatlich geförderten „Integrationskurs“ für Migranten zu leiten. Das Argument für diese Einstellungspraxis ist, die Integrationsbereitschaft und die Lernmotivation der Teilnehmer erhöhe sich durch die Vorbildfunktion des Migranten, der nun der Lehrer ist. Als sei es damit getan, eine Identifikationsfigur vor eine Gruppe zu stellen. Ob die neuen Gesetzesregelungen, nach denen ein "DaF-Zertifikat" nötig wird, um insonderheit „Integrationskurse“ leiten zu können, diese Problematik greifen, wird sich weisen; Vgl. zur „Langeweile“ weiterhin Harald Weinrich: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/ 1981 (27. Jg.), S. 169 – 185; Wieder in ders.: Wege zur Sprachkultur, Stuttgart 1985, S. 221 – 241

236 Vgl. Neuner/ Hunfeld 1993, S. 83 – 105// Vgl. sämtliche Standard-Lehrwerke für den Bereich DaF/ DaZ

237 Prange 1983, S. 187

Brecht sagt.²³⁸

Für die Pädagogik „vom Kinde aus“ lässt sich das veranschlagen, was Brecht den identifizierenden Spielweisen herkömmlicher Theaterkunst entnahm und Jonathan Jeremiah Peachum, Inhaber der Firma >Bettlers Freund<, zu Beginn der >Oper< als „schwieriges Geschäft“ bezeichnete. Denn einerseits kommt, theatertheoretisch gesprochen, der Kontakt zwischen Publikum und Bühne auf der Basis der Einfühlung zustande. Konzentriert sich der Schauspieler (oder Lehrer) aber vollständig auf die Herbeiführung dieses psychischen Aktes, so wird aus Einfühlung nur Mitfühlen, Mitgehen, Mitleiden und das kathartische Moment ein ästhetisches Erlebnis der Gewohnheit und des Wiedererkennens, wie es der Anblick eines Bettlers oder der Gang zur Hure werden kann: Im Endeffekt schafft diese Identifikationsarbeit Fremdheit fort, die durch das Abheben aufs Persönliche, Individuelle, Subjektive wieder >beygebracht< werden soll. In den Theorien zur Didaktik leiten einzelne Biographien aus ihrer Betroffenheit nachträglich Lehr- und Lernverfahren ab (im Falle Steiner ein sektiererisches), die sie aufgrund der „Originalität“ der Erfahrungen ihrer selbst als allgemein gültig hinstellen. Das Problematische am „Einfühlungsakt“ löst sich dergestalt ins Positive auf. Es kommt im Zuge dieser Austausch- und Perspektivenwechsel zur Quidproquo von Selbstreferentialität und Einfühlung.

Es ist unschwer zu sehen, dass diese Attitüden Qualitäten aufweisen, die weit anders gestrickt sind, als das deiktische Prinzip Brechts: Während er das Zeigen als ein Verfremden dialektisch transferiert und die gesellschaftlichen Anlässe so zum Gegenstand der Kritik geformt werden, ist die vorgetragene Kritik „der“ Reformpädagogik *als* Einfühlung „vom Kinde aus“ vorgestellt: Das schafft Identitäten der Verfremdung. Kritik als eine den lebensweltlichen Vorverständnissen des Subjekts zustimmende, identifikatorische Einfühlung, ist eine Kritik der Kritik, die das Kritische der Kritik durch identifikatorische Interaktionen aus der Perspektive „vom Kinde aus“ so präformiert, dass das, was Kritik wäre, zur bloßen Einfühlung gerinnt. Besonders ist dies dann der Fall, wenn sie in der Argumentation die eigene Biographie als Erfahrung, die

238 Vgl. GW VII, S. 366 (Neue Technik der Schauspielkunst)

dann auch irgendwie „das“ Pädagogische ist und die Begriffe besorgt, indifferent auf sich beruhen lässt. Das Fehlverständnis, „Nicht-Eingriffe“ und Seinlassen seien bessere Pädagogik, zeigt sich hier einmal mehr, kommt aber dem nicht näher, was *Einführung* heißen und für die pädagogisch professionelle Praxis leisten könnte.

>Die Dreigroschenoper<, die Brecht dem „neuen Zweck Pädagogik“²³⁹ unterstellt, ist in der Hochzeit der Pädagogik „vom Kinde aus“ und dem mitgeführten Begriff „Einführung“ als eine kritische Demonstration der Pädagogik der Einführung auf dem Theater dieser Zeit gedacht. Dass die >Dreigroschenoper< vom bürgerlichen Unterhaltungstheater so problemlos vereinnahmt werden konnte, zeigt, wie viel diffuse Begriffstheoreme von „Einführung“ bereits im Umlauf waren – und das gilt für das 21. Jahrhundert nicht minder: Didaktisches Gut der Reformpädagogik strandete in den neueren Produkten der Theoriebildung und hallt teils als der Abglanz einer Ästhetik der Einführung als Nachahmung der Typologien der Semantik, teils sich direkt an das Subjekt wendend, verzerrt nach. Mancherorts so, als sei die damalige Formel „vom Kinde aus“ im Zweifelsfall didaktisch „immergut“. Diese Referenzen blenden „politische Ambitionen, religiöse und soziale Utopien, differente und oft sehr widersprüchliche Praxisformen, ein breites heterogenes Spektrum“²⁴⁰ aus. „Der Korpus „Reformpädagogik“ ist heute die *einzig* Reformsprache mit unwiderstehlicher Breitenwirkung. Alle Formeln - „vom Kinde aus“, „entdeckendes Lernen“, „natürliche Erziehung“, „offener Unterricht“ - sind öffentlich akzeptiert, bestimmen institutionelle Reformen und können gegen *Roll Backs* verteidigt werden (...) Die historische Reformpädagogik liefert eine Kasuistik der besseren Erziehung, die dazu passende Moral des überlegenen Ansatzes und zugleich die Aura des Praktischen, die über die Fehlerquote hinwegsehen lässt und Irrtümer in einem milden Licht erscheinen lässt. Wie anders sollte man die Pädagogik pädagogisieren?“²⁴¹

Die Ableger der Formel „vom Kinde aus“ rufen wie diese einst durch ihren hohen Plausibilitätsgrad bis heute einen Vertrautheitskodex ab. Der „huma-

239 Brecht zitiert bei Hecht 1971, S. 37

240 Oelkers 1995, S. 42

241 Oelkers 1995, S. 41/42

ne“ Gestus besorgt die bestechende Einleuchtkraft noch dem Laien. In dieser Pauschale als die Nähe zu Subjekt, Mensch und Alltag ist die Vermittlung dann im Kurzschluss einer an der „Praxis orientierten“ Lehre präreflexiv. Das auffällig einheitliche Gepräge der sich sonach in das Subjekt „einfühlenden“ reformpädagogischen Semantiken „vom Kinde aus“ hat in der Pädagogik und darüber hinaus den Status allgemeiner Anerkennung erreicht. Die Formel „vom Kinde aus“ hat so unzählige Gesichter geformt, ist im Grundprinzip aber als die Substitution des Negativen durch eine Didaktik der Einfühlung betrieben. Weiterhin ist dies umso mehr der Beleg für den Mangel an brauchbaren Techniken und Instrumentarien, an denen didaktisches Handwerk an deiktischem Können überprüfbar würde. Etwa solches Können, wie es Brecht im Gedicht über das Zeigen oder den theatertheoretischen Schriften darlegte. Der defizitäre Umstand kondensiert inmitten einer nicht mehr überblickbaren Masse von Ansätzen und Begründungen in der Theorie. Die eigentliche Aufgabe, dem Lernen und Lehren zuträglich zu sein, wird damit gelöst, dass man dem Lernen und Lehren andere Aufgaben zuteilt. Die Eigendynamik hat die Vielfalt didaktischer Produkte zu einer Einfalt bewirkt. Die Verfremdung der Entfremdung hat zur Folge, an bildungsrelevanten, qualitativen Kriterien einer erziehungswissenschaftlichen Analyse sich nicht mehr messen lassen zu müssen, weil die Legitimation durchweg „natürlich“, gemessen an der gesellschaftlichen Akzeptanz und der mehrheitlich hohen Auflagenzahlen als ein schlicht Gegebenes identifiziert ist. Die Attraktivität der „reformpädagogischen Didaktiken“ definiert sich an der unmittelbaren Eingängigkeit ästhetisch überformter Themen. (Wir werden an anderer Stelle noch ausführlicher im Hinblick auf den Begriff "Verfremdung" darauf zu sprechen kommen/ Kapt. 2.2).

Diese Vorgänge lassen Brechts Kennzeichnung der „Oh-Mensch-Dramatik“ zu, die dann vorliegt, wenn der Impetus der Einfühlung mitgeführt wird, ohne diesen selbst zu zeigen. Was Brecht am „Einfühlungstheater“ seiner Zeit mit dem deiktischen Prinzip auf dem Theater als Haltung des Zeigens bewußt zu machen suchte, wäre demnach in einer „Oh-Mensch-Dramatik“ gar nicht erst Thema gedanklicher Abwägungen zur Spielweise, die ja auch eine Didaktik zeigt – wenngleich eher eine Vermittlungstaktik. Zum deiktisch

invisibilisierten Inventar gehören ebenso die fast quasinatürlich unterstellten Choreographien und Formationen „vom Kinde aus“, die als Identifikatoren dem Alltagsverstand über die Dinge beständig zuarbeiten. Sie verfertigen Familiarisierungskonzepte – auf der Basis von Verfremdung. Die Schubkraft der Verfremdungen besorgt das Schlagwort: Reform.

2.1.1 Die Didaktik der Didaktik Martin Wagenscheins – Vorstellungen und Begriffe von „Erfahrung“ und „Anschauung“ als Reformen von Lehre, gezeigt an zwei Kriegserinnerungen und einer Pilotstudie

Was ein *Familiarisierungskonzept* ist, lässt sich auch an der Didaktik Martin Wagenscheins (1896 – 1988) zeigen: „Wagenschein ist Reformpädagoge. Er sagt selbst, von Hermann Lietz²⁴² und der Landerziehungsheimbewegung beeinflusst worden zu sein. Ab 1924 unterrichtet Wagenschein 9 Jahre an der Odenwaldschule unter der Leitung von Paul Geheeb. Seine Unterrichtstätigkeit dort erlebt Wagenschein als Kontrast zu seiner Erfahrung in der öffentlichen Schule: >>Hatte ich dort „vor Schülern stehen“ müssen, hier fand ich mich von Kindern umgeben.<<²⁴³ Die Pädagogik „vom Kinde aus“ Wagenscheinscher Ausprägung drückt sich als *revival* des während der Hochzeit der Reformpädagogik romantizistischen Sprachduktus' aus.²⁴⁴ Motive des „leidenden und zugleich messianischen Kindes“²⁴⁵ werden mit einer massiv und radikal vorgetragenen Schulkritik zusammengebracht, wie etwa:

„Sieht es denn nicht Jeder, daß es eine falsche Deutung, eine falsche Anthropologie des Kindes ist, wenn man behauptet, Kinder müßten zum Lernen gezwungen oder verführt werden, um dann mit dieser Begründung zu rechtfertigen: wahnhafte Stoffhuberei, verwirrende Zeiterstückelung, selbsttäuschende Quantifizierung, schnell verfliegende Scheinleistungen.“²⁴⁶

Hierin zeigt sich die Didaktik der Didaktik Wagenscheins: Das *borrowing* reformpädagogischer Gedankengüter und Elemente clustert atmosphärisch das, was Brecht als eine „Oh-Mensch-Dramatik“ bezeichnete. Es entsteht das Dokument einer Didaktik, die die Einfühlung in „das“ Kind einfach vorgibt:

242 Vgl. Alexander Engelbrecht: Kritik der Pädagogik Martin Wagenscheins. Eine Reflexion seines Beitrags zur Didaktik. Lit Verlag: Münster 2003 S. 13.; Vgl. vorliegendes Kap. 2.1.0; Vgl. Schultheis 1995, S. 89 – 104

243 Engelbrecht 2003, S. 13// Anmerkung: Englbrecht zitiert aus Wagenschein: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Mit einer Einführung von Horst Rumpf, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1989, S. 33

244 Vgl. Engelbrecht 2003, S. 13

245 Engelbrecht 2003, S. 14; Vgl. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Beltz: Weinheim/ München 1996, S. 100

246 Wagenschein zitiert in Engelbrecht 2003, S. 14

Der Gestus „vom Kinde aus“, „emphatisch, insistierend, literarisch“²⁴⁷ im Vortrag, identifiziert zum „Anwalt“ „des“ Kindes und seiner „Natur“, der die „falsche Pädagogik“ widerführe („Sieht es denn nicht Jeder...“), unter deren „falschen Eingriffen“ das Kind dann unnötig leide und sich zudem nicht seinen guten Anlagen gemäß entfalten könne: „Eingriffe des Erwachsenen erscheinen *per se* als illegitim, das Kind selbst würde das gute seiner Erziehung bestimmen.“²⁴⁸ Nahegelegt wird, wie schädlich und deshalb schändlich es ist, aus „unschuldigen“²⁴⁹ Kindern „Schüler“ zu machen („...vor Schülern stehen...von Kindern umgeben...“), Lehrpläne aufzustellen („Stoffhuberei“), Unterricht in Unterrichtsstunden aufzuteilen („Zeitzerstückelung“) und Bewertungssysteme anzuwenden („selbsttäuschende Quantifizierung“). Die „Schule“ sei mitsamt mit dem in ihr hervorgebrachten Wissen eine mehr als fragwürdige Einrichtung; sie produziere im Grunde mehr noch als ein Nicht-Wissen („schnell verfliegende Scheinleistungen“). Aus dem Prinzip des Nicht-Eingriffs, der Nicht-Störung und der Nicht-Beeinflussung wird eine didaktische Priorität deduziert, ohne dass diese in irgendeiner Weise der Rechtfertigung bedürfte: „Das sind reformpädagogische Denkfiguren.“²⁵⁰

Sie suggerieren Selbstverständlichkeiten, die so kinderleicht zu verstehen sind, dass sie in Schule und Hochschule doch längst hätten didaktische Wirklichkeit werden müssen, jedoch von der „falschen Pädagogik“, den Reglements von Schule und der „falschen Auffassung“ von Wissenschaft in der Hochschule, daran gehindert würden. Das ist unentwegt der *song* der Reformen. Ein *evergreen*, möchte man meinen. Wagenschein äußert sich zur Pädagogik „vom Kinde aus“ in einer Rede wie folgt:

„Ich trete zurück in die Spuren der zwanziger Jahre, möchte aber deren Parole „Vom Kinde aus“ etwas abändern. Man könnte sie heute missverstehen als: Vom Denken der Kinder ausgehen, um es zu berichtigen. Wir sollten, meine ich, das eigenständige Denken und Sprechen der Kinder (der Schüler, der Lernenden überhaupt, Studenten eingeschlossen) *achten, ernst* nehmen, nicht um es belehrend abzufertigen und zu behindern, sondern um uns mit ihm zu *verbünden*: So wenig Physik ausreicht, um Physik zu lehren, so wenig genügt Erziehungswissenschaft, wenn sie nicht einer Lehrkunst dient. Ihre Retortensprache hört sich aber noch nicht so an. Die Lehrkunst verlangt das Gespräch.“²⁵¹

247 Engelbrecht 2003, S. 14

248 Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Beltz Verlag: Weinheim/ München 1996, S. 101

249 Vgl. M.S. Baader: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Luchterhand Verlag: Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1996

250 Engelbrecht 2003, S. 14; Vgl. zum Themenkreis „pädagogische Eingriffe“ Micha Brumlik: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Kritische Texte, Karin Böllert KT Verlag: Bielefeld 1992

251 Wagenschein: Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft. In: „...zäh am Staunen“. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Hg. von Horst Rumpf, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: Seelze-Velber

Das Denken von „Kindern“ soll nach Wagenschein nicht „berichtigt“ werden. Dagegen soll es „geachtet“, „ernstgenommen“ und nicht „belehrt“ werden, denn das wiederum hieße es „abzufertigen“, zu „behindern“. Die „gute Erziehung“, die „richtige Pädagogik“, die „wahre Lehrkunst“ bestünde im „*Verbündnis*“ mit dem „eigenständigen Denken und Sprechen der *Kinder*“, unter denen generell „Schüler, Lernende überhaupt, Studenten eingeschlossen“ zu verstehen seien. Der Possessivartikel „ihre“ lässt zwar offen, wer nun als die Besitzerin der „Retortensprache“ angeklagt wird, die Physik oder die Erziehungswissenschaft. Jedenfalls aber ist es so: „Die Lehrkunst verlangt das Gespräch.“. Dass es aber *so* nicht geht, sondern umgekehrt, dass das Gespräch hier bedürftiger ist als die Lehrkunst, dass weiterhin Kunst „Retorte“ ist²⁵², wie die Lehre „herstellt“, dass außerdem Lehre und Lernen leider komplizierter verwoben sind, dass also zum Lernen schon „verführt“ und „gezwungen“, dass belehrt wird und sei es „vom Kinde aus“ und dass nicht zuletzt die Physik selbst es ist, die die berechenbare Künstlichkeit der Natur ja erklärtermaßen *will* – all das ist dieser Didaktik nicht das Interesse. Die Verfremdungen, die durch die Pädagogik der „Nicht-Eingriffe“ arbiträr eingreifen, sind im wörtlichen Sinn offensichtlich invisibilisiert. Das heißt nicht, dass sie unwirksam blieben:

Die Didaktik der Verfremdung verläuft hier als historisierende Reversion „vom Kinde aus“. In dem theoretisch genauen Sinne, als dass das „nicht“ sich im „Sondern“ nicht deiktisch fixiert sieht, sondern umgekehrt *familiarisiert*.

Die Entfremdung, die durch diese „Didaktik der Einfühlung“ vertrieben werden soll, wird so als *autoalienation* illusionär fortgeschrieben. Dieser Vorgang der Verfremdung, durch das *borrowing* von Gedankengütern „vom Kinde aus“ ausgeweitet auf die Pädagogik, denn zuvor der Physikdidaktik vorgeschlagen, hat den bekannten Effekt, „wenn nicht dann....“. Diese Fabel arbeitet „vom Kinde aus“ als Schauermärchen: Es könnten Kenntnisse als „Gespenster auftreten“²⁵³. Auch das sei eine Bildungskatastrophe:

„Meine Überzeugung, wenn ich sie mal *kurz* und *grob* sagen darf: Seit Jahrzehnten ist der *Physikunterricht* unter der *Peitsche* der „*Stoff*“ *bedrängnis* und der *Klingelsignale* dabei

2002, S. 43 (Wagenscheins Rede ist erschienen im Jahrbuch 1986 der Henning Kaufmann-Stiftung zur Pflege der Reinheit der deutschen Sprache, Jonas Verlag: Marburg, S. 53-90 (Veröffentlichungsnachweise a.a.O. S. 164)

252 Vgl. Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie, Frankfurt/M. 1974

253 Martin Wagenschein: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge, hg von Hans Christoph Berg Klett Verlag: Stuttgart/ Dresden 1995 (a), S. 134

sich zu vergaloppieren, auf dem hohen Roß der Wissenschaftlichkeit. (Womit nichts gegen das Roß gesagt ist.).²⁵⁴

Wagenscheinsche Didaktik sieht in jedem Laien, Kind oder Schüler einen „kleinen Wissenschaftler“²⁵⁵. Basierend auf einem: „genetischen Lehrgang“²⁵⁶ soll exemplarisch durch das Anschauen *einer* Sache ein sokratisches Gespräch sich entwickeln und die erwünschten Bildungsbewegungen in Gang setzen, die all das vermeiden helfen sollten, was zu „Retorte“, „schnell verfliegenden Scheinleistungen“ usw. führe oder „verführe“ oder „belehre.“ Didaktischer Grundsatz sei, dass Unterricht „auf den Phänomenen“ stehe und dem Unmittelbaren Vorrang einräume. Dies gehöre zum Verstehen.²⁵⁷

Ein gelungener Unterrichtsablauf nach Wagenschein stellt sich wie folgt dar:

Wagenschein erinnert sich, dass er einmal – oder mehrmals – in der Schule (er sagt er wisse nicht mehr wo und wann, vermutet aber in Darmstadt) die täglichen Sonnenbahnen „tanzen“ ließ:

„Mach' vor, wie die Sonne läuft, wenn du auf dem Nordpol stehst, im Frühling !“

Da tänzelt einer also, vorn stehend, dreht sich um seine Achse... („langsam, langsam !, nicht zu schnell!“ - Gelächter) und deutet mit dem ausgestreckten Arm auf seinen Horizont, blinzelnd in die Mitternachts-Sonne rundherum.-

„Und wenn du am Kongo stehst oder am Amazonas ?“

Da holt er sie, mit beiden Händen, wie schöpfend, aus dem Osten hoch, senkrecht hoch, bis über seinen Kopf, um sie dann hinter sich fallen zu lassen.

(vielleicht drehte er sich auch nach Westen um, um ihr sacht herunterzuhelfen) -

„Und bei uns ?“

Man kann sich denken, schräg hoch rudern, wie wir's ja wissen sollten. -

Sie taten das gern, die Halbwüchsigen, etwas verlegen lächelnd.²⁵⁸

Oder so:

Thema: Der Schall

(2. Klasse Buben, 7 – 8 Jahre alt)

Bei einem Lerngang konnte mit der Klasse auf Hinweis des Lehrers beobachtet werden, wie ein Rammbohrgerät einer Baufirma die Rammbohrgeräusche seltsam verschoben von sich gab. Die Kinder sprachen darüber, und in einer Schulstunde wurde nun versucht, dieses Phänomen zu wiederholen.

Zur Anknüpfung wurde auf das Phänomen verwiesen, daß man das Geräusch eines Flugzeugs aus ganz anderer Richtung hört, als es im Augenblick fliegt.

Versuch: Ein Schüler (Richard) stellte sich mit einer Trommel ca. 300 m von der Klasse entfernt auf und schlug deutlich sichtbar auf das Trommelfell und nahm den Schlegel sofort wieder weg. Anschließend erfolgte das nachfolgende Gespräch mit der Klasse.

– Lehrer:

Draußen sahen wir etwas Interessantes. Wir wollen deshalb zunächst versuchen zu beschreiben, was wir gesehen und gehört haben.

254 Wagenschein 1995 (a), S. 134/ Hervorhebungen *kursiv* MB

255 Vgl. Martin Wagenschein: Kinder auf dem Wege zur Physik, Beltz: Weinheim/ Basel 1990, S. 11

256 Vgl. Wagenschein 1995a

257 Martin Wagenschein: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Mit einer Einführung von Horst Rumpf, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1989, S. 135 – 153 (Aus dem Anhang: „Rettet die Phänomene ! Der Vorrang des Unmittelbaren“), hier S. 135

258 Wagenschein 1989, S. 29/ Hervorhebung *kursiv* MB

- Thilo: Da war draußen...wenn der Richard geklopft hat, dann kam das Klopfen erst nachher, das Klopfen, da hat's ein bißchen gedauert, so ein, ein, ja, bißchen.
- Lehrer:
Danke ! Robert !
- Robert:
Also, nach dem Richard hat der Thomas geklopft, und als er die Hände erst wieder auseinander hatte, da hat's erst bei uns geklopft, nämlich wir haben erst da gehört, als er die Hände wieder auseinandergemacht hat, weil der Schall ja auch ne Zeit braucht, bis er, bis er bei uns war. Jens !
- Jens:
Der Schall, der muß, der kann doch nicht so schnell, wenn der da 100 m weg ist, der ist nicht so schnell da, der muß doch auch erst herkommen.

(...)

- Tillmann:
Der Schall hat keine Augen, und deshalb fliegt er hin, er prallt so hin und braust so dran, wie der Wind im Kreis, und überall prallt er dran. Dem braucht niemand helfen, er fliegt so allein.²⁵⁹

Ein weiteres gelungenes Beispiel Wagenscheinscher Didaktik entstammt einer Tagung mit jungen Lehrern der „Freien Pädagogischen Akademie“ in der Schweiz (1978). Wagenschein erinnert sich an einen „Stil des Miteinander-Lebens“, der wiederum „Erinnerungen an die Odenwaldschule wachrief, ja den Hauch „Wandervogel“ von 1913. Die „Zwanziger Jahre“ schienen nachgerückt. (Kein Wort hörte ich dort aus der erziehungswissenschaftlichen Retortensprache.)²⁶⁰ Man sitze um einen großen ovalen Tisch herum...

- Wagenschein (W.):
Am Anfang brauchen wir ein erstaunliches Phänomen, ein sonderbares. - Wie ist es denn, wenn ein Glas beim Spülen aus dem Wasser zieht ? - Haben Sie da mal was Auffälliges bemerkt ?
- Teilnehmer (T.):
Wenn man so ein Glas heraushebt, so nimmt man erst das Wasser mit hoch, bis es dann plötzlich rausläuft.
- W.:
Sie haben aber nicht alles erzählt....
- T.:
Ach so, ja: Mit dem Boden nach oben, umgekehrt also. Unter Wasser ist es ganz voll Wasser, Wasserspiegel höher. Bleibt drin.
- W.:
Nun mal ganz genau....“ (...)

Es wird eine „Zinkwanne voll Wasser“ hereingetragen, um dem „Phänomen“ ansichtig zu werden („...damit wir's vor uns haben !“²⁶¹).

„Man steht auf: - Einige beginnen, zögernd, andächtig zu spülen.

(...)

- W.:
Jetzt: Was ist hier das Problem ?

259 Siegfried Thiel: Grundschulkindern zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft. In: Wagenschein 1990, S. 103 – 116/ Die Sequenz stammt aus einem Unterrichtsprotokoll. Es soll dokumentieren, dass Grundschüler mit Naturphänomenen Wege zur Physik gingen, wie Wagenschein sie vorgeschlagen habe. (a.a.O. S. 91)

260 Wagenschein 1989, S. 117

261 Die Sequenz lautet: Wagenschein (zu den anderen): „Wissen Sie, was er meint ? Schon mal gesehen ? - Ich seh es Ihnen an, daß Sie es nicht vor sich sehen !“ T. (*weiblich* lachend): „Ja dann müssen wir's eben mal machen, damit wir's vor uns haben !“ (Hervorhebung *kursiv* „weiblich“, MB)

- T.:
Daß das Wasser im Glas bleibt, erstaunt mich. Sonst leert sich doch Wasser aus.
- T.:
Wir sind gewohnt, daß das Wasser ausfließt. Es widerspricht der Gewohnheit.
- Älterer Gast:
Wieso ? Es ist doch „gewöhnlich“: immer, wenn ich spüle, ist es so. Man wundert sich doch nicht darüber.
- Mehrere T.:
Doch ! Ich habe mich schon früher darüber gewundert.
- T.:
Das Wasser kann nicht raus. Denn...
- W.:
Wieso, will es denn ? (...)
- Das Wasser bleibt im Glas, auch wenn das Glas (umgekehrt) nicht auf dem Teller ruht.

Erstauntes Lächeln – So weiter, zwei Stunden lang.²⁶²

Das Familiarisierungskonzept nutzt familiarisierende und familiarisierte Verfremdungen sprachlicher Herkunft: Das Epische hier vergisst die „Bühne“ und spielt mit der vierten Wand. Der „lesende Zuschauer“ wähnt sich in einer „natürlichen Schule“. Dass diese „Rückblende“ historisierender Verfremdung sich verdankt, zeigt sich daran, dass die Didaktik der Einfühlung im Sinne einer Pädagogik „vom Kinde aus“ eine Didaktik der Verfremdung zu ungleichen Teil ist: Die vierte Wand existiert natürlich nicht in den Beispielen der Didaktik Wagenscheins... Da sind die Kinder da, die „Zuschauer“ und sind anscheinend ganz beteiligt, auch physisch: Einer „tänzelt...vorn stehend“ die Sonnenbahnen. Die Wiedergabe in der Erinnerung an das didaktische Vorgehen aber ist selbst eine Didaktik und hat das verfremdende Memento inne, wie das Didaktische, das die Idee vertritt, die Sonnenbahnen *tänzelen* zu lassen.

„Sonnenbahnentänzeln“ ist in der Schule als Symbolisierungsform feldfremd und daher schon eine Verfremdung. Hinzu kommen die „vom Kinde aus“ geforderten Perspektivenwechsel: „Nordpol“, „Kongo“ oder „Amazonas“ und „bei uns“. Auch das vorführende Kind zeigt Tendenzen zur Verfremdung der Lernsituation: Es will die Sonnenbahnen *rasen* („Langsam, langsam, nicht so schnell !“ – Gelächter). Die Einverleiblichung der Sonnenbahnen ist eine Maßnahme, durch Verfremdung die Entfremdungsgefühle abzumildern, die die Ferne der Sonne beim Thematischwerden im Unterricht mit sich brächte, nein, es ohnedies mit sich bringt, auch oder gerade weil man sie nun „tänzelt“ („...verlegen lächelnd.“).

Wie kommt die „Sonne“ in den Unterricht ? muss die Frage der Didaktik und

262 Wagenschein 1989, S. 117 – 119

die Didaktik der Didaktik Wagenscheins heißen. Und dies doch darum, weil diese Frage durch ihre verfremdende Wirkung das freilegte, was an der Didaktik so auch an der Didaktik der Didaktik bei aller offensichtlichen Stimmigkeit dennoch unstimmig ist oder gar nicht stimmen kann.²⁶³ Was die eine „Sonne“ betrifft, so ist ihr Auftreten im Unterricht und unter „Halbwüchsigen“ deiktisch undeiktisch (Das ist keine Verfremdung...). Didaktisch gesprochen, liegt hier der Versuch der Überwindung der Künstlichkeit des >Beybringens< durch eine allem Anschein nach gerade dadurch erfolgreiche Didaktik vor. Eine Didaktik, die ja nur will, dass die Kinder etwas „erfahren“ und nicht zum Lernen „verführt“, „gezwungen“ oder vom Lehrer „belehrt“ werden. Dass sie etwas „erfahren“, versichert die andere „Sonne“:
Das didaktische Du.

Das didaktische Du spricht im Jargon der Natürlichkeit „vom Kinde aus“ („...Mach vor wie *die Sonne läuft...*“). Und der Kleine hat's begriffen, weil er auf „seinen Horizont“ deutet, „...blinzeln in die Mitternachts-Sonne rundherum.“ Ohne weiteres kann er's auch vom Kongo aus zeigen, wie die Sonnenbahnen laufen, auch wenn er „am Amazonas“ steht: Es geht sinnlich zu, körperlich, beseelt, kontemplativ – so jedenfalls wird der Eindruck erweckt: *Das* ist kindgerecht, *das* ist das wirkliche Lernen, *das* das richtige Lehren und *nicht* die künstliche Schule. Wer die Sonne „mit beiden Händen, wie schöpfend, aus dem Osten“ hochholt, „senkrecht hoch“, der fühlt sich wohl, also nicht entfremdet, weil er nicht zum Lernen „verführt“ oder „gezwungen“ oder „belehrt“ wird, sondern auf den Phänomenen der Natur steht. Das Tänzeln der Sonnenbahnen soll diese Naturverbundenheit bezeugen: Das didaktische Du kaschiert das Moment des möglichen Scheiterns am Eigensinn des Lernens, sowie die Belehrung („...wie wir's ja wissen sollten.“) und damit wieder das Künstliche, das Deiktische, das Didaktische. Umgekehrt tragen die Kinderäußerungen in ihrer didaktischen Funktion zu einer romantisch angehauchten Literarisierung der Physik bei. Im Verbündnis mit dem eigenständigen Denken und Sprechen der Kinder verspricht man sich, wie Brecht wusste, „*tatsächlich einfach mehr pädagogische Wirkung von einer im rein Anschaulichen bleibenden, auf die Abstrahierung*

263 Vgl. Engelbrecht 2003

verzichtenden Lehrart.“²⁶⁴

Der nach Wagescheinscher Didaktik verfahrenende Lehrer, müsse sich „fühlen wie einer, der nicht zerrt, sondern der *staut*, der den Vorwärtsgang seiner Gruppe zur Besinnung und Gründlichkeit „anhält.“²⁶⁵ Andernfalls sei die Didaktik eine „Überrumpelungsdidaktik“,²⁶⁶ was heißt, eine Didaktik, die die Lernenden um die Genese des Fachs brächte, in der die pädagogische Dimension der Physik²⁶⁷ stecke („genetischer Lehrgang“). Der „genetische Lehrgang“ überrumpele dagegen nicht, denn der Lehrer stehe dafür ein, dass seine Schüler bei der Sache blieben, indem er die Aufmerksamkeit auf die Sache „stau“e. Schließlich solle die Sache „ein Gedicht oder ein mathematisches Problem“²⁶⁸, hier meint Wagenschein keine Unterschiede zu machen zu müssen, dem Kind *nahegehen*. Dazu gehöre: „1. daß man Zeit gibt, viel Zeit; 2. daß dem Lehrer selber die Sache „nahegeht“, und zwar immer wieder. Eben dies sollte das Zeichen des „Fachmannes“ sein. Und 3. (was beinahe dasselbe ist) gehört dazu etwas, dessen unsere Hochschul-Ausbildung ihn so oft beraubt: er muß die Sache immer wieder als etwas Neues, immer wieder „naiv“, ursprünglich sehen können.“²⁶⁹

Die Aufmerksamkeit, die sogenannte *Fühlung*²⁷⁰, ohne die wirkliches Wissen nicht sein könne, diese aufmerksame Fühlung zu ermöglichen bedeutet die gelungene *Einfühlung* des Lehrers in das Kind, den Schüler, wie die des Schülers in die Sache. Die *Fühlung* zur Sache, das ist deutlich, entspricht im Prinzip einer Form von Einfühlung in die Sache, womit wieder der Topos der Perspektive „vom Kinde aus“ bedient wird. Dass Lehrer wie Schüler dann angeblich einen Verstehensprozess durchlaufen, dessen Fundament die unmittelbare Erfahrung des Phänomens bilden solle, sollen die Sequenzen

264 GW VII, S. 1026 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)/ Hervorhebung *kursiv* MB

265 Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, 2 Bde., Bd. 1 Klett: Stuttgart 1965, Bd. 2 Klett: Stuttgart 1970, hier Bd. 2, S. 336 (Unterricht, Drill oder Erlebnis ?)// Anmerkung: Und nicht wie es im Lexikon heißt, einer straffen Führung zu unterwerfen: „>So kann der Lehrgang nicht „vom Kinde aus“ beginnen, sondern das Kind *muß am Anfang* einer seiner geistigen Reife angemessenen, aber straffen Führung unterworfen werden, bis es in der ihm *vollkommen neuen*, streng gefaßten physikalischen Begriffswelt *eigene* Schritte zu gehen vermag.“

266 Wagenschein 1970, S. 336

267 Martin Wagenschein: Die Pädagogische Dimension der Physik, Hahner Verlagsgesellschaft: Aachen-Hahn 1995, S. 129: „Wir lernen, daß Physik etwas Werdendes und Gewordenes ist. Auf der Seite des Menschen wird eine Art zu sehen und Begriffe zu bilden, auf der Seite der Natur wird (wie eine Antwort, wie eine Hohlform dazu) ein Gefüge, eine Struktur.“ a.a. O. S. 12

268 Wagenschein 1970, S. 336

269 Wagenschein 1970, S. 336

270 Wagenschein 1970, S. 353 (Über die Aufmerksamkeit); Zur *Fühlung* vgl. auch Wagenschein 1989, S. 149

geglückter Didaktik beweisen. Das Unmittelbare habe den Vorrang. Denn das ist natürlich gut für die Fühlung, die Einfühlung...

Die im eigenen Haus gestellte Frage: "Unterricht, Drill oder Erlebnis ?"²⁷¹ beantwortet sich durch den literarisch inspirierten Textnimbus wie von selbst: Es müssen nicht noch hundert andere Beispiele von Kinderäußerungen „auf dem Wege zur Physik“ >begebracht< werden, Dokumente aus Tagebüchern von Laien, Müttern und Vätern, dass auch noch der letzte Zweifler sieht, „Kinder“ (wie auch andere Lernende) müssen nicht zum Lernen „verführt“, „gezwungen“, gar „belehrt“ werden.

Eine weitere Version der Fühlung ist das Anschauen, wobei nicht nur die Phänomene zum Zwecke der Fühlung „angeschaut“ werden, sondern auch die Didaktik Wagenscheins, in der es gestattet ist zu staunen, zu verweilen, zu grübeln... Das Anschauen der didaktischen Anschauung ist Wagenschein die Hauptsache. Sie ist die eigentliche „Lehrerin“, denn sie ist permissiv, greift nicht ein in das eigenständige Denken und Sprechen der Kinder. Denn das ist ein pädagogisches Fauxpas. Und wenn nur ordentlich gestaunt wird – wie in den vorbildlichen Beispielen – so ist das Staunen als ein philosophisches zu sehen, also bereits als Zeichen, die „Kinder“ seien bestens „auf dem Wege zur Wissenschaft“, zumindest aber an ihrem Anfang. Und auf diesen Anfang, quasi auf die „Ursprünglichkeit des Verstehens“, käme es besonders an, denn aus diesem seien schließlich auch die Erkenntnisse der Wissenschaft hervorgegangen.²⁷² Die Sache soll ein „Phänomen“ sein und „nahegehen“. Ist dies sodann der Fall – und „vom Kinde aus“ bestehen da wohl kaum Zweifel – käme vermittelt dieser „Fühlung“ auch Exaktheit ins Denken. Den „Werdegang“ im Denken des „Kindes“ setzt Wagenschein mit dem „Werdegang“ der Erkenntnis der Sache gleich und diesen mit dem Werdegang der Physik²⁷³, an deren Beginn eben das „Staunen“ stände:

„In gewisser Weise lässt sich Wagenscheins Didaktik als der Versuch lesen, das Staunen im Sinne der vorsokratischen Philosophie bzw. seiner Bestimmung durch Platon und Aristoteles als pädagogische Grundstimmung, nein mehr noch als *genuin pädagogische Haltung* zu rehabilitieren (...) Ganz im Sinn einer antiken Frömmigkeit angesichts des Kosmos postuliert Wagenschein deshalb als pädagogische Maxime:

271 Wagenschein 1970, S. 333 – 344 (Unterricht, Drill oder Erlebnis ?)

272 Vgl. Engelbrecht 2003, S. 14; Wagenschein bezieht sich auf „wichtige Physiker als Vertreter der Wissenschaftsgeschichte: Angefangen mit Aristoteles, über Kopernikus, Kepler, Galilei, Pascal, Newton bis Mach, Heisenberg und Einstein, um nur einige zu nennen. Wagenschein, der Pädagoge, bezieht sich häufig auf Kerschensteiner, Spranger und Litt, gelegentlich auf Montessori oder Reichwein.“ (a.a.O.)

273 Vgl. Wagenschein 1995, S. 12f.

>>Das bloße Anschauen lenkt den Sinn aufs Maßvolle<<.“²⁷⁴

Das Familiarisierungskonzept ist durch die V-Technik des Historisierens entstanden. Es nährt sich vom Fundus der Tradition: Einmal befindet man sich in der Zeit der „Anfänge“. „Urgesteine der Pädagogik“ werden bemüht: Aristoteles repräsentiert unterschwellig „Einführung“ als „Führung“. Dann wieder diskrete Reprisen auf Goethe und seine „Anschauungen“. Seine Verdienste als Wissenschaftler *und* Dichter werden gelobt, weil sie, – so die Oberstimme vom didaktischen Du, – dem „Wahren, Schönen und Guten“ verpflichtet seien, mit dem man sich bei der Gelegenheit in aller Bescheidenheit identifiziert wissen will, wie mit dem großen Dichter und Denker, der ja Wissenschaft und Kunst zu vereinen wusste, womit letztlich die Absolution, „pädagogische Literatur“ zu schreiben, eingeholt wird.²⁷⁵ Die Identifikation von „Kunst“ und „Leben“ durch ein „Theater des >Naturalismus<“ – hier zeigt sie sich erneut unheilvoll naiv in der Vorstellung einer Didaktik.

Das „Naturschöne“ kann danach umso unbedenklicher mit der Didaktik und ihrer „natürlichen Ordnung“ assoziiert werden²⁷⁶, um „bloßem Anschauen“ als didaktische Prämisse „anschaulich“ Plausibilität zu verschaffen und auf diese Art didaktisch eine im Prinzip verfremdend „romantische Pädagogik“ des Nicht-Eingefehens, der Nicht-Schule, Nicht-Belehrung zu legitimieren. Nicht zuletzt werden durch diese Didaktik der Verfremdungen die Verfremdungen der Sachen des eigenen Fachs nicht *gezeigt*.²⁷⁷ Da Wagenschein die Brüche durch „Natürlichkeit“ unkenntlich macht,²⁷⁸ sie also gar nicht >beybringt<, sondern fortschafft. Das übergangene Fremde soll nachträglich im Sprachgestus „>>Es ist alles so unergründlich tief<<“²⁷⁹

274 Micha Brumlik: Ein ruhiges Anschauen des Grauens ? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs. In: Meseth, W., Proske, M., F.-O. Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, Bd. 11, Campus Verlag: Frankfurt/M./ New York 2004, S. 189 – 204, hier S. 195; Zur zitierten Passage in Brumlik 2004, S. 195 vgl. Wagenschein 1989, S. 149 // Hervorhebungen *kursiv* MB

275 Vgl. Wagenschein 1989, S. 71: „Ich schrieb nicht linear, sondern umkreisend.“; Vgl. Engelbrecht 2003, S. 17 (Fußnote 7): „>Der Dichter und Berichtler Wagenschein tut mir unendlich wohl in der Wüste wissenschaftlicher und pädagogischer Literatur, die ich durchmessen muß.<“ (Zitat stammt aus einer Laudatio von Hartmut von Hentig / Wagenschein wurde Preisträger der Henning-Kaufmann-Stiftung 1985); Vgl. Wagenschein 1989, S. 79 („literarische Ausflüge“)

276 Vgl. Wagenschein 1995, S. 9: „Das umkreisende und das Ganze von immer neuen Richtungen her angehende Verfahren ergab sich als natürliche Ordnung. Es entspricht dem Ziel der Arbeit: nicht feste Anweisungen zu geben, sondern sozusagen das Klima des Unterrichts in der physikalischen Naturbetrachtung zu einem Umschwung geneigt zu machen.“/ Vgl. dazu Engelbrecht 2003, S. 17

277 Vgl. Wagenschein 1995 (a), S. 134/ 136/ 137

278 Vgl. Engelbrecht 2003, S. 16

279 Prange 1983, S. 189

verortet werden: Fast „soll die unerklärliche Seite der Dinge gezeigt werden, ihre Unbeherrschbarkeit. Diese Versuche wandeln dicht am Abgrund der Lächerlichkeit.“²⁸⁰

Das Deiktische, die etlichen Montagen, die reformpädagogischen Anleihen, die diese „Anschauung“ anschaulich erscheinen lassen, sind, biographisch eingesenkt, in die „Erinnerungen für morgen“ übergegangen. Die Intention diesen Vorgehens ist zur pädagogischen Dimension der „Argumentation“ geworden, die wiederum die Praktikabilität dieser reformpädagogischen Didaktik rezitiert. Hier entsteht Raum für das didaktische Du, welches deiktisch-didaktisch subversiv den pädagogischen Assistenten stellt: In der offiziellen Version wird der „Anschauung“ und der „Erfahrung“ der Vorrang eingeräumt. Die „Unmittelbarkeit des Phänomens“ soll für das Infragestellen des Selbstverständlichen zuständig sein und möglichst immer wieder und wieder „nahegehen“ und zu „Staunen“ führen. Denn sonst sind die Unterrichtsprinzipien „künstlich“, „unnatürlich“, nicht „vom Kinde aus“, sondern „Retorte“, „verführend“, „unter der Peitsche der Stoffbedrängnis“. Und sollen die Themen nicht „Unterrichtsstoff“ werden, der Unterricht nicht „Stoffhuberei“ ohne „Führung“ oder die Lehre eine „Belehrung“ sein, müsse man die Schüler nur dort abholen, wo sie warteten: bei den Phänomenen.²⁸¹ Zweifeln des Verfahrens, wie der „ältere Gast“ im „Spülwasser-Seminar“²⁸² oder ehemalige Studenten, aus denen Diplomphysiker wurden²⁸³, wird das Staunen über das Staunen der Anderen angesichts feststeckenden Wassers in einem umgekehrten Glas beim Eintauchen in Spülwasser oder die „Reserve“ gegenüber den genannten „literarischen Ausflügen“, durch eine altväterliche Attitüde genommen. Mehr noch aber werden Bedenken durch die Allgemeinverständlichkeit Wagenscheinscher Textsorten überrumpelt – „vom Kinde aus“ überrumpelt.

Didaktik nach Wagenschein ist einleuchtend für „Jeden“, selbstverständlich

280 GW VII, S. 366 (Neue Technik der Schauspielkunst); Zur „Unerklärlichkeit der Dinge“ vgl. Wagenschein 1995, S. 9: „...daß man nichts schwerer geordnet darstellen kann als das, was einem selbstverständlich ist.“

281 Vgl. Wagenschein 1989, S. 79

282 Vgl. Wagenschein 1989, S. 118

283 Vgl. Wagenschein 1989, S. 79// Anmerkung: Zur Funktion seiner „literarischen Ausflüge“ bemerkt Wagenschein: „Sie dienen den Einflügen der Schüler in die Physik, durch diese Grenz-Zone; die breit ist. Ihre Kenntnis erst macht den Lehrer fähig, dort den Schüler abzuholen, wo er steht und „wartet“: bei den Phänomenen.“ a.a. O./ Im letzten Teil der Passage bleibt unklar wer wo steht... (Wer ist „er“, der da „steht“ und „>>wartet<<“ ?)

und sinnfällig, wo man nur hinschaut, so dass man nicht umhin kommt, sich erstaunt fragen zu müssen, wie bei soviel anschaulicher „Anschauung“ und subjektorientierter „Erfahrung“ überhaupt noch so etwas wie ein „Phänomen“ entdeckt werden kann:²⁸⁴ Das Staunenswerte an dieser Didaktik ist sodann ihr unentwegtes Gelingen, sei es bei Wagenschein im Unterricht und im Seminar – aber besonders diskursiv, auf dem Papier. Das, was diese Didaktik also durch sich vermöchte erreicht haben zu wollen, nämlich durch „bloßes Anschauen“ ein didaktisches Maß in der Hand zu haben, das die „Phänomene“ als Fragwürdigkeiten >beybringt<, erreicht sie durch eine historisierende Familiarisierung. Die Anordnungen dieser Didaktik haben ihre Wirkungen auch auf deren Erfinder: „Gut, sich zu erinnern“²⁸⁵, erinnert sich Wagenschein „für morgen“ an das Kriegsende:

„Frühling 1945. – Der Krieg ist aus, die Freiheit gewonnen ! Man steht zusammen unter grünenden Ruinen: Nun mußte auch die Schule anders werden ! Ein alter Kindertraum erfüllt sich: Die Schulen sind verbrannt ! Ein alter Lehrertraum wird wahr: nach vielen freien Sommermonaten kommen einzelne Kinder aus der Nachbarschaft zu Lehrern in die Wohnung: sie wollen lernen.“²⁸⁶

Das Entzücken über das „Kriegsende“ und die „gewonnene Freiheit“ ist in dieser Passage der Erinnerung einfach „hinreißen“ formuliert. Es hat den Anschein von „Authentizität“, von „Reformgeist“. Man ist „guter Hoffnung“. Träume werden wahr: Die „alten Schulen“ sind „verbrannt“ und mit ihnen – so jedenfalls gibt der Tenor wieder – die bei Lehrern so gefürchtete „Lernunwilligkeit“ der Schüler, die in der Suggestion der Didaktik des Textgestus' damit begründet wird, die „alte Schule“ sei nichts weiteres als „Zwangseinrichtung“ gewesen, die Kinder am Lernen gehindert habe. „Einzelne Kinder“ kommen freiwillig zu Lehrern: „Sie *wollen* lernen !“

Das Glückempfinden, das diese „frohe Botschaft“ bei Wagenschein auslöste, als er solches schrieb, ließ ihn dann in „Erinnerungen für morgen“ vergessen, dass doch alles in Schutt und Asche lag und das „Prinzip Hoffnung“ eins aus der prekären Lage zwangsläufig hervorgehendes sein musste, wollte man nicht, in Anbetracht des Ausmaßes der Zerstörung, selbst, wenn nicht physisch, so doch psychisch daran zugrunde gehen: „Diese Erfahrung deckt sich genau mit dem, was die empirische Psychologie des Wohlbefindens als

284 Vgl. Engelbrecht 2003, S. 9

285 Wagenschein 1989, S. 52/ S. 53

286 Wagenschein 1989, S. 51

flow bezeichnet.“²⁸⁷ Auf didaktischer Ebene wurde dieser *flow* durch eine Verfremdung der Entfremdung „vom Kinde aus“, durch die systematische Ausblendung von Widersprüchlichkeiten, die semantische Glättung von zeitgeschichtlichen Phänomenen >beigebracht<. In der Dialektik der Verfremdung von Vorgängen dieserart lässt sich ein *Familiarisierungseffekt* ausmachen:

Er ist durch seine Größe undeutlich und verhindert durch familiarisierende Verfremdung den „kritischen Zugang“, der dann hernach didaktisch durch das „Anschauen von Phänomenen“ wieder irgendwie reanimiert und damit „erinnert“ werden soll, obwohl das als Unterrichtsprinzip gar keinen Sinn macht. Diese Didaktik ist von ihrer eigenen Ergriffenheit ergriffen und hat so das Üben von Selbstkritik weitestgehend aus ihrem Unternehmen verbannt. Und wieder sind es „vom Kinde aus“ die „Anfänge“, von denen aus ein solcher pädagogischer Zauber ausgeht, so dass eine Trümmerlandschaft als „*grünende Ruine*“ ins Bewußtsein rücken kann. Der Verzicht auf alles, was die moderne Physik ausmacht²⁸⁸, am Ende die kopernikanische im Gegensatz zur aristotelischen²⁸⁹, wird didaktisch gleichgezogen, identifiziert mit dem Verzicht auf alles, was den Krieg „ausmachte“, die Schule, das Lehren und Lernen. Das aus der Biographie gewonnene Theoriedefizit geht „vom Kinde aus“ in die Erinnerung an das Kriegsende und streicht diesselbe in der Anschauung „*grün...*“, wie die „Anfänge“, die als fixe Idee lesbar werden, sowie indes der Begriff von Erfahrung, der Wagenscheins „Erinnerungen für morgen“ die Feder führt.

Bei Horst Rumpf, einem Verfechter der Wagenscheinschen Didaktik bis in die heutigen Tage, fällt das biographische Erinnern ähnlich geneigt aus. Das „Gute“ am Krieg war, so wenigstens will es der Text, dass die Menschen wieder lernwillig wurden. Von „unglaublicher Lernintensität“ ist die Rede:

287 Brumlik 2004, S. 192/ Anmerkung: Brumlik bezieht sich auf die Passage in Wagenscheins "Erinnerungen", in der er unter der Überschrift "Glückliche Stunde" die ersten Jahre der Diktatur beschreibt; Vgl. dazu Wagenschein 1989, S. 48ff.

288 Vgl. Brumlik 2004, S. 193

289 Vgl. Knopf 1986, hier S. 106/ 107: „Daß Brecht von >>Anti-Aristoteles<< spricht, ist darin begründet, daß er die historisch typische Quelle – und das heißt auch: die von ihr gestiftete Tradition – aufsucht und benennt (vgl. Aristoteles' Wirkung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, z.B. bei Lessing u.v.a.). Der Name erhält Sinn auch dadurch, daß Brechts Theater des >>Wissenschaftlichen Zeitalters<< die neuen, für die Neuzeit typischen wissenschaftlichen Haltungen auf die Kunst übertragen will: auch diese Wissenschaft ist bei Bacon z.B. (Galilei etc.) gegen die aristotelische Physik angetreten.“

„Im Jahr 1945 war der Schulbetrieb in Darmstadt zusammenbrochen, zerstörte Schulgebäude, Staat und Schulbürokratie waren durch die US-Besatzung liquidiert. Der Fünfzehnjährige (s.c. Horst Rumpf, MB) verdrossen, unbeschult, ausgebombt in einem Dorf 15 Kilometer außerhalb der zerstörten Stadt. Was tun ? Es sprach sich im Sommer herum, dass im Olbrichweg in der Stadt noch ein Lehrer wohne, der privat Englisch unterrichtete. Nichts wie hin. Mit dem Fahrrad zweimal die Woche in die Stadt zu je einer Stunde Englischlernen, Erinnerung an eine unglaubliche Lernintensität, drei Jungen, ein Lehrer, in diesem Zimmerchen... Noch heute kenne ich die Kurzgeschichten, die wir auswendig lernten.“²⁹⁰

Rumpf, der nunmehr seit über 30 Jahren Unterrichtsprinzipien beklagt, die nicht auf einer leibhaftigen Phänomenerfahrung beruhen,²⁹¹ schreibt die Wagenscheinsche Didaktik fort, indem er sie unbesehen übernimmt, mitsamt der Schulkritik: Auch Rumpf findet pädagogische Unaufmerksamkeiten vor, die er einmal als „übergangene Sinnlichkeit“²⁹², das andere Mal und neueren Datums als „Belehrungswut“ ins „Diesseits“²⁹³ der Didaktik einführt. Rumpf zögert nicht, die Wagenscheinsche Didaktik auf fast alle pädagogischen Praxen ausgeweitet wissen zu wollen. Die dargereichten „Pädagogischen Aufmerksamkeiten“ bestehen – der kurze Blick ins Inhaltsverzeichnis reicht – fast durchgängig aus recht krassen Vorwürfen, die den Umgang mit Lernen, Auffassungen von Lehre, Aneignungspraktiken von Wissen usw., also die Pädagogik der Schule wie Hochschule insgesamt treffen sollen, wie zum Beispiel die unter römisch zwei genannten: „*II. Bildungsfassaden vor Trümmerlandschaften*.“²⁹⁴ Liest man das Buch, so schallt eine „Watsche“ nach der anderen durch die Kapitel: Römisch fünf: „*V. Abgetötete und wiederbelebte Vergangenheiten*“²⁹⁵ - in der Tonart nicht minder wenig zimperlich („Sieht es denn nicht Jeder...“²⁹⁶). Der tagebuchartige Ausschnitt einer Erinnerung an das Kriegsende fällt im Gestus dagegen vergleichsweise auffallend „zart“ aus, um nicht zu sagen reformpädagogisch „romantisch“. Wie auch die Kinderäußerungen hat er eine didaktisch sekundierende Funktion der Didaktik, die damit >beigebracht< werden soll: Unter dem

290 Horst Rumpf: Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten, Juventa Verlag: Weinheim/ München 2004, S. 212

291 Vgl. Horst Rumpf: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, Juventa Verlag: Weinheim/ München 1988 (2. Aufl.)/ Anmerkung: Rumpf legt Norbert Elias' Studien zum Prozeß der Zivilisation an die Schule an und beklagt die Kosten der in diesem Zuge abverlangten „Affektdämpfung im Interesse von Langsicht“ und der zunehmend distanziereten Weltaustausche. Er plädiert für nicht distanzierende Weltvergegenwärtigungen.

292 Vgl. Rumpf 1988

293 Vgl. Rumpf 2004

294 Rumpf 2004, S. 5/ Hervorhebung *kursiv* im Original

295 Rumpf 2004, S. 6/ Hervorhebung *kursiv* im Original

296 Wagenscheins Rede zitiert bei Rumpf 2004, S. 211

beinah eigentümlichen Titel „5. *Autobiographischer Erinnerungssplitter*“²⁹⁷ notiert Rumpf seine Erinnerung an eine „unglaubliche Lernintensität“ in einem „Zimmerchen“ im Olbrichweg in Darmstadt, in das sich „der Fünfzehnjährige, verdrossen, unbeschult, ausgebombt“ mit dem Fahrrad (!) zum Englischlernen eingefunden habe. Das Komposita aus "Erinnerung" und "*Splitter*" ist rätselhaft, denn der Autor verschriftlicht nicht nur die eine Erinnerung, tauft aber eben nur diese "*Erinnerungssplitter*". Wiederum ist dieser „*Splitter*“ Teil einer „Blütenlese“²⁹⁸; er steht zwischen den anderen Erinnerungen, die nicht den Zusatz „*Splitter*“ tragen und als solche nochmals gesondert abgezählt wurden.²⁹⁹ Der „*Splitter*“ ist nicht dabei. (Das aber zu diesem „*Splitter*“ nur nebenbei...)

Rumpf will mit diesem „Autobiographischen Erinnerungssplitter“ im Verein mit den anderen „Quellen“ untermauern, dass durch die gesetzliche Schulpflicht die Neugierde als Konstitutionsbedingung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses systematisch aberkannt und disqualifiziert würde.³⁰⁰ Vergeblich bleiben jedoch Bemühungen des Lesers, am „*Splitter*“, der eine Seite später als „Stachel“ ins Spiel gebracht wird, das ausfindig zu machen, was damit symbolisiert werden soll, nämlich irgendwie „Kritisches“. Und ob es denn hinreicht, „*Splitter*“ und andere „autobiographische Erinnerungen“ als „Quellen“ heranzuziehen, um der Theorie den Beweis zu erbringen, Lernzwang ersticke die „Neugierde als Konstitutionsbedingung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses“, ist schon allein durch die restliche Kapitelgestaltung abschlägig zu beantworten. Sie sieht außerdem keine Literaturliste vor und besteht fast ausschließlich aus einfach hingestellten Zitaten, – man könnte beinah von „pädagogisch aufmerksam“ vorgeworfenen Zitaten sprechen – wie überhaupt große Teile des Buchs Zitate aller Art und jedweder Richtung, Anekdoten und Anekdotchen aus Autobiographien zwar aufsammelt, aber nur spärlich bearbeitet. Der didaktische Hintersinn der Buchgestaltung will sich als „fragmentarisch“ ausweisen. Abgesehen davon: Neben der Zitierschwäche ist die Intention des Autors deutlich: Ein buntes

297 Rumpf 2004, S. 212

298 Rumpf 2004, S. 210

299 Vgl. Rumpf 2004, S. 212: „6. Autobiographische Erinnerung 2“/ „7. Autobiographische Erinnerung 3“; Zudem hat sich auf S. 211 ein Fehler eingeschlichen. Es gibt in der „Blütenlese zweimal die „Quelle 3.“, wobei richtig weitergezählt wird.

300 Ulrich Oevermann zitiert nach Rumpf 2004, S. 213

Potpourri aus Wissenschaft, Alltag und Biographie soll die „falsche Praxis“, die vom Autor diagnostizierte „Belehrungswut“ und demgegenüber die Aufmerksamkeit des Autors für die Unaufmerksamkeit der Pädagogik vorgestellt werden. Die „Kritik“ erfolgt immer nach demselben Muster, in welchem ein obgleich nicht weiter ausbuchstabierter, aber nicht weniger wirksamer Begriff von „Einführung“ im Unterholz rumort³⁰¹, an den sich über die Jahre der Kritik hinweg mittlerweile ganze Industrien angehängt haben. Dieser kulturindustrielle Anhang kriegt unablässig didaktisch Zucker:

Englisch lernt man, so lernt man, fast besser in einem „Zimmerchen“, in das man sich aus freien Stücken eingefunden hat, weniger gut in der Schule. Ein Lernidyll ohne Zwang legt der Autor im „Erinnerungssplitter“ nahe und meint, dies sei das „wirkliche Lernen“³⁰². Für die „richtige Praxis“ ist damit gesagt: Didaktik als Nicht-Didaktik, Lehre als Nicht-Lehre, Schule als Nicht-Schule und Wissenschaft bitte ohne die Systematik der Begriffe und ohne Theorien. Denn diese „belehren nur“³⁰³, „sind gewöhnlich Übereilungen eines ungeduldigen Verstandes, der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschleibt“³⁰⁴ und das verstopft die Köpfe, und das ist nicht gut für das Lernen („vom Kinde aus“), die „Aufmerksamkeit“, die „Neugierde“, das „Staunen“, die „Anschauung“, den didaktisch unverstellten Blick auf die „Phänomene“. Der Absicht nach soll das Selbstverständliche aufhören, selbstverständlich zu sein. Da diese Didaktik, die im Grunde gar keine Lehre sein will, weil Didaktik diesem Horizont nur heißt, „unter hochtrabenden Begriffen und Programmen Infantilisierung zu betreiben“³⁰⁵ jedoch ebenfalls didaktisch aufbereitete Selbstverständlichkeiten >beybringt< und überhaupt nicht wütig „belehrt“ („Trümmerlandschaften vor Bildungsfassaden“), ist der viel zitierte *Prüfungsggeist* des Aufklärers Georg Christoph Lichtenberg (1742 – 1799)

301 Vgl. Rumpf 2004, S. 183, S. 196, S. 197

302 Vgl. Rumpf 1886a: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen; Vgl. dazu Klaus Prange: Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. 1995 (a), S. 327 – 333// Anmerkung: Auch hier zeigt sich das deiktische Prinzip, die Artikulation des Zeigens als eine Verfremdung...

303 Frei nach dem Namenspatron der Frankfurter Universität: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.“ Zitiert bei Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen, Insel Taschenbuch: Frankfurt/M. 1994, S. 95 (aus dem Kapitel: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben)

304 Johann Wolfgang Goethe: Schriften zur Naturwissenschaft (Auswahl), hg. von Michael Böhler, Reclam: Stuttgart 1994, S. 40

305 Vgl. Rumpf 2004, S. 16

nun zum „kritischen Hausgespenst“ geworden.³⁰⁶

Man gibt sich didaktisch modest, geläutert durch die Mangel Erfahrungen des Krieges und Nachkrieges, „aufmerksam“, „staunend“, verdrossen über den Unflat der „Welt der Belehrung“ und wähnt sich im letzten Kapitel XI „auf der Suche nach einer neuen Bescheidenheit,“³⁰⁷ nachdem Seiten zuvor – distanzlos! – die „Feldenkraiss-Methode“ als „pädagogische Aufmerksamkeit“ mit Brecht >beygebracht< wurde.³⁰⁸

Der Grundtenor von Rumpfs Vorwürfen, die Diagnose einer Verödung der Lernkultur, für die ungute Wissenschafts- wie Schulpraktiken verantwortlich zu machen seien kommt jedoch, unter den als Zitat gegebenen Umständen und auf die Lehrmeinung angewandt, in eine vom Erfinder nicht bedachte, so ungewollte Ideenkontextverschiebung: Einschlag der Kritik ins eigene Dach der „Theorie“: Der *Prüfungsgeist*, den Rumpf wiederholt annahmt, weil er den Schulbeteiligten und Wissenschaftlern so völlig abginge, ist nun dem diesseitigen Anrufer des Prüfungsgeistes zum „falschen Besitz“ geworden. „Die Fremdheit wird unterschlagen – und dadurch wird das so plausibel, in vertrauten Begriffen Präsentierte falsch.“³⁰⁹ Und es wird nicht nur „falsch“, sondern es wird auch zum falschen Besitz, weil es familiarisiert ist – durch Verfremdung bekannt gemacht. Das sind die „Selbstverständlichkeiten“, die diese Didaktik gerne anderen als pädagogisch ungutes Ding aufmerksam ans Bein bindet. (Zur Entspannung: Brecht bittet Herrn Peachum, seine Frau zu bitten, nun den das Mitleid erregenden Kerzenwachs in den Anzug zu bügeln, um bequem liegend und ganz *relaxed* von der Feldenkraisschen Turnmatte aus das Nicht-Sondern zu fixieren...)

„Den falschen Zustand, in den die Welt durch solche Maßnahmen kommt“³¹⁰, wird entgegen der erklärten Absicht der Didaktik durch Didaktik überdauert.

306 Es handelt sich um das Zitat: „Es ist ganz gut, viel zu lesen, wenn nur nicht unser Gefühl darüber stumpf würde und über der großen Begierde, immer ohne eigene Untersuchung mehr zu wissen, endlich in uns der *Prüfungsgeist* erstürbe.“/ Hervorhebung kursiv MB/ (Vgl. weitere Zitate Horst Rumpf: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1986, S. 189/ 190; Rumpf 1988, S. 172; Rumpf 1991, S. 9; Rumpf 2000, S. 20)// Anmerkung: Rumpf nennt im Übrigen „noch drei Lichtenberg-*Splitter*“ als „Leitworte für eine etwas andere Lehrerprofessionalisierung.“ (Vgl. Rumpf 2004, S. 145; drei weitere „*Splitter*“ S. 140)

307 Rumpf 2004, S. 217 ff.

308 Vgl. Rumpf 2004, S. 69: „Das erinnert fast wörtlich an Brechts Forderung, wenn er schrieb, ein Schauspieler, der bewusst etwas *zeige*, müsse spürbar machen, dass er – wenn er nach links vorn auf der Bühne zugehe, sich *nicht* nach rechts hinten bewege.“ Anmerkung: Das Zitat Brechts wurde von Rumpf nicht belegt. Auch wurde nicht erklärt, in welchem Zusammenhang Brecht solches gesagt haben soll.../ Näheres zu der damit angesprochenen Verfremdungstechnik und zu Brecht siehe vorliegendes Kap. I

309 Rumpf 1991, S. 14

310 Rumpf 1991, S. 17

Die zugegebenermaßen pädagogisch schöne Illusion, durch die „Lebensnähe“ (in dem vorliegenden Fall die Lebensnähe der Erinnerung oder die „Lebensnähe“ Feldenkraisscher Entspannungsübungen) eine von Haus aus bessere Lehre angebahnt zu bekommen, kann darum nisten:

„Letztlich, so zeigt sich jetzt, verdankt sich der reformpädagogische Erfahrungsbegriff einer affirmativen Theorie des Naturschönen, das die Phänomene, um die es in einer Theorie zeitgeschichtlicher Bildung gehen müsste, systematisch verpasst.“³¹¹

Denn würde dieser „Erfahrungsbegriff“ für einen Unterricht, in dem es um >>Auschwitz<< gehen soll, als theoretische Vorgabe geltend gemacht, so hieße das: „*Ein ruhiges Anschauen des Grauens.*“³¹² Aber, wie Brecht sagt: „*Aber sie wollen es auf dem Weg der Erfahrung wissen und zwar der sensuellen Erfahrung, auf dem Weg des Erlebnisses. Sie wollen hineingezogen werden, nicht gegenübergestellt.*“³¹³

Angenommen, es läge wirklich ein „Erfahrungsbegriff“ vor und nicht einfach ein Vorurteil aus Erfahrung, so verführt nicht allein dieser „Begriff“ zu der hoffnungsvollen Annahme seiner grenzenlosen Einsetzbarkeit, sondern nicht geringer ist es außerdem und fast mehr die als genuin pädagogisch ausgegebene Haltung des „Staunens“, die die im Grunde fatale Strategie dieser Didaktik aufwirft: Denn sie lehrt das „Nicht-Eingreifen“, das „bloße Anschauen“. Darin sieht sie ihre Naturverbundenheit, auch zur Natur des Kindes, und daraus nimmt sie die moralische Gewissheit und in der Didaktik die Naivität, mit der alles betrachtet werden soll – staunend betrachtet werden soll. Vor diesem Gebräu kann man nur eindringlich warnen.³¹⁴

Das Staunen beim Zusehen ist hier nicht die Distanz erzeugende Instanz. Vielmehr eine, die die Wahrnehmung und das Denken besänftigt („Wie lang-

311 Brumlik 2004, S. 203

312 Vgl. Brumlik 2004, S. 194: „Der biographische Kontext dieser Reformpädagogik legt nahe, dass aus ihr Kategorien zu einer *empathischen* Unterrichtung empfundenen menschlichen Leidens im Nationalsozialismus ebensowenig zu erwarten sind wie Prinzipien eines Geschichtsunterrichts, der verständlich macht, wie sich etwa die Massenvernichtung ereignen konnte. Freilich können biographische Hinweise bestenfalls den *context of discovery*, nicht aber die Frage nach der sachlichen Gültigkeit, dem *context of justification*, beantworten. Immerhin könnte es sein, dass eine Reformpädagogik im Sinne Wagenscheins, ihrem unpolitisch-politischen Entstehungszusammenhang zum Trotz, zur Vermittlung auch auf den ersten Blick alle moralischen Gewissheiten erschütternder Erfahrungen geeignet ist.“/ Hervorhebung *kursiv* MB

313 GW VII, S. 1027 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

314 SzT 5, S. 98 (Über die Theatralik des Faschismus): „Wer sich in einen Menschen einfühlt, und zwar restlos, der gibt ihm gegenüber die Kritik auf und auch sich gegenüber. Anstatt zu wachen, schlafwandelt er. Anstatt etwas zu tun, läßt er etwas mit sich tun. Er ist jemand, mit dem andere leben und von dem andere leben, nicht einer, der wirklich lebt. Er hat nur die Illusion, daß er lebt, in Wirklichkeit vegetiert er. Er wird sozusagen gelebt. Darum ist die theatralische Darbietung, wie sie durch den Faschismus gegeben wird, kein gutes Beispiel eines Theaters, wenn man von ihm Darstellungen haben will, die den Zuschauern den Schlüssel für die Bewältigung der Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens aushändigen.“

sam ! Das bloße Zusehen macht ruhig.³¹⁵), eine unkritische Erfahrung der „Natur“, letztlich also eine Form der „Einführung“, die Identifikation mit dem Gemein Sinn und verübt so selbst Didaktik als Infantilisierung. Im Subjekt vorherrschende Identitäten von Wissen, die durch ihre kindlichen Ursprünge die exakt falschen Einheiten sein können, bleiben „naturbelassen“, unangetastet und ungeprüft. Die naive Auskunft, „es gebe ein ganzheitliches, natürliches, vorwissenschaftlich-lebensweltliches Lernen, das vor allen Differenzen die Unschuld reinen Könnens repräsentieren könnte, an dem dann das Lernen Maß nimmt“, führt in die Irre. „Dieser Weg ist nur bei Strafe des Verzichts auf Rationalität zu gehen.“³¹⁶ Die aufzusuchende „neue Bescheidenheit“, die Rumpf vorschlägt und demgegenüber das Urteil einer extern existierenden „Belehrungswut“, die nur durch „Staunkraft“ zu heilen sei, durch „Lehren als eine bestimmte Art, Wissen zu vergessen“,³¹⁷ enthält bereits in der Didaktik der Äußerung die namhafte Begrüßung des weiteren Verzichts auf Rationalität in der Lehre:

„>>Eine gewisse Entprofessionalisierung des Lehrerberufs wäre aufs innigste zu wünschen.<<“³¹⁸

Auch hier wiederholt: Professionalisierung ist ungut. Man macht sich schlau – nicht bei Experten, sondern bei denen, die das Bildungswesen „von der Seite“ betrachten. Und verspricht sich davon den „fremden Blick“, der auf die verödeten Zustände „aufmerksam“ mache, verabreicht damit jedoch abermals die „Watsche“, die besonders diejenigen trifft, die wollen, dass in der Schule vor allem *gelernt* wird und *unterrichtet*. Dass sie wie die Hochschule der Ort ist, an dem man das erwarten darf. Dass es also nicht sein Bewenden damit hat, „staunende“, „einfühlsame“ und „aufmerksame“ Befindlichkeitsaustausche, die Berufung auf subjektive Betroffenheiten und andere naturalistische Fehlschlüsse „vom Kinde aus“ als „Didaktik“ auszugeben. Das kathartische Moment ist dieser Didaktik zufolge eine quasi-therapeutische Übung.³¹⁹ Diese führt dann dazu, dass gerade das Engagement dieser „pädagogischen Aufmerksamkeit“ die Dissonanz zwischen der Emphase des Vortrags und der Empathie, die damit zum Ausdruck kommen

315 Wagenschein 1989, S. 149

316 Klaus Prange: *Zeit der Schule*, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1995, S. 108

317 Rumpf 2004, S. 145

318 Hans Magnus Enzensberger zitiert nach Rumpf 2004, S. 144

319 Vgl. Rumpf 2004, S. 68

soll, allesfresserisch verschlingt.

Die seit Jahrzehnten andauernde Rede von der Entprofessionalisierung an renommierten Stellen hat geradezu dazu beigetragen, – die Dialektik der Emphase der Empathie vergessend – dass äußerst diffuse und theorie-abstinente „Lehrkünste“ bereits die institutionelle Tagesordnung sind – eben genau die „entspannten Lehr-Lernverhältnisse“ schon vorherrschen, die drei schmale Seiten später zwar genannt, bekannt, aber nicht erkannt zu sein scheinen.³²⁰ Die Regression, der verspielte Hang „vom Kinde das“, die Experimente, eins schöner als das andere, weil es hier an jeder Ecke ganz kindgerecht und sinnlich piff, paff, puff macht,³²¹ ist genausowenig didaktisch ausreichend, wie „das bloße Anschauen“, das „ruhig macht“, die „Führung“, die angeblich keiner weiteren Aufforderung bedürfe³²² oder die „Staunkraft“, in „Erinnerung an die Musen und an Kinderaufmerksamkeiten.“³²³ Apropos Musen:

Das Theater kommt bei Rumpf nur als Stätte in Betracht, sich auf „extreme Herausforderungen“ einzulassen.³²⁴ In diese „Schule des Theaters“ ginge man freiwillig, um zu erfahren, wie es sei, wenn man „unentwegt in Prozesse hineingezogen“ würde, „in denen Menschen in Krisen geraten: in immer neuen Variationen werden Konflikte und Katastrophen präsentiert: Gewissheiten zerfallen, Institutionen zerbrechen, Unvorhersehbares stört die kalkulierbaren Abläufe – Menschenerwartungen zerbrechen oder werden übertroffen (...) Wohin man greift, Abend für Abend lassen sich Menschen vorspielen, was es heißt, in die Strudel von Konflikten und Unabsehbarkeiten zu geraten (...) Ein erstaunliches Bedürfnis...“³²⁵ Wer aber sagt eigentlich, Menschen trügen

320 Vgl. Rumpf 2004, S. 162

321 "Piff, paff, puff" war das Motto eines Experimentetags, der vom Hessischen Rundfunk (HR 2) am 16. Mai 2000 für die Kindersendung "Domino" veranstaltet wurde, unter Mitwirkung des Physikdidaktikers Fritz Siemsen. Zur Kindersendung "piff, paff, puff" siehe [http:// web.uni-frankfurt.de/fb13/didaktik/medien/html//Anmerkung:](http://web.uni-frankfurt.de/fb13/didaktik/medien/html//Anmerkung:) Anlässlich des 100. Geburtstags von Wagenschein veranstaltete das Institut für Physikdidaktik, dessen Direktor Siemsen ist, 1996 eine Tagung, aus der der Sammelband "Staunen. Fragen. Verstehen. Zum 100. Geburtstag von Martin Wagenschein" hervorgegangen ist (Hg. Gesche Pospiech/ Fritz Siemsen et al., Frankfurt/ M. 1998). Dort können auch die biographischen Daten Wagenscheins eingesehen werden (Vgl. S. 193 – 197 "Lebenslauf Martin Wagenscheins" zusammengestellt von Hannelore Eisenhauer und Klaus Kohl).

322 Vgl. Wagenschein 1989, S. 149

323 Rumpf 2004, S. 177

324 Eben solches gilt für die fragwürdigen Produkte der sogenannten „modernen Kunst“; Vgl. „Heißklebeschnüre und ästhetische Aufmerksamkeiten“ in Rumpf 2004, S. 193 – 195; Das Kapitelchen endet mit dem Satz: „...Eine verrückte oder verheißungsvolle Schräglage?“ a.a.O. S. 195// Anmerkung: Wer so viel übrig hat für „Schräges“ wird umso leichter bei Dadadidaktikern rezitiert. Vgl. Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub: Elztal-Dallau 1997 (3. Aufl.), S. 339

325 Rumpf 2004, S. 136; Vgl. auch S. 191/ 192

sich mit solcherart „erstaunlichem Bedürfnis“ ? Vielleicht wollen sich die „Menschen“ auch einfach am schrillen Chaos auf der Bühne ergötzen, sich Ablenkung verschaffen, sich berauschen am Andersdenken anderer. Ist es aber vom *didaktischen Du*³²⁶ so beschlossen, dass sie..., dann gelingt die Didaktik natürlich wieder und gewinnt das Maß durch „bloßes Anschauen“. Eine Didaktik gegen den mutmaßlichen „Erfahrungshunger“³²⁷, eine Didaktik gegen eine Didaktik der „Belehrungswut“ jenseits der Didaktik ?

So aber ist der *Prüfungsgeist* familiarisiert: Als könne man das Pendeln eines kopfgroßen Felsbrockens, den Schall, die Sonnenbahnen genauso „bloß anschauen“, wie ein dadaistisches Kunstwerk von Hanna Höch, den Krieg, das Grauen des Krieges und die Trümmerlandschaften „...bloß anschauen“. Selbst wenn man in ein „Staunen“ käme:

„Der an der kontemplativen Natur- und Kunstdidaktik gebildete Erfahrungsbegriff wird einfach der Sache, um die es geht, nicht gerecht – lange vor jeder moralischen Bewertung. Somit versagt die reformpädagogische Theorie der Erfahrung auf ihrem eigensten Gebiet und gemäß ihrer eigenen emphatischen Ansprüche: einem Entsprechen der Phänomene.“³²⁸

Nachkriegserinnerungen werden zum nacherzählten „Erlebnis“ verfremdet, das seine didaktische Gültigkeit und Rechtfertigung aus der Erfahrung, der Authentizität der Biographie „vom Kinde aus“ zu beziehen gedenkt. Diese „Authentizität“ hat immer recht, wie die „Erfahrung“ und die Biographie auch „unanzweifelbar“ sind. Durch Rhetorik *entfremdet* sich das „Erlebnis“ und die vorausgesetzte „didaktische Gültigkeit“. Sie werden *per se* der Natürlichkeit der „Anschauung“ zugerechnet und so als unbedenklich abgesegnet: Die „Originalität der Erfahrung“ ist das Phänomenale, die „natürliche Lehrerin“, die didaktisch alles richtet, so dass hernach auch erzieherisch nichts mehr schief gehen kann. Die „im rein Anschaulichen bleibenden, auf die Abstrahierung verzichtende Lehrart“³²⁹ ist eine Form der „Einführung“, die aus derselben Naivität gewonnen sein will, wie sie kleinen Kinder eigen ist.³³⁰ So wird „vom Erwachsenen aus“ das „Kindliche“ zum Fetisch. Eine verdrehte Perspektive – eine Verfremdung.

326 Vgl. Wagenschein 1989, S. 45. „...und den Leser rede ich mit *Du* an.“/ Hervorhebung *kursiv* im Original

327 Rumpf 2004, S. 17

328 Brumlik 2004, S. 198

329 GW VII, S. 1026 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

330 Vgl. dazu die Schriften zur Entwicklungspsychologie von Jean Piaget

Wie sich diese „Didaktik“ in der Praxis verfangen hat, wie entspannt und locker man sich auf „bloßes Anschauen“ einlässt, dies machen die Narrative deutlich, die aus Unterrichtsmitschnitten an zwei Gymnasien über das Thema "Nationalsozialismus und Holocaust" im Rahmen einer Pilotstudie eingeholt und somit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Der reformpädagogische Erfahrungsbegriff, der auf das „bloße Anschauen des Grauens“ hinausläuft, rumort im Untergrund der Lehrmeinung, wird aber auch offen geäußert, obwohl gleichzeitig seine Unterstellung als Unterrichtsprinzip von der Lehrperson nicht bewußt wahrgenommen wird, auch dann nicht, wenn vom „hautnahen Erleben“ direkt vorort, am „Originalschauplatz“, der heute eine Gedenkstätte ist, die Rede ist. Und dies seltsamerweise nachdem schon drastische Dias, „Bilder von Leichen, sowie von Folter und der Exekution von Häftlingen“³³¹ gezeigt wurden und es zu Reaktionen schülerseits kam. Dazu der Ausschnitt des die Diasreihe "Konzentrationslager Dachau" vorbereitenden Unterrichtsgesprächs aus der Pilotstudie:

Lehrer:

– Kennen Sie einige KZ's aus dem Hörensagen, so ungefähr ?

Janet:

– Vom Namen oder ?

Lehrer:

– Ja, einfach, weil sie es wissen, ja.

Janet:

– Auschwitz.

Lehrer:

– Auschwitz kennt man. Wer kennt denn Auschwitz ? Mal die Hand hoch ! (--) Fast alle.

Alle ! Auschwitz kennt man. Nathalia !

Natalia:

– Bergen-Belsen ?

Lehrer:

– Bergen-Belsen. (--) Wissen Sie auch, wo das liegt ?³³²

Der legerer Einstieg ins Thema gibt eine Vertrautheit von der Qualität eines Fremden- oder Reiseführers vor: „Auschwitz kennt man“ so, wie man eine Stadt eben „kennt“, die man per Busreise mal angesteuert und besichtigt hat. Es ist, als wähte man sich als Tourist auf dem Weg nach Frankfurt am Main und würde während der Fahrt nach anderen deutschen Großstädten befragt, um schließlich bei Ankunft in Frankfurt an der Oder über das Reiseziel wenigstens ein wenig informiert zu sein. Ob Frankfurt/ Main oder Frankfurt/

331 Meseth, Wolfgang et al. 2004, S. 110

332 Meseth et al. 2004, S. 114/ Anmerkung: Die Passage, in der sich der Lehrer auf diesen Erfahrungsbegriff bezieht und seinen Schülern deshalb einen Besuch der Gedenkstätte anräht, lautet: „...und dann gehen sie mal da rein und erleben hautnah, zumindest in der Atmosphäre von, ja, von einem Museum, die Wirklichkeit ist es ja auch nicht, erleben dann hautnah, äh, diese Bedrücktheiten.“ a.a.O. S. 113

Oder: „Auschwitz kennt man,“ bei Bergen-Belsen ist „man“ sich ob der „Kenntnisse“ schon nicht mehr so sicher und vergewissert sich deshalb durch kurze Abfrage der geographischen Lage. Die Majorität der Klasse aber hat der Aufforderung des Lehrers entsprochen und demokratisch einstimmig abgestimmt, Auschwitz zu kennen.

Die vor der Abstimmung von Janet gestellte Frage: „Vom Namen her?“ ist das Indiz für die Kluft, die zwischen der Lässigkeit der Frage „Kennen Sie einige KZ's aus dem Hörensagen, so ungefähr?“ und den leicht verletzbaren Kapazitäten des Themenkreises "KZ" sich auftut. Die Abbeviatur "KZ" zum Plural "KZ's" ist, abgesehen von der grammatikalischen Inkorrektheit, bereits der Signifikant eines vertrauten Umgangs, der gar nicht vorhanden sein kann. Die zudem falsch verwendete Präposition „aus dem Hörensagen“ (anstatt: *vom* Hörensagen), drängt die eigentlich intendierte Satzaussage in Richtung "Fernsehen" („...aus dem Fernsehen“). Die Insuffizienz eines wie auch immer medial vermittelten, möglicherweise außerschulisch erworbenen Erfahrungswissens („...einfach, weil sie es *wissen*...“), die durch die laxen Rhetorik des Lehrers für eine Vorbereitung auf die anschließenden Dias zum KZ Dachau nach der Art eines spontanen *brainstormings* über KZ-Namen sich fortspinnt, will mit dem später folgenden Kommentar „...und erleben hautnah...“ leise den Rückweg auf das Terrain der Moral antreten und auf die Erlebnisqualitäten der atmosphärisch bleiernen Schwere der Gedenkstätte in Dachau („Bedrücktheiten“) aufmerksam machen: Der Begriff von „Einführung“ als die „Nähe“ zur Vergangenheit basiert auf einer angenommenen Originalität authentischer Erfahrung. Deshalb wird die Gedenkstätte als Ort rekonstruierter Erfahrungen ebenfalls für nicht ausreichend gehalten, weil nur die wirklichkeitsgetreue, unmittelbare Wucht der Erfahrung ("live") als Ziel der Didaktik angestrebt werden sollte, gleich der damaligen, die auch in der Gedenkstätte nicht zu haben sei, denn „...die Wirklichkeit ist es ja auch nicht...“ Hier schwingt der Gedanke der „Naturbetrachtung“ mit. Solides Wissen sei demnach nur „natürlich“, direkt „vom Leben aus“ erwerbbar, nicht durch Lernen in künstlichen Räumen, wie es Schulen, Universitäten und Gedenkstätten sind. Dieses fatale Verständnis wird konsequent weiter verfolgt: Mitgefühl mit den Millionen von Opfern kommt in dieser Didaktik in einer

Art selbstquälerischen Attitude zum Ausdruck: dem "Anschauen des Grauens" der Dias. In gewisser Weise soll gleiches Leid mit gleichem Dia kathartisch abgearbeitet werden und dann Abscheu erregen – wenngleich Generationen zu spät. Die SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe werden aus der Perspektive des didaktischen Dus mit "Kriegsgeneration" identifiziert. Schon im Vorhinein ist ihnen durch diese Egalität mangelhaftes Unrechtsbewußtsein, zumindest gleichgültige Unwissenheit gegenüber der Thematik unterstellt. Auch dieses didaktisch unglückliche Vorgehen bringt den abschweifenden Effekt für den Fortgang der Stunde, die *self-fulfilling prophecy* der Didaktik: Durch die visuelle Konfrontation mit einem u.a. wohl ganz besonders grausamen Dia (Abbildung von Leichen), das, aus Gründen anderweitiger Verpflichtungen einer Schülerin, die verfrüht „gehen muss“, in veränderter Reihenfolge vorgezogen und gleich als erstes gezeigt wird, soll die Unzugänglichkeit der zurückliegenden Erfahrung didaktisch kompensiert und „anschaulich“ gemacht werden. Die Reaktion der restlichen Schüler ist deutlich. Sie nutzen die Gelegenheit zum Ausdruck zu bringen, dass sie sich einen solchen Geschichtsunterricht eigentlich nicht mehr antun wollen und ebenfalls lieber „gehen“ würden:

Lehrer:

– So, meine Damen und Herren, ich würde sagen, wir legen auf den vielfachen Wunsch von Birgit, legen wir mal, äh,

– S. (w.):

((Gelächter)) <Nein, noch>

– Lehrer:

jetzt los, in einer leicht veränderten Reihenfolge, und es wird, äh, so einzuordnen sein, daß wir jetzt die Befreiung Dachaus vorziehen, und sozusagen dann hier, das, äh, die Gedenkstätte Dachau als erstes einblenden und dann, wie gesagt, hier uns zurück-begeben in die Anfänge Dachaus, in die Organisation Dachaus und, wie gesagt, Birgit muß dann zur zweiten Stunde weg, dann hat sie ihren Teil auch, äh, referiert (.) Das geht ja auch dann auch.

– S. (m.):

Ach, die geht schon wieder !?

– Udo:

Wenn die Birgit geht, dann gehe ich auch.

– S. (w.):

Ich will auch gehen.

– S. (m.):

Geht einer, gehen alle.³³³

Der „Akt der Einfühlung“ als angenommener, didaktisch adäquater Umgang mit dem Thema, das nun "Dachau" heißt, wirkt auch hier reichlich hilflos und

333 Meseth et al. 2004, S. 115/ Anmerkung: Zur Bedeutung der verwendeten Abkürzungen und Zeichen siehe a.a.O. S. 112, Fußnote 10

wirr. Und es ist wohl kaum unfair, von „schlechtem Theater“ zu sprechen. Die Lehrer-Ansage: „So, meine Damen und Herren...“ ist es nicht allein, die Rückschlüsse auf die ganze Pracht des Niveaus von „Einfühlungstheater“ zulässt. Vielmehr liefert die Äußerung des Lehrers „...wir legen auf den vielfachen Wunsch von Birgit, legen wir mal, äh...“ abermals den Beweis für die von Unsicherheiten durchsiebte Didaktik, die Einfühlung durch Erfahrung semantisch durch die allem Anschein nach schon in Fleisch und Blut übergegangene Anbiederung an das Design zeitgemäßer Radiosendungen an den Haaren herbeiziehen will. Wieder aus Gründen der Anschaulichkeit. Auffällig ist das ungeschickte Jonglieren zwischen einem erlebnishaften Nachvollzug und dessen Einordnungsversuchen. Dadurch hat die Unterrichtsstunde kein Format. Nach Lektüre des ersten Teilsatzes fragt man sich schon verwundert: Was ist Sache, wer spricht so ? Geht es um die meistgewünschten Hits („...auf vielfachen Wunsch...legen wir mal, äh...“), die abgespielt werden sollen, wie die Drift des Satzes („...legen wir mal...“), auf die Gelächter folgt, vorgibt ? Man gibt sich erstaunlich salopp im Ton, obwohl es doch um Diktatur, Verfolgung, Mord und Totschlag geht. Diese moralisch unpräzise Haltung des Lehrers zum Thema ist auch in den anderen Frequenzen der Studie sichtbar am permanenten, windigen Wechsel zwischen Animation von erlebnishafter Nähe und kognitiver Distanz zum Gegenstand des Lernens, dessen Vermittlung an die Schüler damit vollzogen werden soll. Die mit dieser Unregelmäßigkeit aufgeworfene Didaktik wankt zwischen der Hinwendung zu Subjekt und Objekt, Erlebnis und Begriff. Wobei sich dabei nicht nur der Gegenstand, sondern auch die Begriffe selbst zusehends verzerren. Lediglich fraternisierend, im Kumpanei-Jargon³³⁴ ist die Signatur von „Nähe“ plump-vertraulich vorgeschützt („...auf vielfachen Wunsch...“). Ebenso verhält es sich mit der „Distanz“. Diese nimmt Kurs auf eine jugendlich „echt coole“, kaugummikauende Imitation von Distanz. Es ist die Distanz des Fernsehapparates, von daher der Versuch einer Vortäuschung von Souveränität im Umgang mit dem Thema, der letztlich Ausdruck von Ratlosigkeit angesichts krasser Bild ist, die offensichtlich Mitleid erregen sollen. Das sich dazu äußernde Umfeld und die Pilotstudie lassen sich leimen: Das, was als „distanzierter Umgang“ von den Wissenschaftlern in Erwartung

334 Vgl. Anders 1992, S. 116 f.

von mehr Betroffenheit negativ bewertet wird, ist in Wahrheit ein Ausdruck des auf Flapsigkeit beruhenden und unsicherem Boden sich bewegenden modernen Settings, das von der Unterrichtslehre des Lehrers, der Didaktik, initiiert wurde und hernach zur kollektiven Nachahmung zusammenschießt. Die Rezipienten wiederholen das Zeigen und zitieren das Fernsehen der Familiarität, dem sie sich bei einer Diaserie besonders nahe fühlen.

Der laxer Zugriff zeigt sich auch auf der Ebene der Stoffpräparate (Auswahl der Dias), an den durch ihn diktierten Figuren des Lehrens (Diaserie), die in den Schülern nachbeben – umso mehr natürlich, je weniger das „Natürliche“ des Zugriffs als Fragwürdigkeit angemerkt wird. Die Pilotstudie konstatiert diesbezüglich folgendermaßen: „Besonders in der Einzelstunde, in der auf die Diapräsentation (C-06) vorbereitet wird, fällt der irritierend sachlich-distanzierte Umgang der Schülerinnen mit dem Bildmaterial auf, der offensichtlich im Kontrast zu der in der Diaserie artikulierten Erwartung einer affektiv-moralischen Aneignung der NS-Geschichte steht (...) *Dort wo das ganze Ausmaß des Schreckens thematisch werden könnte, wird es in verschiedener Weise überformt und in die Normalabläufe des Unterrichts eingepasst.*“³³⁵

Hier wird das zum Vorwurf gemacht, was didaktisch eine Unmöglichkeit ist. Deshalb ist just diese „Einpassung in die Normalabläufe des Unterrichts“ an dieser Stelle zwar ein Prokrustesbett, nicht aber aus den genannten Gründen. (Denn was soll ein Unterricht anderes machen, als Themen in seine Abläufe einpassen...?) Nicht erkannt als solches, ist es in der Folge auch ein Modus, der mit einem fehlgeleiteten Begriff von „Einführung“ das Familiarisierungskonzept weiter geflissentlich ausbaut: Die Vorstellung der Studie, „das ganze Ausmaß des Schreckens thematisch werden“ lassen zu können, freilich nicht viel geringer. In bester Gesellschaft mit reformpädagogischen Theorie-vorstellungen ist auch für die Macher der Pilotstudie die Opportunität einer unterrichtlichen „Erfahrung“ des „ganzen Grauens“ durchaus denkbar. Der Wagenscheinsche Erfahrungsbegriff steckt, wie zu sehen ist, auch hier im Gepäck. Umso seltsamer mutet das erziehungswissenschaftliche Gebahren der Pilotstudie an:

Das sogenannte "Theoriedesign der Pilotstudie" setzt einen für den Kontext

335 Meseth et al. 2004, S. 111/ 114 (Hervorhebung *kursiv* MB)

interessanten Ausgangspunkt. Dieser sei „eine absichtsvolle *Verfremdung*.“³³⁶ Während „die pädagogische Tradition (...) sich vornehmlich mit den Absichten bzw. den Zielen beschäftigte, (...) dominierte in der pädagogisch-didaktischen Theorie eine verkürzte Sichtweise auf das Verhältnis von Erzieher und Zögling, die als Lehr-Lern-Kurzschluss bezeichnet worden ist.“³³⁷ Das der Systemtheorie nahstehende Pilotstudiendesign erhofft sich offenbar deshalb „mit der begrifflichen Formel >>pädagogische Kommunikation<<, die in der Schule in der Form Unterricht stattfindet,“³³⁸ Licht ins Dunkel dieses Kurzschlusses zu bringen. Indem sie die Ursachen „vermeintlicher Erfolge oder Misserfolge der Erziehung nicht allein den vermuteten Motiven und Kompetenzen der Akteure und ihren Intentionen zurechnen wolle, sondern in erziehungswissenschaftlicher Perspektive herausfinden möchte, *wie* bestimmte Unterrichtsverläufe zustande kommen,“ postuliert die Studie *per definitionem* einen Blickwechsel von den „Handlungen, deren Folgen in der Interaktion nicht zu prognostizieren sind, hin zu „beobachtbaren Interaktionsereignissen, z.B. Konflikte, Missverständnisse oder kommunikative Verdichtungen im Sinne eines >>fruchtbaren Moments<< (Friedrich Copei) und alle sonstigen Ereignisse, die in einer Konversation noch vorkommen können.“³³⁹ Die Studie will dem aus ihrem Selbstverständnis heraus für das Thema Nationalsozialismus und Holocaust gebotenen Umstand Rechnung tragen, „den handlungstheoretischen Rahmen zeitweise zu verlassen und auf die distanzierte Untersuchung von Kommunikation, also der Mitteilung von Information und deren weitere Verbreitung in der Interaktion umzustellen.“³⁴⁰ Die „absichtsvolle Verfremdung“ in Form eines Blickwechsels auf beobachtbare Interaktionsereignisse und der distanzierten Untersuchung von Kommunikation meint so „differenter zu untersuchen, wie es der Unterrichtskommunikation dennoch gelingt, die Unwahrscheinlichkeit von Erziehung in Wahrscheinlichkeit zu überführen.“³⁴¹ Jedoch:

Die „absichtsvolle Verfremdung“ der Studie hilft im Effekt der Studie nicht

336 Meseth et al. 2004, S. 95 (Hervorhebung *kursiv* MB)

337 Meseth et al. 2004, S. 96

338 Meseth et al. 2004, S. 96

339 Meseth et al. 2004, beide Zitate S. 96/ Anmerkung: Bei dem Begriff 'Interaktionsereignis' beziehen sich die Autoren auf die von Alfred Schütz (1977) vorgenommene Unterscheidung von Handlung und Ereignis. Diese wird a.a.O. nicht näher erläutert.

340 Meseth et al. 2004, S. 96

341 Meseth et al. 2004, S. 97

bei der Erforschung der Narrative: Es geht zunächst einmal schlicht und ergreifend darum, Auffälligkeiten der Semantik ernster zu nehmen als dies bisher geschehen ist, verbale Handlungen „in einer Art dynamischen Röntgenaufnahme (...), in extremer Verlangsamung“³⁴² der Untersuchung zuzuführen. Die gute Absicht der „Verfremdung“ bringt sich dabei unfreiwillig in eine komische, wenn nicht ziemlich kritische Lage. Denn die „distanzierte Untersuchung“ ergibt sich nicht aus der Forschungsarbeit an auffälligen Narrativen, von denen der Wissenschaftler sich irritieren und damit distanzieren lässt, sondern ist dem „Theoriedesign“ aus strategischen Gründen eine didaktische Beigabe: Sie entpuppt sich rückwärtig als Fassade, hinter der im Schutze einer „absichtsvollen Verfremdung“ die von den Betreibern der Studie an den Schülern noch als „irritierend sachlich-distanzierter Umgang mit dem Bildmaterial“ beschriebene Auffälligkeit nun im eigenen Haus als erziehungswissenschaftlich integre Haltung ausgegeben werden kann. Diese „*distanzierte* Untersuchung von Kommunikation“ beweist sodann schon im Ideenansatz eine ungeschickte Hand, denn sie muss sich, um als Untersuchung identifiziert zu werden, erst noch als *distanziert* identifizieren. Die Frage ist: Warum eigentlich an dieser Stelle: *distanziert* ?

„Röntgenaufnahmen“, deren Dynamik darin gesehen wird, die Skelette >>pädagogischer Kommunikation<< auf den Bildschirm der Systemtheorie herunterzuladen, entwerfen eine weitere, obgleich gesichts- und geschichts-lose „Diaserie“. Den Vorgang dann noch als „absichtsvolle Verfremdung“ auszugeben, freihändig, losgelöst von jedweder theoretischen Bezugnahme, ist in Anbetracht des sie befassenden Themas fast mehr als inakzeptabel. Die missbräuchliche Nutzung und Verbiegung des Begriffs *Verfremdung*, seine Prostitution für und in alle Richtungen kommt einer Häresie der Paraphrase gleich und verbietet sich aus moralischen Gründen. Die „Röntgenaufnahme“ wird außerdem dadurch nicht schärfer; eher noch verfälscht die Gerätschaft die Analyse des sehr unglücklichen Stundenverlaufs. Die herbeigewünschte „Distanz“ leistet durch „Design“ und „Theorie“ Vorschub, als Diffamierung und Zynismus wahrgenommen zu werden: Die „Distanz“ der höheren Werte "Wissenschaft" will in diesem Fall probate Ausstiege aus der NS-Geschichte legitimieren. Das Arrangement der Pilotstudie ist der Versuch, die Unhinter-

342 Meseth et al. 2004, S. 105

gebarkeit des moralischen Gehalts des Themas³⁴³ mit einer Strategie der Vermittlung der differenten Positionen des Fachbereichs konstatierend zu hintergehen. Das Dilemma des Scheiterns am Thema wird durch diesen Umgang umgangen.

Mit dem strategischen Hinweis, es läge ein Lehr-Lern-Kurzschluss in der Tradition vor, ist deshalb in Wahrheit das Ablenkungsmanöver: "links vortäuschen, rechts schießen" ausgeführt. Am umgekehrten Ende sieht sich die Studie dann von eben genau diesem „Kurzschluss“ heimgesucht, durch die Gesprächssequenzen gleichsam darauf gestoßen und steht nun ohne das Werkzeug da, das den „Kurzschluss“ und dessen Verkabelung mit der Didaktik untersuchen könnte. Das begriffliche Super-Aufgebot, das zwecks Durchführung der Pilotstudie als „Theoriedesign“ formatiert wird, lässt sodann den Rückschluss zu, dass mit der Absicht, die als „absichtsvolle Verfremdung“ getarnt ist, verfolgt wird, das nicht zuletzt an den Sequenzen beobachtbare Desinteresse von Schülern gegenüber der NS-Geschichte, die Anzeichen von Abneigung und Gleichgültigkeit einerseits und vorgetäuschter Souveränität andererseits mit der Formel >>pädagogische Kommunikation<< dokumentieren zu wollen, ohne dabei jedoch in irgendeiner redlichen Weise zu analysieren oder Stellung zu beziehen. Die Interaktionsereignisse, die ja ganz offensichtlich vom hemdsärmeligen didaktischen Setting herrühren und Desinteresse ja geradezu provozieren, nehmen die Forscher gar nicht auf. Stattdessen gibt man sich autoverfremdet („paradoxe Selbstkonstitution“³⁴⁴) dem Gedanken der „Unerreichbarkeit der Adressaten“ hin und will herausbekommen, wie diese doch erreicht werden, „wie die Unwahrscheinlichkeit von Erziehung in Wahrscheinlichkeit“³⁴⁵ überführt wird. Abgesehen von der Tatsache, dass 1. keine paradoxe Selbstkonstitution vonnöten ist, um dies herauszufinden und deshalb 2. eine breit angelegte Langzeitstudie erforderlich würde, stellt dieser Umstand die Pilotstudie in den dringenden Verdacht, erziehungswissenschaftlich gerüstet dem Gemeinwohl nachzugeben,

„...dass die NS-Geschichte für die dritte und vierte Generation, Enkel und Urenkel der so genannten Erlebnis- oder auch Tätergeneration >kein Lebensthema mehr< sei, das sich unmittelbar mit den moralischen Gefühlen wie Wut, Schuld, Scham und Entrüstung verbinde. Nichtsdestoweniger, so Meseth, wissen die Jugendlichen auch heute noch, dass

343 „Der unhintergebar moralische Gehalt des Themas Nationalsozialismus und Holocaust ist begründet in dem Leid der Opfer, demgegenüber Gleichgültigkeit sich verbietet.“ (Vgl. Meseth et al. 2004, S. 101)

344 Meseth et al. 2004, S. 97

345 Meseth et al. 2004, S. 97

ihnen gerade in der Schule eine moralische Verurteilung der Verbrechen abverlangt wird. Allein schon aus Gründen der Abgrenzung zu den Erwachsenen und den sozial erwünschten Redeweisen werden folglich distanziertere Formen des Umganges mit der NS-Geschichte, bis hin zu gezielten Provokationen sichtbar. Somit werde die NS-Geschichte selbst Gegenstand eines gewöhnlichen Generationskonfliktes über die öffentlich kommunizierten Erinnerungsformen und Wertbezüge der Erwachsenen.“³⁴⁶

Was nützt „Verfremdung“, wenn sie letztlich durch eine Identifikationsidee („...kein Lebensthema mehr...“) gedanklich schon ersetzt worden ist und so mitsamt dem an sie gebundenen „Akt der Einfühlung“ hinter das eigene Leistungsvermögen, das sie für die Pädagogik bereitstellt, zurückfällt ? Im Zweifelsfall doch nur den Geistern, die sie herbeiriefen. Im Ansatz ist das genauso fahrlässig, wie das dumpfe "Anschauen des Grauens" als Diaserie, das als „Interaktionsereignis“ im Sinne des Theoriedesigns der Studie nicht auf dem Röntgenbild erscheint und auch keiner der Wissenschaftler den Anlass geboten sieht, „in extremer Verlangsamung“ sich daran gedanklich abzumühen: Eine „Diaserie“ wird schlicht und einfach didaktisch für eine Selbstverständlichkeit gehalten und dadurch unausdrücklich befürwortet. Allerdings sind es dann die Schülerinnen, nicht etwa die SchülerInnen oder die Schüler, an denen ein „irritierend sachlich-distanzierter Umgang mit dem Bildmaterial“³⁴⁷ ganz besonders aufmerksam beobachtet wird. Als sei es nicht auch und vielmehr das Vorhaben einer „distanzierten Untersuchung“, an der sich selbiger Umgang mit dem Thema hier abermals und besonders eklatant ablesen ließe: Über das Grauen nur zu staunen ist selbst ein Grauen und alles andere als ein Zeichen für Mündigkeit. Wo Staunen zu Grauen sich gesellt, sind auch die „Phänomene“ nicht mehr zu retten. Und wer immer wieder über das Grauen ins Staunen kommen will, freut sich auch noch mit siebzig, dass er von aller Welt für „jünger“ gehalten wird. Wir müssen daraus folgern:

In keinem der beschriebenen Fälle liegt eine angemessene Distanznahme vor, demzufolge auch kein zuträgliches Maß an Einfühlung, allenfalls Strategien der Familiarisierung. Im obigen Zitat ist es die Einholung der Absolution zur Geschichtsabstinenz und letztlich das deutliche Zeichen einer von Unwissenheit, ja schierem Hochmut getriebenen „dritten und vierten Generation,“ die da vorgestellt wird. In der Diastunde (C-06/07) ist es die Abwehrreaktion auf eine verdrehte Schuldzuweisung, die durch die

346 Meseth zitiert auf www.haus-neuland.de/Archiv/Rueckblick_I2004.htm

347 Meseth et al. 2004, S. 111

Anwesenheitspflicht noch zusätzlich forciert wird – woraufhin sich einige korreferierende Forscher veranlasst sehen, die Anwesenheitspflicht „neu“ in Frage zu stellen. Die Schulbeteiligten bringen sich dadurch gegenseitig in eine doch bedenklich defensive Distanz zum Thema, die die „innere Migration“ nach sich zieht, mit den teils bekannten, größtenteils unbekanntem Kosten. Gleichgültigkeit ist da nur ein Bruchteil der Erträge.

Die „distanzierte Untersuchung“ der Pilotstudie erschleicht sich die Distanz mit einer „absichtsvollen Verfremdung“, aus der sie irgendwie gewonnen sein will. Das federt die „distanzierte Untersuchung“ gegen Bedenken ab, die das Verfahren der Studie generell betreffen. Wer absichtsvoll verfremdet, stellt in dem Fall der Entfremdung einen Persilschein aus: Ein unzulässiger oder zu lässiger Umgang, eine Instrumentalisierung, von der aus gesehen der „Beobachter“ durch seine Haltung die fatale Nähe zum „ruhigen Anschauen des Grauens“ wiederholt und sich in gleichgültiger „Distanz“ ergeht. Solches Handeln wirft wahrhaftig kein gutes Licht auf die Erziehungswissenschaft: Ebenso wie die mit Wagenschein in Zusammenhang stehende Didaktik die Phänomene *eyes wide shut* verpasst, invisibilisiert die Pilotstudie die Interaktionsereignisse, deren sie sich anzunehmen anschickte und formt sie nach den Standards nunmehr ihres Theoriedesigns, das die Problematik des Themas mit Begriffskonstrukten umstellt und das Denken ruhig stellt: Die Studie identifiziert sich mit Aussagen, die jede weitere Beschäftigung mit der NS-Geschichte für redundant und überflüssig erklären wollen und vor der Studie liegen, statt diesen Globalitäten selbst nachzugehen, was freilich erheblich schwieriger wäre, wenngleich weniger trivial als das „Ergebnis“, „dass die Schüler und Lehrer über ein nicht unerhebliches Maß an *awareness* bezogen auf den Gegenstand Nationalsozialismus und Holocaust“³⁴⁸ bereits verfügten. Dass es also *de facto* nichts Neues mehr zu lernen gäbe, weil man >>Auschwitz<< zu kennen wähnt und „ein höheres Maß an Gelassenheit auf Seiten der Erwachsenen gegenüber den Wissensdefiziten, ironischen Kommentaren und Provokationen“³⁴⁹ das Gebot der Stunde sei.

Die NS-Geschichte gerät *last but not least* durch genau diese didaktischen Umgangsformen zum bloßen Faktum, „zum Gegenstand eines gewöhnlichen Generationskonfliktes über die öffentlich kommunizierten Erinnerungsformen

348 Meseth et al. 2004, S. 143

349 Meseth et al. 2004, S. 143

und Wertbezüge der Erwachsenen,“ weil Vertrautheiten generiert wurden bzw. werden, die keine waren und der Ferne wegen keine sein können. Der *Familiarisierungseffekt* ist auch hier eingetreten – durch Verfremdung als Sekundantin der Entfremdung der Gedanken in Gedenken an...

So wie der Anblick eines Bettlers, so ist das Anschauen von Leichenbergen und am Krieg leidenden Personen, das in der Schule und anderswo bis heute gängige Praxis (des „Fernsehens“) ist, sodann der Praxis zur Gewohnheit geworden und in „Serie“ gegangen. Es ist der Fall eingetreten, den die Figur Jonathan Jeremiah Peachum, Inhaber der Firma >>Bettlers Freund<<, über sein Unternehmen verlauten ließ: Das menschliche Mitleid zu erwecken sei ein „schwieriges Geschäft“, aufgrund von Abstumpfungerscheinungen, die die Anwendung der „didaktischen Mittel“ und die Fähigkeit des Menschen betreffen, sich gleichsam nach eigenem Belieben gefühllos machen zu können.³⁵⁰ „An Schocks kann man sich gewöhnen. Ihre Wirkung kann sich abnützen. Und selbst wenn dies nicht geschieht, kann man immer noch *nicht* hinsehen. Es gibt Mittel und Wege, wie Menschen das, was sie erschüttern könnte, abwehren (...) Wie man sich an Schrecken im wirklichen Leben gewöhnen kann, so kann man sich auch an den Schrecken bestimmter Bilder gewöhnen.“³⁵¹ Es ist also didaktisch naiv zu glauben, durch das „Anschauen des Grauens“ etwas „anschaulich“ gemacht zu haben. Denn quälende Bilder sind „unanschaulich“, sie überwältigen nur, schockieren vielleicht, „aber wenn es darum geht, etwas zu *begreifen*, helfen sie kaum weiter.“³⁵² Denn man kommt aus dem „Staunen“ nicht mehr raus, fällt in eine Starre, in „Ohnmacht“, wendet sich ab oder sagt: „Keine Zeit!“ und „geht“ dann „früher“, weil man „muss“, was nicht minder „ohnmächtig“ ist, mehr aber Angst.³⁵³ Die Inszenierungen zeigen politische, moralische und ästhetische Wirkungen. Sie

350 Vgl. Brecht 2003, S. 9

351 Susan Sontag: Das Leiden anderer betrachten. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser, Carl Hanser Verlag: Wien 2003, S. 95/ 96

352 Sontag 2003, S. 104 (Hervorhebung *kursiv* MB)

353 Vgl. Brumlik 2004, S. 196: „Angst ist eine Emotion, die wir sowohl selbst verspüren als auch anderen ansehen können. Sie ist – in begrenztem Ausmaß – auch eine interattraktive Emotion und kann wie Gelächter in unterschiedlichem Ausmaß ansteckend sein, ohne dass man die Ursachen oder Gründe der Angst anderer kennen müsste. Als interattraktives Gefühl erregt Angst dabei gerade die entgegengesetzte Richtung einer beschaulichen Sicht auf die Natur. Während diese beruhigt und beschwichtigt und über das Staunen vielleicht die Neugier produziert, erregt jene, wühlt auf und motiviert zu Flucht oder Erstarrung. Während jene das Denken freisetzt, wird es durch diese blockiert. Die Grundvoraussetzung einer >>reformpädagogischen Erfahrung<< wird also dort, wo interattraktive Phänomene wie Schmerz oder Angst erfahren werden, systematisch ausgeschaltet – es sei denn, man neutralisierte die aufkommenden negativen Gefühle, was freilich nicht einmal in den Wissenschaften gelingt.“

erziehen:

„Es wird oft vergessen, auf wie theatralische Art die Erziehung des Menschen vor sich geht. Das Kind erfährt, lange bevor es mit Argumenten versehen wird, auf ganz theatralische Art, wie es sich zu verhalten hat. Wenn das und das geschieht, hört (oder sieht) es, muß man lachen. Es lacht mit, wenn gelacht wird, und weiß nicht warum. Meist ist es ganz verwirrt, wenn man es fragt, warum es lacht. Und so weint es auch mit, vergießt nicht nur Tränen, weil die Erwachsenen das tun, sondern fühlt auch echte Trauer. Das sieht man bei Begräbnissen, deren Bedeutung den Kindern gar nicht aufgeht. Es sind theatralische Vorgänge, die da die Charaktere bilden. Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen. Dem Erwachsenen geht es nicht anders.“³⁵⁴

Die Verschlankung der Didaktik auf die Interattraktion dieser bizarren Praktiken resultiert aus Griffigkeiten von Formeln, die als *keywords*³⁵⁵ in der Pädagogik krassieren und sich so amortisiert haben – man denke an die Formel *learning by doing* oder dem bekannten Motto: *Mit allen Sinnen lernen*. Sie sind Ausdruck von Scheinwissen, das durchaus auf Erfahrungswerten fußen kann, deshalb nicht weniger scheinhaft sein muss, wenn nicht sogar für den Rest der Welt unwahr. Sowohl im Bewußtsein als in den ästhetischen Erscheinungsformen werden diese Modalitäten aufgrund ihres gigantischen Umfangs als eine Art Naturzustand wahrgenommen: Deren Übergröße ist es, die die doch eher angebrachten Zweifel an dieser reform-pädagogisch inspirierten Didaktik vereitelt. Mithin scheint noch nicht begriffen, dass Didaktik generell ein „schwieriges Geschäft“ ist. Davon zeugt die Leichtfertigkeit, mit der solche Formeln gebraucht, zweckentfremdet, damit verfremdet und dann weitergetragen werden, als wäre „nichts passiert“ und als handelte es sich um „Originale“, die das Licht der Aufklärung durch den Selbstauslöser „vom Kinde aus“ anknipsen.

Der „absichtsvollen Verfremdung“ der Studie liegt die „Alltagserfahrung“ („...kein Lebensthema mehr...“) als eine Identifikation zugrunde, die sie trotz des in alle anderen Richtungen weisenden Anscheins den gleichen Begriff von Erfahrung und Anschauung eindenken lässt, wie er in Rücksicht auf Wagenscheins reformpädagogisch inspirierte Didaktik („vom Kinde aus“)

354 GW VII, S. 432 (Über den Beruf des Schauspielers)

355 Vgl. Sabine Andresen/ Meike Sophia Baader: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key, Luchterhand Verlag: Neuwied/ Kriftel 1998// Anmerkung: Die Formel „vom Kinde aus“ stammt, laut den Recherchen der Autorinnen, nicht von Ellen Key, sondern steht im Zusammenhang mit der Hamburger Lehrerbewegung und Johannes Gläser, der unter diesem Titel eine Aufsatzsammlung (1920) publizierte. „>Vom Kinde aus< wird dabei definiert als >>Anerkennung des kindlichen Rechtes auf seine Persönlichkeit<<. Damit geht in das Schlagwort >vom Kinde aus< eine zentrale Forderung Keys ein, sie selbst aber wird in Gläser's Aufsatz >Vom Kinde aus< nicht erwähnt.“ a.a.O. S. 121

besprochen wurde. Daran ändert auch das „Ergebnis“ der Studie nichts, das besagt, dass die Meßsonde der Bewertung nicht an den Einstellungen und Kompetenzen der Schüler anzusetzen sei. Vielmehr sei der „Unterricht in seiner Programmatik wie in seiner Realisierung daraufhin zu beobachten, ob er mit den öffentlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen über Nationalsozialismus und Holocaust Schritt hält. Das jedenfalls sollte er leisten. Und das wäre erziehungswissenschaftlich und pädagogisch zu beeinflussen.“³⁵⁶ Systemisch ausgeblendet ist hierbei freilich, dass sowohl an den Unterrichtssequenzen wie am „Design“ der Studie, dieses „Schritthalten“ ja genau erkennbar wird und das Problem der „Einführung“ darstellt, eben genau darin die Signatur der Familiarität der Entfremdung besteht.

Awareness schließlich geht nicht aus den Unterrichtssequenzen hervor, nicht von Lehrer- und nicht von Schülerseite. So kann aber weder das Nichthervorgehen noch das von der Pilotstudie ausgemachte Gegenteil mit letzter Sicherheit darüber Auskunft geben, was die Beteiligten gelernt haben oder ob es ein „Lebensthema“ ist oder war oder nicht. Und überhaupt ist nicht ausgemacht, ob denn etwas ein „Lebensthema“ sein muss, was in der Schule gelernt werden soll oder gelernt wird. Ob also die Tauglichkeit einer Schulsache am Kriterium, dass sie „Lebensthema“ *ist*, festgemacht werden kann: Man warte also mit dem Schreibenlernen, bis es „Lebensthema“ *ist* und lerne dann... Und mit der sexuellen Aufklärung bis... Das sind didaktisch Absurditäten, forciertes „Einführungstheater.“ „Unterricht vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten. In diesem Punkte ist er bestimmt und sicher; er ist es nicht in Hinsicht auf den zukünftigen Gebrauch, d.h. in Hinsicht auf die Erzeugung und Bewahrung lebenslanger Motive.“³⁵⁷

Die Absicht „absichtsvoller Verfremdung“, „distanzierter Untersuchung“, die „Röntgenaufnahme“, die „extreme Verlangsamung“, die paradoxe Selbstkonstitution – all diese Modi verfremdender, didaktischer Vorkehrungen haben der Pilotstudie nicht die Distanz eingebracht, die sie ihrem „Design“ gemäß gedachte einnehmen zu wollen – allenfalls das Bemühen. Die somit letztlich unnötig verdrehte Perspektive hat ihr die „Ergebnisse“ noch näher >beygebracht<, die sie auch ohne sie schon hatte. Wer eben nur „anschaut“

356 Meseth et al., S. 143/ 144

357 Prange 1995, S. 330/ 331

und dieses „Anschauen“ hernach dann distanzierter als „Beobachtung“ gesehen haben will, verpasst die Phänomene, um die es in Unterricht oder Seminar gehen könnte. Die Pilotstudie verrennt sich insofern nicht zuletzt wegen „Röntgen“ in Richtung „Physik“, wenn sie das Thema "Holocaust" durch „bloßes Anschauen“ der >>pädagogischen Kommunikation<< requirieren will. Den „distanzierten Umgang“ der Schüler mit dem Thema – nach dem Kritik-ABC der Reformpädagogik, genauer gesagt, dem ihrer letzten Vertreter – dann noch als „irritierend“ anzugeben, zudem noch das Zitat >>fruchtbarer Moment<<³⁵⁸ anzuhängen, entfremdet die „Absicht“ einer wissenschaftlichen Untersuchung zu einem strategischen Stellungsspiel: Die Stimulation kognitiver Leistungen als Unterpfand des Physikunterrichts zu beschreiben,³⁵⁹ kann nicht mehr darüber hinwegtäuschen, wie sehr das Thema bereits pädagogisch permissiv instrumentiert und funktionalisiert ist: Das fehlende Einfühlungsvermögen der Schüler weiterhin zu beklagen, dasselbe durch die „distanzierte Untersuchung“ eines Beobachters, der seine Perspektive verdreht hat, mit dem Etikett "Pilotstudie in wissenschaftlicher Mission" für entbehrlich zu halten, ist die Didaktik der Didaktik, die eine Pilotstudie ist und den Weg des blanken Opportunismus >beybringt<. Was in der Medizin in gewisser Hinsicht zu „mehr Durchblick“ führt, bleibt für die Pädagogik ein didaktisch schwieriges Problem. Die >>pädagogische Kommunikation<< als Fokus verdeckt die Brüche in derselben. „Einführung“ erwächst im vorliegenden Fall aus der Identifikation mit der Identifikation, >>Auschwitz<< sei bekannt und „kein Lebensthema mehr“, womit die damit aufgegebene pädagogisch-didaktische Aufgabe es doch sein müsste, zu *zeigen*, warum dieses Kapitel der Geschichte, wenn es denn so ist, *kein* „Lebensthema“ ist, warum es vielleicht auch gar keins sein kann. Ob nicht

358 Vgl. Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger (Neunte Auflage), Quelle & Meyer: Heidelberg 1969 (Erste Auflage 1930)// Anmerkung: In Anbetracht von „Theorie- und Untersuchungsdesign“ der Pilotstudie ist es höchst merkwürdig, einen Terminus wie den von Copei entwickelten anzutreffen (Meseth et al. 2004, S. 96), wo es dabei doch um „den fruchtbaren Moment im seelischen Geschehen“ geht, den Copei mit der „originalen Begegnung“ begründet. Darüber hinaus geht es um Mäeutik, die fragende Lehrkunst des Sokrates; Friedrich Copei (1902 – 1945) starb im Zweiten Weltkrieg. „Friedrich Copei ist aus dem letzten Krieg nicht zurückgekehrt. Ende Januar 1945 wurde er, ein Mann von zweiundvierzig Jahren, noch zum Kriegsdienst einberufen. Aus diesen Tagen liegt aus Crossen an der Oder eine letzte Nachricht von seiner Hand vor. Dann wird ihn bald der Tod hingenommen haben.“ a.a.O. S. 12/ 13 (Das Vorwort wurde 1949 verfasst. Der letzte Satz Sprengers tendiert semantisch in auffälliger Weise zu einer symptomatischen Diskretion der Nachkriegszeit, die Copeis Tod an der Kriegsfront während der Diktatur Hitlers verschleiern „hinnimmt“, - fast wie einen „natürlichen Tod“. Einzige das „noch“ zeigt leise Zweifel.)

359 Vgl. Meseth et al. 2004, S. 7 (siehe das Vorwort von Frank-Olaf Radtke)

außerdem mindestens der Gewohnheitsblick auch hier durch die Nähe in Gedanken und Gedenken die Sache begründet – bei diesen Fragen müßte eine Didaktik ihren Anhalt sehen.

„Wenn es einen Vorwurf an die Adresse der sogenannten Reformpädagogen gibt, dann ist er nicht als persönlicher Schuldvorwurf, sondern als Theoriedefizit zu formulieren. Die Hypostatisierung des biographischen Moments in der pädagogischen Reflexion liefert sie faktisch, unabhängig von ihren eigenen Motiven, an beliebige Machthaber aus, eben deshalb, weil die konkreten Restriktionen, die den künftigen Erwachsenen erwarten, nicht nur auf Zeit und partiell, sondern global ausgeblendet waren. Infantile Regression disponiert dazu, verfügbares Herrschaftskapital zu werden. Das ist der Grund, weshalb die 1933 maßgebende pädagogische Generation, ausgenommen vor allem Theodor Litt, keine Distanz oder wenigstens Neutralität gegenüber dem gewinnen konnte, was geschah und weiter geschehen sollte; es war ja gemäß Voraussetzung eben dadurch legitimiert, weil es geschah. Diese Konstellation erlaubte es dann den Mitläufern und Opportunisten, sich nach der Katastrophe als Opfer darzustellen, die ahnungslos in Dienst genommen wurden. Die einschlägige Kategorie ist dem Minderjährigenrecht entnommen: Die "mißbrauchte" und "verführte" Generation sieht sich als Zeitkind; sie suggeriert ein Verhältnis von Mündigen und Unmündigen, als ob die Pädagogen selber Kinder wären.“³⁶⁰

Fazit:

Der Impetus der Reformen in der Pädagogik „vom Kinde aus“ hat das Zeigen nicht auf dem Plan. In dieser Leerstelle besteht das Theoriedefizit fort. Es schwirren aberwitzige Vorstellungen des „Ganzen“, der „Natürlichkeit“, der „Individualität“, der „Originalität“ und „Authentizität“ durch die didaktische Landschaft, die die „Ruinen“ des Krieges, die „verbrannten Schulen“ auch im übertragenen Sinn harmonisieren wollen: Von den neusten Eroberungen seiner Wissenschaft gefesselt, habe sich der forschende Fachmann, „abgesehen von den wenigen großen Ausnahmen, (...) dem kindlichen Denken *entfremdet*.“ Er lehre „von oben nach unten.“³⁶¹ Diese Perspektive wurde umgekehrt. Die Inversion „vom Kinde aus“ sollte die Emanzipation von sogenanntem „Herrschaftswissen“ darstellen, stellt aber bis auf das Heute gerechnet als Unterrichtsprinzip einen Unterricht ohne Prinzipien dar. Man hat sich von Disziplinen, die auch das Fach betreffen, verabschiedet. Die Entfremdung der Didaktik durch Didaktik und Verfremdung ist die Folge.

Das Begriffsbesteck „vom Kinde aus“ stellt didaktisch keine Repräsentationsinstrumentarien zur Verfügung, außer vielleicht der „Kritik“, Fachwissen reiche nicht oder ähnliche Inexaktheiten. Pädagogik wird durch diese Fossilierungen verfremdender Spielarten unsystematisch ausgehöhlt. Die die

360 Prange 1989, S. 215/ 216

361 Wagenschein 1989, S. 114/ Hervorhebung *kursiv* MB

Idee der Schule verfremdenden Praxen wie „Projektunterricht“, „praktisches Lernen“, „Freiarbeit“, „ganzheitliches Lernen“, „fächerübergreifender Unterricht“, richten sich nach wie vor gegen eine „Buchsche“³⁶² und gegen die „Entsinnlichung des Lernens“. Sie wollen aus humanitären Gründen für „Individualität“ und „Autonomie“ beim Lernen werben, was aber paradoxerweise heißt: Das Lernen selbst soll man am besten nicht so sehr spüren, das Lehren auch nicht. Der Lehrer soll der Idee nach Nicht-Lehrer sein, damit es nicht so auffällt, dass die Schule eine Schule und Unterricht Unterricht ist. Die „Öffnung der Schule“ hin zum „Leben“ ist deshalb „natürlich“ gut zu heißen. Die Schule ist dem Dauerauftrag von Bemühungen um Reformen unterstellt. Sie muss permanent „anders“ werden. Dass sie schon sehr „anders“ geworden ist und dabei *wie*, kommt gedanklich nicht mehr in die Betrachtung der Kritik der Kritik: Die Schule muss „Spaß machen“, sonst taugt die ganze Pädagogik nichts. Der Schritt in den „Ernst des Lebens“, der mit Beginn der Schule beginnt, das heißt, der Schritt in die „fremde Welt“ außerhalb der Familie, dem bis dato „Bekanntem“ schlechthin, ist als möglichst „angenehm“ zu gestalten und auf Dauer abzumildern. Und dies durch „kommunikative Sozialformen“, weniger Frontalunterricht, weniger „Lehrerzentriertheit“; Unterricht soll die „Selbständigkeit“ auf Schülerseite veranlassen. Was demzufolge die Aneignung von Wissen betrifft, so muss es in der Darbietung didaktisch so aufbereitet sein, dass es möglichst umgehend „gut verständlich“ ist, das heißt „anschaulich“ und einen starken Bezug zum „Alltag“ hat. Hat das Unterrichtsmaterial für den Laien nicht sofort erkennbare Verwertungszusammenhänge und praktische Nutzen, ist der Laie hier sogleich zum Experten ernannt, denn – *sit venia verbis* – der Laie sieht „unverstellt“ wie das Kind, das ja moderne Kunstwerke auch „unverstellt“, nicht so intellektuell „verkopft“ und darum irgendwie „besser“ versteht, weil es nach Montessori „anders“ ist, ja eigentlich schon Philosoph, bevor es die Universität überhaupt kennt, gesehen oder besucht hat.

Wagenscheinsche Didaktik richtet sich gegen die „Verkopfung des Lernens“ und setzt das Meer an „Erfahrung“ einem Meer an Wissen um die „Tiefe der Welt“ gleich, was „tiefer“ sei als Fachwissen. Der Erfolg der Absicht, der

362 Vgl. dazu Michael Winkler: Was spricht gegen Bücher ? In: Böhm/ Oelkers (Hg.) 1995, S. 201 – 234

Entfremdung des kindlichen Denkens durch Schule und der Entfremdung des Gemeinsinns durch Wissenschaft, „*verfremdenden* Belehrungsapparaturen“, in denen die Naturphänomene „beigesetzt“³⁶³ seien, nun durch das Anbringen eines „kopfgroßen Felsbrockens“³⁶⁴ und der hautnahen Erfahrung von dessen Pendelbewegungen didaktisch Einhalt geboten zu haben, ist dem wunderbar nostalgischen Charme³⁶⁵ der didaktischen Notate zuzuschreiben, nicht aber der Didaktik. Die unweigerlich sich auftuenden Leeren, die Brüche mit der sinnlichen Wahrnehmung, die ja gerade die Physik verlangt, sind von den Familiaritäten aufgesogen, die sich um die staunende Haltung „vom Kinde aus“ logisch wie ästhetisch gebildet haben. Ein „Erfahrungsbegriff“, der quasi eh schon „ist“, wird zur Didaktik stilisiert. Den Verfremdungen im eigenen Fach widmet man sich, indem man sie durch Hinwendung zur „Natur“ und der „Natur des Kindes“ kontrastiert, so dass jeder Pendel in verkleinertem Maßstab³⁶⁶ schon als Zumutung einer Verfremdung empfunden werden muss. Dem „Authentizitätscharakter“ der Themen, der Erfahrung des Schalls, dem „Tänzeln der Sonnenbahnen“, dem Seminar zum „Spülwasser-Phänomen“, wird ein hoher Bildungswert wie automatisch zugesprochen.

Auch die Pilotstudie geht davon aus, Unterricht könne „das ganze Ausmaß des Schreckens“³⁶⁷ thematisch werden lassen und kritisiert, dass es nicht so war. Und nicht zuletzt der Lehrer fordert die Schüler zu einem Besuch eines Konzentrationslagers auf (*„...und dann gehen Sie mal da rein und erleben hautnah, zumindest in der Atmosphäre von, ja, von einem Museum, die Wirklichkeit ist es ja auch nicht, erleben dann hautnah, äh, diese Bedrücktheiten..“*³⁶⁸). Ohne es zu wissen, vertritt auch die Lehrperson die These, „wirkliches Wissen“ sei nur durch die Anschaulichkeit unmittelbarer Erfahrung zu haben, so dass nicht mal das Museum das >beybringen< kann, was zu lernen sei.³⁶⁹ Die Exklusivität dieser Geste ist eine im Grunde sehr

363 Vgl. Wagenschein 1989, S. 148/ Hervorhebung *kursiv* MB

364 Wagenschein 1989, S. 149

365 Vgl. Engelbrecht 2003, S. 16

366 Vgl. Wagenschein 1989, S. 149

367 Meseth et al. 2004, S. 114

368 Meseth et al. 2004, S. 113

369 Vgl. Micha Brumlik: Das Unterrichten des Unterrichtbaren. In ders.: Aus Katastrophen lernen ? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. Philo & Philo Fine Arts: Berlin/ Wien 2004 (a), S. 127 – 141, hier S. 139: Es „scheint sich grundsätzlich eine Didaktik des Quellenstudiums zu empfehlen, dem propädeutisch eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Artikulationen wie Liedern, Kinderzeichnungen und Literatur vorausgehen könnte.“/ Anmerkung: Im Kapitel ist von einem sozialpädagogischen Projekt die Rede, dessen Autoren ebenso für die >>originale Begegnung<< plädieren, um Jugendliche zur Besinnung zu bringen (a.a.O. S. 138). Vgl. zur

abweisende und resignative Haltung. Der ausgelaugte Kritizismus, der sich daran zeigt, zeigt das moralische Anliegen der Didaktik als Demoralisierung.

Brecht hat den Versuch unternommen, „*sondern das Nicht*“ des „ganzen Grauens“ auf dem Theater zur Darstellung zu bringen. Dies wurde ihm in politischer Hinsicht als „Nichts“ vorgeworfen.³⁷⁰ Didaktisch sind mit dem Theater und der Bühne, „diesem abgemessenen, den Mitteilungen und Vorführungen reservierten Brett,“³⁷¹ von Brecht Limitationen gegeben, gerade Allmachtsphantasien der Darstellung des „ganzen Grauens“ in Frage zu stellen. Der Begriff vom Erfahrung ist bei Brecht an ein Handwerk geknüpft und als "Neue Technik der Schauspielkunst" vorgestellt. Zur Didaktik der Darstellung von „Untaten“ steht zu lesen:

„Entsprechend den Vorschriften des *epischen Theaters* soll der Schauspieler nicht so spielen, daß die jeweilige Untat unmittelbar den Wunsch des Zuschauers hervorruft, sie aufzuhalten. Sein Spiel muß die bloße Wiedergabe sein, mit festgelegtem Text und Fortgang das Spiel des Zeugen und Experten, der nichts unterschlägt, was zur Beurteilung

Pilotstudie a.a.O. S. 139 – 141, S. 135

370 Vgl. Therese Hörnigk/ Alexander Stephan (Hg.): Rot = Braun ?. Brecht Dialoge 2000. Nationalsozialismus und Stalinismus bei Brecht und Zeitgenossen. Gemeinschaftsprojekt von >>Theater und Zeit<< und Literaturforum im Brecht-Haus Berlin, Berlin 2000/ Anmerkung: Auf die Frage "Wo bleibt Auschwitz im Werk Brechts ?" wird auf eine Äußerung Brechts im *Arbeitsjournal* vom Mai 1950 hingewiesen, wo er gesagt haben soll: „>Wir sprechen davon, daß beim Anblick von Auschwitz die Literatur in Ohnmacht fällt (...) Die Vorgänge in Auschwitz verträgen zweifellos keine Beschreibung in literarischer Form. Die Literatur war nicht vorbereitet auf und hatte keine Mittel entwickelt für solche Vorgänge.< Man könnte sagen, er (s.c. Brecht, MB) drücke sich, war blind. Aber es ist, glaube ich, eine sehr genaue Diagnose der Lage, vor der Intellektuelle insgesamt, aber vor allem Künstler standen und hat m.E. auch mit dem viel beschriebenen und verkürzt wiedergegebenen sogenannten Diktum von Adorno zu tun, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, sei barbarisch.“ a.a.O. S. 136 (der Diskussionsbeitrag stammt von Silvia Schlenstedt); In einem Diskussionsbeitrag von Manfred Voigts heißt es: „Ich denke, dass die Antwort von Brecht auf den Holocaust eine besondere Betonung des Antifaschismus und des Humanismus war. Einem Humanismus verbiete es sich, zwischen jüdischen, deutschen oder katholischen usw. Toten zu unterscheiden. So wie Brecht sagt: >>Wer hört den Text von Brecht als deutsch und die Musik von Weill als jüdisch ?<< Genauso wenig unterscheidet er zwischen den Toten.“ a.a.O. S. 144; Zu Brechts Verhältnis zum Stalinismus äußert sich David Pike wie folgt: „Zum Stalinismus hat Brecht oft genug geschwiegen, obwohl die Zeiten des Stalinismus – hier im Sinne Rot=Braun (ohne Fragezeichen) – nicht minder finster als die des Faschismus waren. So sehr man die Gründe >>dialektisch<< auslegt, Brechts Schweigen zu wesentlichen Fragen des Stalinismus bleibt eine schwer zu widerlegende Tatsache. Selbst wenn man annimmt, dass sich hinter dem Schweigen von Brecht zu unangenehmen Ereignissen in der Sowjetunion Zweifel verbargen, zum Beispiel in seiner (zu seiner Lebzeit nicht veröffentlichten) gedichteten Reaktion auf die Verhaftung seines Freundes Tretjakow (>>Ist also Schweigen das beste ?<<), ist die Diskrepanz zwischen der sonst so kategorischen Bejahung des Systems im Prinzip und den bezugten, gelegentlichen Zweifeln frappierend.“ a.a.O. S. 193 (Brecht bezeichnete Sergej Tretjakow (1892 – 1939) als seinen Lehrer (an anderen Stellen auch Karl Korsch). Er wurde unter Stalin erschossen (Vgl. Kebir 2002, S. 372, Fußnote 44); In den Diskussionsbeiträgen wird von Vera Böhm erwähnt, dass Helene Weigel fast ihre ganze Familie im „sogenannten Holocaust verloren“ hat. a.a.O. S. 139; Brecht sah sich ebenso wie seine Frau Helene Weigel immer wieder Anfeindungen und Beschimpfungen ausgesetzt; Weills Musik war zum Zeitpunkt der Entstehung der >Dreigroschenoper< andernorts „verboten“. // Vgl. zum Thema Brecht/ Stalinismus Erdmut Wizisla: Benjamin und Brecht. Die Geschichte einer Freundschaft, Frankfurt/M. 2004, S. 61; vgl. weiterhin dazu und zu Brecht zwischen den politischen Systemen Sabine Kebir: Brecht und die politischen Systeme. In: Aus Politik und Zeitgeschichte/ APuZ (Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*), 23 – 24/ 2006, 6. Juni 2006, S. 22 – 29

371 GW IV, S. 407 (Über den Beruf des Schauspielers)

der Untat zu erfahren nötig ist. Die Abwehr der Unaten erfolgt an anderer Stelle zu anderem Zeitpunkt. Das hier Gesehene mag unter die Erfahrungen des Zuschauers eingehen, er mag diese Erfahrungen im Theater mit den gleichen Gemütsbewegungen machen wie außerhalb des Theaters, aber zugleich bekommt er hier Material vorgelegt, vielfältiges und widersprechendes Material, das ganz durchzugehen er die Geduld aufbringen muß. So wird sein nachmaliges Handeln auf Grund *durchfühler und durchdachter Erfahrung* beruhen und also wirksam sein. Es ist also nicht die Aufgabe, eine allzu heftige Reaktion des Zuschauers hervorzurufen, allzu schnell zu wirken; vielmehr hat er eine langandauernde, vielfältige, erfahrungsgesättigte Reaktion zu schaffen, welche die tieferliegenden sozialen Ursachen der Untaten miterfaßt.³⁷²

Das rationale Moment bei der Darstellung von „Untaten“ lässt Raum für die Vernunft der Überlegung. „Bloßes Anschauen“ ergibt didaktisch keinen Sinn. Erst das Studium des „widersprechenden Materials“, das an der epischen Spielweise anschaulich wird, verleiht der Erfahrung die Struktur, die sie der Analyse zuführen kann. Dann wird man mit Bedacht verstehen lernen, was es beispielsweise hinsichtlich Macheath, seiner Räuberbande und dem Etikett „Kriminalität“³⁷³ eigentlich auf sich hat, dem „kritisch bekannten“ also. Geht es um Lehre, kann das identifizierende Moment, das „Mitsingenkönnen“, die *ultima ratio* einer Didaktik nicht sein, wie ebensowenig das „Fasziniertsein“, „Angetansein“, „Berührtsein“ beim Anschauen. Denn das wäre laienhaft.

Dass die >Dreigroschenoper< selbst von dieser Problematik erfasst wurde, dass man die *songs* kennt und die Moritat „mitsingt“, dass in der Rezeption die Theatertheorie gar nicht ins Gewicht fällt, dass also familiarisierende Verfremdungen, die auf Hohlformen von „Einfühlungen“ zurückgehen, unmerklich und losgelöst von der Rationalität der Regie des Zeigens vorgenommen wurden, dass die nicht wenigen >epischen< Passagen, auf den Tonträgern nur in ausgedünnter Form aufgenommen und erhalten sind, zeigt, wie sehr es zur Selbstverständlichkeit geworden ist, dahingehend zu verfremden, dass das „fremde Eigentum“, die Ferne eines Gegenstandes im >>geflügelten Wort<< am Ende „bekannt“ und greifbar nah erscheint.³⁷⁴ Gewissermaßen nicht zu wissen, woher das „Brautkleid“ stammt...

372 GW IV, S. 376 (Neue Technik der Schauspielkunst)/ Hervorhebung *kursiv* MB

373 Vgl. Helga Cremer-Schäfer/ Hans Steinert: Straflust und Repression. Zur Kritik der populistischen Kriminologie, Westfälisches Dampfboot: Münster 1998, S. 14: „In Abwandlung einer Zeile von Peter Rühmkorf ist nie so ganz geklärt: Reproduziere ich Volksweisheiten oder betreibe ich schon Wissenschaft? Meistens ist es dann doch eine der vielen Volksweisheiten (von denen es bekanntlich für jede Meinung und ihr Gegenteil eine gibt) in mäßig verfremdeter Form.“

374 Vgl. Knopf 2000, S. 113// Anmerkung: Knopf zieht den Schluss, der Text der >Dreigroschenoper< habe durch seine Bekanntheit „längst seine Haltbarkeit erwiesen“. Falls damit gemeint sein soll, wie anzunehmen ist, die >Dreigroschenoper< sei durch diese „Haltbarkeit“ als Klassiker hinreichend behandelt, so muss dies verneint werden.

In der Forderung, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei“³⁷⁵ steckt im Grunde die Beschreibung des „Technologiedefizits“³⁷⁶ in der Erziehung, das in einer denkbaren Theorie der Didaktik als Moment des Scheiterns Eingang finden und eben nicht gerade „Heil-Didaktik“³⁷⁷ genannt werden sollte. Denn: „Daß man etwas gezeigt bekommen hat, ja daß man etwas erlernt hat, schafft noch nicht das Motiv, es dann auch zu tun.“³⁷⁸ Allerdings beim „Stehen auf den Phänomenen“ so zu tun, als existiere dieses „Technologiedefizit“ nicht, weil die „Natur der Didaktik“ es durch „Fühlung“ und „bloßes Anschauen“ so erfahren haben will, ist eine regressive Haltung „vom Kinde aus“. Auf dem anzutretenden Rückweg müssten Familiaritäten überprüft werden, die durch Verfremdung aufgeworfen wurden und anschließend wiederum so gezeigt werden, dass durch dieses Zeigen die Entfremdung der Verfremdung selbst deiktisch wird.

Wie das angehen kann, wie man also Familiaritäten der Didaktik, die eine weitere Didaktik entwerfen, sichtbar machen kann, welcher Begriff von Anschaulichkeit und Anschauung indes maßgeblich beteiligt ist, sei an der Abhandlung zweier nun folgender zeitgenössischer „Didaktiken“ gezeigt: Eine Karikatur der Didaktik, die hier in beiden Fällen ohne das Wissen der Erfinder vorliegt, die die Travestie³⁷⁹ nicht nur peripher tangiert, zudem hohe Auflagen erzielt und schon bei der ersten Durchsicht auf Familiaritäten schließen lässt, kann nur durch prosaisches Konterkarieren der Verfremdung sichtbar gemacht und damit kommentiert werden: *In Montage und Zitat stecken V-Effekte.*³⁸⁰

2.1.2 Hilbert Meyers Didaktik der „Lotionsstrategie“

Hilbert Meyer wendet sich mit seinen Lehrbüchern vor allem an Lehramtsanwärter, wobei er der Zielgruppe der bereits berufserfahrenen Lehrämter „unterrichtsmethodische Handlungskompetenz“³⁸¹ gleichfalls bereitstellen

375 Vgl. Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt/M. 1993, S. 88

376 Vgl. Prange 2000 (b), S. 101

377 Wagenschein 1995, S. 176

378 Prange 2000 (b), S. 101

379 Vgl. dazu Prange 1983, S. 168

380 Vgl. GW VII, Fußnote S. 366 (Neue Technik der Schauspielkunst)/ Hervorhebung *kursiv* MB

381 Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, scriptor: Frankfurt/M. 1988 (2., durchgesehene Aufl.), S. 13

will. Was dem einen der „Leitfaden zur methodischen Analyse und Planung des Unterrichts“ sein soll, sei dem anderen als eine „Einführung in die gegenwärtige Theoriediskussion“³⁸² gegönnt. Das „Werk“ biete „vielfältige Anregungen zum Durchdenken und zur Weiterentwicklung der eigenen Methodenpraxis.“³⁸³ „Attraktive Handlungsmuster des Frontalunterrichts werden dargestellt (...) Das Problem der Körpersprache im Unterricht wird ebenso erläutert wie die >>Austreibung der Sinnlichkeit<< aus dem offiziellen Schulbetrieb.“³⁸⁴ Meyer stellt sich dem Leser als der Vertreter eines sogenannten „handlungsorientierten Unterrichts“ vor. Er wolle „einen Weg zeigen, wie Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Händen und *allen Sinnen* organisiert werden kann.“³⁸⁵ Die Zugehörigkeit zur Reformpädagogik ist schon an dieser Stelle ein „Erlebnis“.

Ein weiteres sind die sogenannten Lolationsstrategien. Sie bilden das didaktische Drehkreuz von Meyers Didaktik. Diese fasst er in einer These 6.9 mit den einfachen Worten: „Lasst tausend Blumen blühen“³⁸⁶ zusammen. Was es mit der Idee eines „lasst-1000-Blumen-blühen-Florilegiums“ didaktisch auf sich hat, was Lolationsstrategien eigentlich sind und welche Verfremdungen sie produzieren, sei anschließend näher erörtert. Meyer hält folgende Definitionsvorgabe parat:

„Lolationsstrategien sind permissiv-opake Handlungsmuster zur Instrumentierung schülerorientierter Alltagsinszenierungen des Unterrichts.“³⁸⁷

Allen Ausführungen nach gibt er den Ausgangspunkt seiner Didaktik als einen zweifachen an, nämlich als handlungs- und somit schülerorientiert. Der Impetus der Verfremdung dieser Didaktik ist mit dem gewählten Vokabular durch die absichtsvolle Inanspruchnahme der im vorigen Kapitel analysierten reformpädagogischen Didaktik „vom Kinde aus“ zuerst wiedererkennbar am Gestus der „ästhetischen“ Darbietung: Alles ist schön anschaulich. Auch die Anschauung. Was als „Einfühlung“ mit der Perspektive der Pädagogik „vom Kinde aus“ identifiziert wurde, sieht sich hier modernpädagogisch verfremdet

382 Meyer 1988, S. 13

383 Meyer 1988, S. 13

384 Meyer 1988, S. 13

385 Meyer 1988, S. 14/ Hervorhebung *kursiv* MB

386 Hilbert Meyer: Schulpädagogik Band I: Für Anfänger, Cornelsen scriptor: Berlin 1997, S. 220; Vgl. weiterhin Hilbert Meyer: Schulpädagogik Band II: Für Fortgeschrittene, Cornelsen scriptor: Berlin 1997, S. 206// Anmerkung: Zur Unterscheidung der Bände erfolgt die Zitierweise jeweils durch die Angabe I/ II.

387 www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/5407.html oder www.uni-oldenburg.de/fakt1/4867.html; vgl. auch Meyer 1988, S. 211; Meyer 1997 I, S. 220; Meyer 1997 II, S. 206

und ummodelliert „schülerorientiert“ genannt. Die Verfremdung „vom Kinde aus“ ist durch die nochmalige Verfremdung als Wechsel der Perspektive „vom Lehrer aus“ gewählt, der seinen Unterricht an den „Schülern orientiert“, vielmehr so lehren soll: „schülerorientiert“³⁸⁸. Die Frage an diese „didaktische Anweisung“ stellt sich unweigerlich: Wieso sollte ein Lehrer gerade nicht „schülerorientiert“ lehren ? Könnte er denn überhaupt anders – tut er es manchmal vielleicht gar zu sehr und geht deswegen in der Lehre fehl ? Aufgrund dieser Bedenken stellt sich fernerhin die Frage nach dem Sinn der: „Schülerorientierung“...³⁸⁹ Diese beantwortet sich mit dem Befund, die erziehungswissenschaftliche Reflexion greife zu kurz, wenn sie nicht „bis zur *Einführung in das Denken und Handeln der Lehrer und Lehrerinnen*“³⁹⁰ vordringe: Es wird im Handumdrehen im Namen der Einführung eine Gehhilfe angefertigt, die auch das besagte „Handlungsmuster“ vorschreibt und das Motiv abdeckt, als Meyer so „handeln“ zu müssen, weil dies die „Einführung in das Denken und Handeln der Lehrerinnen und Lehrer“ bezeuge, die solche Leitfäden bräuchten. Das ist Meyers „Schülerorientierung“.

In der >Oper< ist ein solches Geschäftsgebaren von Jonathan Jeremiah Peachum thematisch repräsentiert; es zeigt kontendierende Anlagen, was die „Instrumentierung“ des Mitleids als didaktisches Kompositionsparadigma der Lolationsstrategien angeht: Der Inhaber der Firma >Bettlers Freund< lässt deshalb herzlichst grüßen, mit der Bitte an seine Frau Celia, nun didaktische Maßnahmen zu ergreifen und den das didaktische „Mitleid“ der Leute erregenden Kerzenwachs in den Anzug zu bügeln. („Celia, du hast schon wieder getrunken ! (...) *Nur nicht denken !*“³⁹¹) Der Selbstbüglereffekt ist der Lolationsstrategie anzumerken:

Der in Meyers „Leitfäden“ sich exorbitant aufdrängende, permissive Anteil der Lolationsstrategie übernimmt die didaktische Funktion eines virtuellen Interaktionspartners; „handlungsorientiert“ verhält sich hier kundenorientiert, also „studentenorientiert“ und bildet das elastische Stützsystem einer sinnlich

388 Meyer nennt einen seiner Beiträge auch: Unterrichtsmethoden *aus Schülersicht* oder: Das Bermuda-Dreieck der Didaktik (Schreibmaschinen-Script/ Kopien), o.J. / Hervorhebung *kursiv* MB

389 Vgl. zur „Schülerorientierung“ kritisch: Alfred Schirlbauer: Das Rollenverständnis des Lehrers. In ders. Junge Bitternis: Eine Kritik der Didaktik. Wuv Universitätsverlag: Wien 1992, S. 206

390 Hilbert Meyer: Türklindendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung, Cornelsen Scriptor: 2000, S. 7 (Hervorhebung *kursiv* MB)

391 Brecht 2003, S. 13/ 14 (Hervorhebung *kursiv* MB)

aufwartenden Champagner-Didaktik nach Veuve Cliquot.³⁹² „Handlungsorientierter Unterricht“ ist so gesehen die für „Schüler aller Art“ leicht gemachte Handlungsorientierung an die Meyersche Didaktik bezüglich des permissiven Stils. Und zwar in Zweifelsfällen gegen die alles verderbende >>Austreibung von Sinnlichkeit<< aus dem Schulbetrieb. Auf dieses „attraktive Handlungsmuster“ erlaubt sich Meyer frontal einen „vorweg“, „Wettendass...?“:

„Vorweg: Ich wette mit Ihnen um eine virtuelle Flasche Veuve Cliquot-Champagner, dass Sie immer dann, wenn bisher von „Lehrenden“ die Rede war, an die Lehrerinnen und ihre männlichen Ergänzungen gedacht haben, so wie Sie bei „Lernenden“ die Schülerinnen und Schüler vor Augen hatten. *Dies ist falsch!*“³⁹³

Meyers „Veuve Cliquot“ sieht „vorweg“ einen Leser, der zumindest mal nicht ganz richtig liest, wenn nicht sogar nicht richtig denkt. Die Grundfigur der Verfremdung ist: Wenn Meyer „Lehrende“ sagt, meint er eben *nicht* Lehrer, und wenn er „Lernende“ sagt, sollten eben *nicht* Schüler gemeint sein. Denn: „*Dies ist falsch!*“ Wir lernen also: Nicht-Lehrer, Nicht-Schüler, wenn Meyer dies sagt. Der Leser wird hier aufmerksam gemacht, ja „aufgeklärt“: Das ungefähre Gegenteil von dem, was Meyer sagt, ist der Fall, nicht zu vergessen die „Ergänzungen“. Diese Figur der Lolationsstrategie ist der zweite Hauptstrang der Verfremdung, der didaktische „Leitfaden“ der Reformen. Die „Orientierung“ an der mit dem attraktiven Veuve-Cliquot-Etikett ausgezeichneten „Flasche“ ordert die „verkehrte Fabel“, durch die sich Meyer selbst als schüler- und handlungsorientiert bekannt macht und dabei „permissiv-opak“, als jung wie „Lola“³⁹⁴ sich ins Bild setzen kann.

Wer dergestalt auf dem didaktischen Reformmarkt zur Präsentation kommt, hat bei den Lesern Erfolg, die noch nichts Genaueres von der Materie verstehen, deshalb eine Orientierung suchen und bei aller Unbedarftheit gar nicht merken, mit wem sie „die Wette“ eingehen oder gar wessen Produkt sie kaufen. Vor allem nicht, um welchen Preis: Meyers didaktisches Florilegium ist ein blühendes Geschäft. Die Lolationsstrategie „versetzt den Menschen in jenen unnatürlichen Zustand, in welchem er bereit ist, Geld herzugeben,“³⁹⁵

392 Meyer 1997 I, S. 45

393 Meyer 1997 I, S. 45

394 Meyer 1997 I, S. 220// Anmerkung: In Fußnote 25 wird „Lola“ von Meyer a.a.O. wie folgt erklärt. „Ein Lehnwort aus dem Finnisch-Urgischen (von Jung-lola).“ In Fußnote 26 heißt es: „Zusatzinformationen zur Lolationstechnik und Bezugsquellenangaben zu Veuve Cliquot (siehe S. 45) erhalten Sie auf der Homepage http://www.uni-oldenburg.de/FB1/Lehre/H_Meyer.html.“

395 Brecht 2003, S. 12

Geld für die Beteiligung des „Mitleidens“ an der Schule und den nötigen Reformen der Schule, die die Vielzahl der Reformer im Unisono beschwören. Der Student des Lehramts nimmt diese Meyersche „Handlungsorientierung“ von so vielen Nettigkeiten überrumpelt sodann dankend an, wie der Lehrer, der sich seine Praxisprobleme nachträglich irgendwie erklärt haben will, und sei es auf Französisch trinkend. Schließlich, so wenigstens verspricht die Lolationsstrategie des Etiketts „Veuve Cliquot“, kommen beim Meyer „die Menschen zuerst“³⁹⁶ - wengleich „zuerst“ im zweiten Teil des Buchs für Anfänger. Das ist aber hinzunehmen, wie das verrutschte Toupet des Schauspielers, der doch ansonsten den „Hamlet“ sehr authentisch und natürlich über die Rampe bringt – und das ist der Strategie die Hauptsache.

Das permissive Handlungsmuster der Lolationsstrategie geht insofern auf wie ein Hefekloß, will man die Auflagenzahl als Beweismaterial geltend machen, die doch eigentlich nur der Beweis für ein in der Pädagogik weit verbreitetes *wishful thinking*³⁹⁷ („Nur nicht denken !“) ist, das Meyer selbst betrifft. Denn der Meyer, der hat Mitleid und verspricht mit seiner Didaktik den Lesern leichte Kost: „Merkmale professionellen Handelns“³⁹⁸ werden sinngemäß nach Hartmut von Hentig zitiert, locker bis flockig der These 1.12 „Das wichtigste Curriculum der Lehrerin ist ihre eigene Person“ beige stellt und dann mit einer „kleinen Gesprächsszene aus der Sauna“³⁹⁹, in der „Hilbert“, das didaktische Du und die Realschullehrerin „Sylvia“ sitzen, verziert. Abgesehen vom Nudismus als einem *der* Motive der „Reformbewegungen“, das nun in die "Schulpädagogik" montiert wird: Der Nebel der Choreographie schafft flugs ein intimes Verhältnis und stimmt vertraulich, mutig: Ist das am Ende „pädagogischer Eros“ ?⁴⁰⁰ Auf die abgründige „Sauna-Frage“ von „Hilbert“: „Kennst du jemanden, dem du bestätigen würdest, dass er ein professioneller Lehrer ist ?“ antwortet „Sylvia“ dann:

„Also, die Höhe des Gehalts, die Mitgliedschaft in einer Lehrgewerkschaft oder die gute Note im Zweiten Examen spielen für mich überhaupt keine Rolle. Professionalität allein reicht sowieso nicht ! Es gibt Lehrer, die sind Profis, aber bei denen fehlt es an der

396 Meyer 1997 I, S. 6/ S. 85 ff.

397 Theodor W. Adorno: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1991, S. 262

398 Teilüberschrift der 1. Lektion in Meyer 1997 II, S. 34 – 46

399 Meyer 1997 II, beide Zitate S. 37

400 Vgl. Alfred Schirlbauer: *Im Schatten des pädagogischen Eros*. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Sonderzahl Verlagsgesellschaft: Wien 2005

Persönlichkeit. Ich denke da ganz konkret an die Konrektorin meiner Schule.“⁴⁰¹

Nach diesem Dialog kommt „da ganz konkret“ die Frage nach dem logischen Sinnzusammenhang zwischen Merkmalen professionellen Handelns und dem eines Saunagangs kaum noch ins umwölkte Bewußtsein. Ein Lehramtsanwärter, der allerdings dann mit dem „Wissen“ aus der Sauna in die Schule geht: „Professionalität reicht sowieso nicht !“, kommt didaktisch ins Schwitzen, steht hernach wie „Hilbert und Sylvia“ ohne Hemd und Hose da. Denn auch das Studium und die gute Examensnote werden rhetorisch permissiv abgeworfen und hochmütig als für die Ausübung des Berufs „nicht ausreichend“ disqualifiziert. Als Beispiel wird die Konrektorin herangezogen: Es fehle ihr „an der Persönlichkeit“.

Die Lolationsstrategie vertritt hier die Position verpflichtender Antworten für die professionelle Ausübung des Lehrberufs. Das alltagsnahe Ungefähr dieses Jargons vernebelt, dass die Insassen der Sauna in Anbetracht der Lolationsstrategie eigentlich nur auf den nächsten Aufguss für die nächste Auflage warten und an nichts weiterem als ihrem persönlichen *wellness benefit* interessiert sind („Das wichtigste Curriculum...“). Es steht aber fast zu befürchten, was noch schlimmer wäre: Dass sie dem Wahn verfallen sind, so allen Ernstes das Fach "Schulpädagogik" >bezubringen< und es ja auch tun: Als flach angelegtes „Erlebnisbad“, das in der Passage zudem „Leid-Bilder der Schulreform“⁴⁰² mit dem didaktischen Lustprinzip versetzt, sich bei der Arbeit wohlfühlen zu *müssen*. Daraus folgt bei „Meyers“: „These 1.3: Schulreform lebt vom Lustgewinn der Lehrenden (und natürlich auch der Lernenden).“⁴⁰³ Die >>Austreibung von Sinnlichkeit<< aus dem Schulbetrieb ist, wenn nicht schon mit der „Flasche“, so doch spätestens mit der Sauna *forever* ausgetrieben – und sei es auch nur symbolisch, im Geiste Veuve Cliquots. Meyer führt vor, wie er trotz der Antizipation der Handlungs- bzw. Schülerorientierung, trotz ständigen *name droppings* keine wissenschafts-orientierte Didaktik vorlegen kann. Der Lehrer selbst (auch der in spe) wird

401 Meyer 1997 II, S. 37

402 Meyer 1997 II, S. 17

403 Meyer 1997 II, S. 17// Anmerkung: Zum Lustprinzip schreibt Hilbert: „Die Arbeit muss für die Menschen, die die Schulentwicklung tragen, einen subjektiv erfahrbaren Sinn machen ! Nur dann können sie sich unter schwieriger gewordenen Bedingungen bei der Arbeit wohl fühlen.“ (a.a.O.) In Fußnote 5 steht dazu: „Wenn Ihnen die Vokabel „Lustgewinn“ zu lustbetont ist, können Sie auch „personal benefit“ sagen.“

von Meyer gleichzeitig ganz „schülerorientiert“ vorgeführt, denn wenn der Meyer „Schüler“ oder „Lehrer“ sagt... („*Dies ist falsch!*“).

Was in Anbetracht der Ästhetik des Buchs, des Layouts, der Bildchen, des Getiers als „nett“ erscheinen mag, ist nachgerade als der identifikatorische Faktor der Lolationsstrategie zu sehen: Hilbert Meyer gelobt die seichte Leichtigkeit des didaktischen Du-Seins. Mit der Lolationsstrategie tut er alles, zu vertuschen, dass er an sich nur Wissensattrappen darreicht, die er revuehaft aneinanderreihet. Mit der Nachahmung von bekannten Accessoires der Pädagogik zapft er sich und seine Leser durch die Theorien. Freilich bedient er mit der „Ästhetik“ auch und gerade diejenigen Gemüter, die am besten nur „alles“ und nichts Bestimmtes wissen wollen. Er macht aber auch den Personenkreis glücklich, der bei Eintritt in die Universität bereits das „Vorwissen“ um die Schule und die Wissenschaft vorrätig hat, das Meyer in seinen „Leitfäden“ versammelt. Das populistische Einverständnis, ein guter Lehrer sei derjenige, der Schweres einfach, mindestens aber leicht verdaulich aufdröseln kann, kann darum seine Nistplätze vermehren: Anbiederung an den Gemeinsinn ist eben auch eine Form der Verbiederung: Das Bekannte wird durch Verfremdung mit Bekanntem umso leichter bekannt gemacht, weil es schon bekannt war. Der französische Flaschengeist will es didaktisch so.

Das handschriftlich ausgeführte „Ihr Hilbert Meyer“⁴⁰⁴ entspricht dem ins Haus der Reformen gelieferten alten Vertrauten >>Meyer<<, mit dem man doch ein paar Seiten vorher in der Sauna saß. Im übertragenen Sinn fühlt man sich zuhause, was, didaktisch betrachtet, eine Zustandsverbiederung⁴⁰⁵ ist. Sie bereitet den Familiarisierungseffekt mittels Verfremdung:

„Lola“ erinnert eine bestimmte Generation an die Dame im gleichnamigen, berühmten Lied der "Kinks"⁴⁰⁶, die in der zweiten Strophe zufällig auch *champagne* trank. Wer das Lied nicht im Ohr hat, kann problemlos auf die leicht obszöne Konnotation des Namens zurückgreifen. Das Milieu ist in beiden Fällen „bekannt“. Was „Lola“ mit der Lolationsstrategie Meyers zu tun hat, ist ihre Funktion als Vertrautmacherin. „Lola“ hat eine Du-Qualität, die durch den Zusatz „-tionsstrategie“ einen wissenschaftlich aufgeputzten

404 Meyer 1988, S. 18

405 Anders 1992, S. 124 ff.

406 Londoner Rockgruppe aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts

Anstrich erhält, der Zugehörigkeit („Company“) ausweisen soll. Diese generelle „Instrumentierung“ macht glauben, bei Meyer an der richtigen Adresse zu sein: Er mahnt den gelehrigen Leser, macht als Fachkundiger auf gewisse Leseschwächen aufmerksam und schreibt zudem einen fraternisierenden „Lola-Stil“. Durch diese Verjüngung kommt man sich ziemlich rasch näher: Die Meisterung schwieriger Sachverhalte und komplexer Gedankengänge ist mit Versatzstücken für „schülerorientierte Alltagsinszenierungen“ didaktisch als eine illustre Illustration vorweg genommen. Die ungelesenen Bildungsgüter, die als Trophäen des Wissens eigentlich die Bücherschränke füllen, sehen sich nun als solche in Meyers Büchern wieder, wenngleich in veränderter Gestalt: Das Hauptmenü "Schulpädagogik" wird in der Form eines Canapés aufgetischt, so dass von jedem etwas, für jeden etwas dabei ist. Und siehe: Das *pasticcio* schmeckt. Die *Entfremdung* der baren Existenz einer Lolationsstrategie beruht auf der Opazität der Offensichtlichkeit ihres Auftritts („Da kannst du was lernen.“).

Meyers Lolationsstrategie setzt der Verfremdung eine Tarnkappe auf, um die Realität ihrer opaken Permissivität zu leugnen. Die pausenlose Belieferung mit Scheinvertrauten und Scheinvertrautem richtet für die Leserschaft ein Zuhause nach dem Gemütlichkeitsprinzip "Schöner Wohnen" ein.⁴⁰⁷ Verfremdung und Verbiederung feiern bei Meyer Hochzeit, arbeiten wie ein „harmonisch kooperierendes Händepaar: *in die Entfremdungswunde, die die eine Hand geschlagen, gießt die andere den Balsam der Familiarität.*“⁴⁰⁸ Die von der Lolationsstrategie ausgehende Verbiederung identifiziert sich zu einem harmlosen, normativen Vorgang, den sie als Strategie der Verfremdung durch „Florilegien“ für den Leser verdeckt halten will. Die pädagogisch geneigte Verpackung der der Lolationsstrategie anhängenden „Leitfäden“ triumphiert im Fortgang über den Inhalt "Schulpädagogik", dessen warenhaft verdinglichten Charakter es an nichts zu fehlen scheint. Denn der nächste „Aufguss“ kommt bestimmt.

Bei Meyers Lolationsstrategie handelt es sich somit, wie er selbst angibt, „um die Förderung jener >>opaken<< Techniken des Bluffens, Einlullens und Sich-Durchwurstelns“⁴⁰⁹, die besonders vehement die Person Meyer unter

407 Vgl. Anders 1992, S. 124/ 125

408 Anders 1992, S. 125

409 Meyer 1988, S. 211

dem Deckmantel der Schüler- und Handlungsorientierung sich zu Nutze macht. Die >>Meyer<< lesenden Lehrämter werden von Meyers „Lola“ ziemlich zum Narren gehalten. Der Student ist der Strategie zufolge *sub rosa* zum Konsumenten degradiert, nachdem ihm *a priori* durch die erlebnishafte Qualität Meyerscher „Leitfäden“ sogleich in Abrede gestellt wurde, zur Lektüre von wissenschaftlichen Texten überhaupt fähig zu sein. Der Stoff ist derart präpariert, dass er immer schon kundenorientiert, als für den Leser aufbereiteter Stoff vorliegt.⁴¹⁰ Die Unverträglichkeit mit der eigentlichen Aufgabe der Didaktik besteht im korrumpierten Charakter von Phrasen wie: „Kennen Sie Herbart ? Nein ? - Sollten Sie aber !“⁴¹¹ oder verfremdeten Weisheiten wie: „Der Arbeitsplatz prägt das Bewusstsein“⁴¹² und beliebigen Gemeinplätzen wie: „Schulreform von unten ist erfolgreicher als Schulreform von oben.“⁴¹³ Familiarisierend wirken auch die „authentischen“ Briefwechsel mit Lehrerinnen („Sei authentisch !“⁴¹⁴), die „Einspruch“ erheben gegen Meyers von von Hentigs "Sokratischem Eid" abgekupfertem „Tugend-Katalog“ einer guten Lehrerin, und zugleich aber gleichberechtigt neben Zusammenstellungen wissenschaftlicher Textauszüge stehen. Man steht sich eben nah: Meyers Buch hat alle aufgenommen: „Lieber Hilbert ! So geht das nun wirklich nicht ! (...) Nichts für ungut, Deine Dorothea.“⁴¹⁵ Hilbert Meyer zeigt sich daraufhin handschriftlich „kritikfähig“ und schreibt für den Leser, der sonst wohlmöglich irr gehen und ins Abseits sich verlesen könnte, in der folgenden Überschrift ausdrücklich „Hilberts Antwort“: „Liebe Dorothea: Ich gebe zu: Dein Tugendkatalog ist wirklich durchdacht ! Insbesondere die Bemerkung, der Katalog sei „unpolitisch“, hat mich getroffen, weil ich da einen blinden Fleck im Denken hatte (...) Herzlich, Dein Hilbert.“⁴¹⁶ Mit diesem Briefwechsel (es sind derer einige)⁴¹⁷ errichtet Meyer das scheinbar

410 Vgl. Andreas Gruschka: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Büchse der Pandora: Wetzlar 2002, hier S. 334; Zur Auseinandersetzung Gruschkas mit der Meyerschen Didaktik siehe S. 328 – 347

411 Meyer 1988, S. 165

412 Meyer 1997 I, S. 17

413 Meyer 1997 II, S. 15

414 Meyer 1997 II, S. 23

415 Meyer 1997 I, S. 171/ 174

416 Meyer 1997 I, S. 174/ 175

417 Siehe auch Meyer 1997 I, S. 12: „Lieber Hilbert: Du solltest mal Psychologie studieren ! (...) Nichts für ungut, Hilbert. Das musste euch Pädagogen mal gesagt werden ! Wolfgang F.“ (Bei der unterzeichnenden Person handelt es sich um Meyers Koautor Wolfgang Fichten); Vgl. Meyer 1997 II, S. 45: „Lieber Hilbert, ich vertrete in zwei Punkten eine deutlich abweichende Position: (...) Nichts für ungut, dein Hansjürgen Otto.“ (a.a.O. S. 45/ 46)

gegen seine didaktische Politik sich wendende, „kritische Oppositionspapier“⁴¹⁸ in den eigenen didaktischen vier Wänden. Diese „Kritik“ ist gut bekömmlich. Man bekommt davon auch keinen „dicken Kopf“. Was mit dem Wort "Kritik" gemeint war, wird durch Meyers Didaktik didaktisiert zur Entfremdung verfremdet, zur Gefälligkeit. Diese ist nicht erst sichtbar am feierlichen Eingeständnis des eigenen „blinden Flecks im Denken“. Die authentischen Berichte, Interviews und Anekdoten aus dem Nähkästchen "Schulalltag" fahren die gleiche Lolutionsstrategie auf.⁴¹⁹ Ihre didaktischen Tarnoperationen speisen sich aus Akten der Verfremdung, die die Verbiederung der pädagogischen Kontexte billigend in Kauf nimmt, ja sie sogar erst herbeizwingt und dann generiert. Die „Kritik“ der sich äußernden Kollegen verkommt angesichts dessen zu einer Nichts-für-ungut-Farce: Kritik als Faksimile.

Meyer treibt die Didaktisierung der Didaktik durch Verfremdung so sehr auf die Spitze, dass am Ende im Übersprung der Sache, die "Schulpädagogik" heißt, die verfremdete Repräsentationsversion als „Original“ gelesen werden soll, eigentlich aber durch den „internetten“ Zugang sowie das Verständnis von Schulpädagogik Anfängern wie Fortgeschrittenen nur noch im virtuellen Modus *à la* Hilbert Meyer Zugang ermöglicht. Am Ende bleibt permissiv-opak, was Professionswissen ist, was mit Professionswissen verwechselt werden kann und auch wird. Der didaktisch forcierte Schönheitskult dieser Verfremdungen verhindert so die subjektive Zueignung zu lernender, mehr noch zu studierender Dinge. Allenfalls sind es *wallpaper arrangements*, nicht aber von professoralem Ethos geleitete, wissenschaftlich elaborierte Formen, die in vernünftiger Weise in den Fachbereich der Erziehungswissenschaft einführen. Womit wir beim "Igel" angekommen wären. Was also hat es mit dem Igel in einem Lehrwerk der Schulpädagogik auf sich ?

Der Igel ist durch seine Poussierlichkeit Sympathieträger – nicht nur unter Kindern. Er ist aus Märchen und Fabeln bekannt. Dass „reformpädagogische Prinzipien“ Meyer dazu veranlasst haben, einen Igel in seinen „Leitfäden“ abzubilden, weiß man erst, wenn man die Suchmaschine Google auf "Hilbert

418 Vgl. Anders 1992, S. 125: „... nicht anders als Metternich es tat, als er ein scheinbar gegen seine eigene Politik gerichtetes liberales Oppositionsblatt gründete.“

419 Vgl. Meyer 1997 II, S. 28 – 31; S. 43; S. 64 – 66; S. 76 – 77; S. 85; S. 142 – 143; S. 230 – 231 etc., etc., etc.

Meyer Igel" abgestellt hat.⁴²⁰ Dort findet sich unter den Protokollnotizen der 50. Jahrestagung der Reformschulinitiative Hamburg e.V. in der Auflistung "50 Sitzungen – 50 (persönliche) Bilder" bei Punkt 35 der „handgeschnitzte Reformschul-Igel von Hilbert Meyer“ wieder.

Ob der abgebildete Igel im Buch nun in irgendeinem Zusammenhang mit dem handgeschnitzten „Reformschul-Igel“ Meyers steht, bleibt opak. Bei allem didaktischen Wahn ist aber das Unmögliche auch hier zum Ding strategisch unbegrenzter Möglichkeiten erhoben, so dass im Namen der „Anschaulichkeit“ nichts dabei zu scheitern scheint, einen kleinen Schlangen- und Insektenfresser zur Reform der Schulpädagogik heranzuziehen: Alles passt wie der Igel zur Türklinke.⁴²¹ Die didaktische Tierliebe von Meyer geht aber hier noch weiter, so dass er den Igel mit eben dieser Türklinke bedenkt, diesen „Blütenstrauß“ unorthodox vermählt und eine von ihm sogenannte „Türklinkendidaktik“⁴²² auf den Reformmarkt bringt. Der Igel hat darin seinen Platz auf Seite vierundvierzig zugeteilt bekommen. Zu sehen ist die Zeichnung: "Igel auf Holzbrett". Der fortgeschrittene Theoriebandleser bekommt zu lesen:

„Der ausgestopfte Igel, den der Lehrer in die Sachkundeunterrichtsstunde mitgebracht hat, ist zunächst einmal kein Unterrichtsinhalt, sondern nichts anderes als ein totes Stück Fell, Draht und Holzwolle.“⁴²³

Die am Vehikel "Igel" ausgeführte Lolationsstrategie imitiert Wortlautgesten und kreiert einen Nimbuseffekt aus Anleihen der erziehungswissenschaftlich kritischen Pädagogik. Diese können dem Alltagsverstand nahestehen, aber auch, wie Meyers Definition der Lolationsstrategie zeigt, wissenschaftlich kostümiert und gelehrt bis hochgestochen instrumentiert sein. Tatsache ist, dass die Strategie in der Anwendung einer der Täuschung und dem Selbstschutz dienenden Anpassungsleistung zuträglich ist, die im Tierreich als *Mimikry* bezeichnet wird.⁴²⁴ In der Verfolgung des Verbiederungsvorgangs durch Verfremdung ist sie gleichfalls die Nachahmung einer Kriegsstrategie, die eine Verteidigungsstellung kreisförmig, durch nach

420 www.reformschule-hamburg.de/reformschule/einladungen/51.html // Anmerkung: Es handelt sich um das 51. Treffen der Reformschulinitiative vom 01.04.03 (verantwortlich Zeichnender Holger Butt)

421 Redensart für Unpassendes

422 Vgl. Meyer 2001 (der Igel auf S. 44)

423 Meyer 1988, S. 80; Vgl. auch Meyer 2001, S. 44/ Vgl. zu weiteren Igel in der Didaktik Rumpf 1988; S. 180/ 181// Anmerkung: Rumpf berichtet (aus einem Familientagebuch) unter der Kapitelüberschrift "Angetan sein: Über nicht distanzierende Weltvergegenwärtigungen" von der überraschenden Begegnung mit einem *Igel* im Garten, den man vom Familientisch aus staunend betrachtet.

424 Vgl. Gruschka 2002, S. 346

außen gestreckte Spieße zeigt und exerziert. Im Militärjargon heißt das Einigeln "Rundumverteidigung". Dass die Lolationsstrategie somit die permissiv-opake Version eines Mimikry betreibenden didaktischen Unternehmens ist, legt Meyer verblümt durch „tausend Blumen“ seinen „studentischen Kunden“ in aller Offenheit sehr nahe, wodurch der Vorgang unbedenklich und unkenntlich wird: Dieses Mal die permissive Lolation einer „Entwicklungsaufgabe“ in Form einer „Prüfungsvorbereitung“, der das klingende Stichwort „Handlungskompetenz“ zur Seite gestellt ist. Doch: Das Tier zuerst, der Igel:

„Vielleicht hilft es Ihnen ein wenig bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wenn Sie sich ein Symbol oder ein Wappentier zulegen, das Ihr mentaler Begleiter auf dem Weg zur berufstätigen Lehrerin wird./ Ich (Hilbert) habe dies auch getan und mir den Igel als Symboltier gewählt. Er ist neugierig und friedfertig, immer in der Lage, sich zu verteidigen, aber im Herzen ein Pazifist.“⁴²⁵

Das „Dokument eines persönlichen Entwicklungsprozesses“⁴²⁶ spiegelt sich der Aussage gemäß in Meyers Didaktik am Symboltier "Igel" wieder: Was noch in den 80er Jahren „nichts anderes als ein totes Stück Fell, Draht und Holzwolle“⁴²⁷ war, ist ungefähr zehn Jahre später durch Handarbeit zum „mentalen Begleiter“ geschnitzt und zu Meyers Reformschul-Igel gekürt. So gesehen hat der Igel eine Karriere gemacht: Er hat sodann eine didaktische und persönliche Funktion, die durch die Meyersche Aufbereitung wiederum zu „Vermittlung“ gerinnt. Der Prozess der Didaktisierung, der hier vorliegt, bringt Verfremdungen hervor, die mit einer Flasche Veuve Cliquot den leichtgewichtigen „Geist“ ihres Erzeugers betoasten, dieser jedoch genau dadurch in einem Zirkel der Selbstreferenz ausharren kann. Anders gesagt: Der „Igel“ bewegt sich nicht, sondern bleibt vornehmlich, wider den Anschein seiner didaktischen Betriebsamkeit, in der Haltung *Mimikry*. Diese Starre ist leicht zu verwechseln mit „Friedfertigkeit“, „Hilfsbereitschaft“, „Herz“ oder „Pazifismus“. In Wirklichkeit ist der Igel ein weiterer Aspekt der Instrumentierung der Lolationsstrategie, die sich hier durch ihn als „die weiche Strategie des >>muddling through<<“⁴²⁸ dekorativ ins Bild setzt: Sich vor der Angst vor unerwarteten Situationen mit einem Igel zu wappnen, die in aller Plötzlichkeit auftretenden Missgeschicke der Praxis ausgerechnet

425 Meyer 1997 I, S. 153

426 Meyer 1997 I, S. 152

427 Meyer 1988, S. 80

428 Meyer 1997 I, S. 75// Anmerkung: *muddling through* heißt wörtlich übersetzt "sich durchwurschteln".

durch einen Igel als „mentalen Begleiter“ abstützen zu wollen, ist zwar „irgendwie ganz süß“ und auch unterhaltsam, aber, nüchtern betrachtet, pädagogisch denkbar ungünstig, wenn nicht sogar fast peinlich: Igel sind kurzsichtig und „verteidigen“ sich, indem sie generell auch bei Gefahr verharren. Nicht selten sind sie daher leider, wie Herr Peachum sagen würde, „Opfer des Verkehrsfortschritts.“⁴²⁹ Dieser abgründige, wie doch sehr betrübliche Umstand ist daher eher bitter als „süß“ oder „unterhaltsam“: Die auf *Mimikry* basierende Verteidigungsstrategie des Igels ist, wie die Studie zeigt, genau für den Zweck („mentaler Begleiter“) ungeeignet, den Meyer ihr an der Oberfläche offiziell zuteilt. Übrig bleibt die Verteidigungshaltung des „Igels“, deren Ausstellung im Band für Fortgeschrittene – in der selbstbestrafenden Version "Spieße ins eigene Igel-Fleisch" – besichtigt werden kann:

Das Modell „Käse-Igel“⁴³⁰ soll einen „stark individualisierten Unterricht“⁴³¹ versinnbildlichen. Und nimmt man Meyers „Leitfäden“ als Unterricht, dann trifft die starke Individualisierung zu: Zu sehen ist ein mit acht Spießen gespickter „Igel“, der die Lolationsstrategie in Verteidigungshaltung als >>gemeinsamen Unterricht<< zeigt und dessen „Käse“ mit verschiedenen groß zugeschnittenen Würfeln durchnummeriert ist. Der lediglich in Umrissen abgebildete „Igel“ trägt auf seinem durchsichtigen Körper die Aufschrift >>gemeinsamer Unterricht<<. Dank an Meyer für das ordnende Etikett und die Nachhilfe, denn man wäre sonst nie darauf gekommen, einen „Käse-Igel“ mit >>gemeinsamem Unterricht<< in Verbindung zu bringen.

Die „Lolationsstrategien (= lolative strategies of situated learning)“⁴³², die Meyers Diaktik insgesamt determinieren, entwirft er als Strategien zur „Förderung jener >>opaken<< Techniken des Bluffens, Einlullens und Sich-Durchwurstelns, mit denen der Schulalltag erträglich zu machen ist.“⁴³³ Und das ist dann auch exakt der didaktische Leitgedanke der „Leitfäden“ Meyers:

429 Brecht 2003, S. 13// Anmerkung: Das „Opfer des Verkehrsfortschritts“ entspricht der „Ausstattung A“ der „5 Grundtypen des Elends“. Mit ein wenig Phantasie wird man dem Verkehrsfortschritt zum Opfer gefallenem „Igel“ im Band für Fortgeschrittene aus der Vogelperspektive ansichtig (Vgl. Meyer 1997 II, S. 65); Zu weiteren Igel-Bildern Vgl. Meyer 1988 S. 55, S. 195; Werner Jank/ Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor: Berlin 2002, S. 254

430 Meyer 1997 II, S. 184

431 Meyer 1997 II, S. 184

432 Jank/ Meyer 2002, S. 310

433 Meyer 1988, S. 211

Obwohl die Vokabel "Lolutionsstrategie" ein frei erfundenes Konstrukt von Hilbert Meyer und Andreas Gruschka ist („These 1: Lolutionsstrategien sind reine Veralberungsversuche ! Es gibt sie überhaupt nicht !“⁴³⁴), das vor circa dreißig Jahren in einer Diplomprüfung zum Einsatz kam, ist sie in ihrer Wirkung so real, wie die Personen, die sie aufgebracht haben:

„Das Wort "Lolutionsstrategie" haben Andreas Gruschka (jetzt Hochschullehrer in Frankfurt) und ich (s.c. Hilbert Meyer, MB) uns vor 31 Jahren ausgedacht: Andreas machte bei mir seine Diplomprüfung zum Prüfungsthema "Curriculumforschung"; wir beide wussten, dass die zwei Mitprüfer von Tuten und Blasen keine Ahnung hatten. Deshalb haben wir uns für die letzten 5 Minuten der Prüfung ein Nonsensgespräch über diese Strategien ausgedacht. - Der Vorsitzende hat interessiert geguckt, der Protokollant hat brav protokolliert – aber keiner kam auf die Idee, dass das Ganze nur eine Erfindung war.“⁴³⁵

Offensichtlich hat der *Familiarisierungseffekt*, der damals in der Prüfung von dem Wort "Lolutionsstrategien" ausging, Meyer so nachhaltig beeindruckt, dass er hernach seine „didaktischen Leitfäden“ insgesamt verstärkt darauf anlegte. Der Bluff, den diese Didaktik der Lolutionsstrategien fabriziert, ist seither extrem massiert und in jedem Buch Meyers anzutreffen. Die ganze Tragweite, vor allem der Schaden des verfremdenden Raffinements für die Erziehungswissenschaft, ist demzufolge, weil er bisher von akademischen Dozenten weithin unerkannt blieb, bis in die heutigen Tage um ein vielfaches höher zu veranschlagen. Die ursprüngliche Idee zu veranschaulichen, welche Imposanz- und Definitionsmacht von irgendwie wissenschaftlich klingenden Worten ausgeht, ist angesichts der heutigen epidemischen Ausbreitung von Lolutionsstrategien kaum noch anerkennbar: Dieses Wissen ist Wirklichkeit geworden. Verfremdungen dieserart sind mittlerweile Alltag der Theorien.

Die Verfremdungsvorgänge identifizieren sich als Dienstleister der Wissenschaft, bedienen die geläufigen Kategorien und setzen Konstrukte in die Welt, die, wie im Falle der Lolutionsstrategie, krude Wirklichkeit werden.⁴³⁶

Der Anführer des Ansatzes, „Treblih Reyem“⁴³⁷ kann dann lolutionsstrategisch behaupten, er sei „hyperradikaler Konstruktivist“⁴³⁸, seinen pädagogischen

434 www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/5407.html, S. 1 (Stand: 08.02.2004)

435 www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/5407.html, S. 2 (Stand: 08.02.2004)

436 Diesen Effekt beschreibt das "Thomas-Theorem": „If men define situations as real, they are real in their consequences.“ Vgl. Meyer 1997 I, S. 221

437 Jank/ Meyer 2002, S. 310// Anmerkung: Treblih Reyem klingt finnisch-urgisch, ist aber eine Verfremdung und ergibt rückwärts gelesen Hilbert Meyer. Wie im Falle "Emlohstobba" handelt es sich somit um ein Anonym.

438 Jank/ Meyer 2002, S. 310// Anmerkung: „Die letzte Mode der Erkenntnistheorie heißt >>radikaler Konstruktivismus<<. Je mehr solche Verstärker hinzugesetzt werden (s.c. Luhmann meint hier das Adjektiv "radikal", MB), umso mehr sind Zweifel angebracht. Je mehr der Konstruktivismus sich im Unterschied zu anderen Erkenntnistheorien als >>radikal<< behauptet, desto mehr kann man deshalb zweifeln, ob nun diese Theorie (erstmal) das Problem der

fake ungehindert in Umlauf bringen und sogar noch zur Wissenschaft zählen:
Meyers "Igel auf Holzbrett", der Käse-Igel und der Reformschul-Igel, nebst anderem Getier und dekorativem Beiwerk⁴³⁹ fungieren als Simulanten der Pädagogik, vermeinen die didaktischen Argumente für die Legitimität ihrer Identität zu liefern, sind aber als solche der verfremdende Impetus von Meyers Didaktik der Lolationsstrategien. Die simple Tatsache, dass ein Professor für Schulpädagogik allen Ernstes einen „Reformschul-Igel“ handschneidet, sich mit einem Igel identifiziert, dies offen kundtut und obendrein noch einen „Käse-Igel“ für seine Didaktik bemüht, ist sonderbarerweise zum völlig selbstverständlichen Unternehmen proklamiert. Verfremdung als eine Bestechung des Auges durch läppische Instrumentierungen, hat den bangeren Gedanken des Scheiterns an elaborierten Formen der Wissenschaft nicht nur bei >>Meyers<< vertrieben und den Spieß in Spaß umgedreht. Die Anstrengung des Geistes fällt nach diesen verfälschenden Profanitäten des Gemeinsinns äußerst flach aus. Die Meisterung der Sache der Pädagogik ist bei Meyer ein buntes Allerlei. Die bildungsrelevanten Unwägsamkeiten, die von der Fremdheit ihrer wissenschaftlichen Intelligenz herrühren, *ditto*. Meyer verpackt und vereinnahmt sie in Lernboxen, Schönschriften und sonstigen *visual aids*. Hernach geht es dann um die persönliche „Entwicklungsaufgabe“ Meyers, deren Resultat nun in Form der Reformen der "Schulpädagogik" vorliegt, als das eben, was er aus seinem Fach durch Verfremdung gemacht hat. Die Verfremdung präsentiert die doch erst zu lernenden Dinge als abpausbar – als sei ein Wissensgebiet so etwas Gegeständliches wie eine Baumfrucht, die man aberntet, einsackt und verzehrt: Lernen ist der Lolation nichts weiter als die Bedienung eines nimmersatten Bananenapparates, durch die die Konsumenten der „Didaktik“ bei Laune gehalten werden sollen.

Die Lolationsstrategie ist die Verstetigung einer Verfremdungsstrategie mit umgekehrten Vorzeichen: Sie will die Familiarität zu den Dingen um jeden Preis, die Satisfaktion der Lust am Wiedererkennen von Bekannten und

Erkenntnis gelöst hat, und sogar: ob sie wenigstens ihre Hausaufgaben ordentlich gemacht hat.“ In: Niklas Luhmann: Erkenntnis als Konstruktion aus: Aufsätze und Reden, hg. Oliver Jahraus, Reclam: Stuttgart 2001, S. 218

439 Meyers didaktisches Repertoire bietet auch Quallen, Kraken, Sonnen, Pferdchen, einen Walrosszahn mit Vogelge-sicht, Heißluftballons, das berühmte Einstein-Bild mit rausgestreckter Zunge, einen angeschnittenen Laib Brot, Eulen, Zeichnungen und Fotos von Wissenschaftlern, Kinderzeichnungen und -kommentare, Handschriftliches etc..

bekannt Gedachtem provozieren. Auf derart planierten Lernschnellwegen bereitet die Verfremdung des Fremden zum scheinbar Vertrauten für den Leser die Illusion eines Lernvorgangs mit *happy end*.

Meyers Didaktik der Schulpädagogik macht aus der Erziehungswissenschaft eine Karikatur, mehr noch: das Erlebnis der Travestie des Lehrens.⁴⁴⁰ Auf der Basis der Verfremdung des Fremden zum Bekannten und Vertrauten wird das Familiarisierungskonzept realisiert. Dieses enthält alle Motive, die von einer Didaktik erwartet werden: So wie die Schwalbe, die Motte, die Biene, das Schiff, die Blume die Gattungszugehörigkeit der >Opera< zur Oper unbestreitbar machen sollten, so ist es bei Meyer das reformpädagogische Inventar, – der Hentig, der Herbart, der Rumpf, der Wagenschein, der Otto usw. – die die didaktische Integrität und Validität >beybringen< sollen. Die an allen Ecken angebrachten, sinnlichen Aufgüsse mit Veuve Cliquot, Sauna und nettem Getier, wie dem Igel, der Eule, dem Pferd, der Qualle etc. sind Zeichen notorischer Unernsthaftigkeit und richten sich gegen wissenschaftliche Seriösität in der Didaktik: Die Identifikation mit der „Straßenszene“ hat die Substanz schönster Dinge ausgehöhlt und so jeden Respekt vor der Denkleistung der restlichen Zunft suspendiert.⁴⁴¹

Rare Personengruppenaufreihungen wie „Hausmeister, Schulleiter & Co.“⁴⁴² zeugen von Identifikationen primitivster Art. Was die pädagogischen Inhalte betrifft, soll allen alles rasch handhabbar, angenehm illustriert und gründlich abgehandelt vorkommen. Ein „didaktisches Himmelreich“: Fachspezifische Modi, wie Prinzipien methodischen Handelns, werden mit moderaten Worten auf Wolken gezogen, die dann handschriftlich beschriftet über neun Unterrichtsorientierungen schweben. Die äußeren Ränder der Illustration schmücken je zwei Geigen⁴⁴³, in die Luft gehängt, die wiederum Zierde jener Wolken mit den bedeutungsschwangeren Begriffen "Integration" und "Individualität" sind. Meyers didaktische Orchestrierung kann daher, bezogen auf das Eingangskapitel des vorliegenden Kontexts, als die wahllos durchgeführte Instrumentierung einer pädagogisch klingenden *soap opera* angesehen

440 Vgl. Prange 1983, S. 168

441 Vgl. Meyer 1997 II, S. 10 (Fußnote 1)// Anmerkung: Meyer subsumiert unter dem Stichwort "Jammerliteratur" u.a. auch Bernd Schwarz/ Klaus Prange (Hg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1997

442 Meyer 1997 I, S. 176

werden. Die eklektische Komposition bekannter „Balladen, Lieder und Tänze“ zu einer >Opera<, kredenzt Meyer nicht weniger eklektisch in Sachen Pädagogik wie eine Musik zum „Mitsingen“. Allgemeiner gesagt, als didaktisch ästhetisierten, glatten Durchmarsch durch die „Schulpädagogik“ für Lehrämter und solche Pädagogen, die es erwerben wollen. Mit dieser Choreographie soll dann nicht weniger als das Ganze des pädagogischen Universums zur Ansicht freigegeben werden. Freilich verhindert dann genau dieses Ganze als überdimensionierte Fehlleitung das Unternehmen Meyers, die Vorstellung der Sache "Schulpädagogik" zu gewährleisten. Bestenfalls ist das Meyersche Modell einer Didaktik der Schulpädagogik als eine ziemlich längliche, von Meyer kommentierte, didaktisch aufgepeppte Literaturliste zu bezeichnen und ist daher auch nur als solche zu nutzen.

Die von dieser Didaktik ausgehende Gefälligkeit kann besonders feldfremde Personen zu dem abwegigen Gedanken verleiten, nach der Lektüre der "Schulpädagogik" sich nun zum Kreise der Sachverständigen der Pädagogik zählen zu können: Der Modus infiltriert durch Sauna, Veuve Cliquot, Käse-Igel und anderem Getier und ästhetisierenden Mitteln der Lolationsstrategie eine Pseudo-Nähe, die den Anschein erweckt, nun die Sachhalte der Pädagogik in der Hand zu halten, mit denen auch Prüfungen bestanden werden können. Dabei wird nicht gesehen, dass es der Modus der Verfremdung ist, der die „Prüfung“ durch die scheinhafte Familiarität schon vorab als „bestanden“ definiert: Der Konsument dieser Ware erkennt keine problematischen Überschüsse, sondern ist, wie das Produkt, fertig, bevor er überhaupt angefangen hat zu studieren. Dieses „neue Verständnis“ von Studium und Pädagogik verspricht via Didaktisierung und Verfremdung denjenigen Erfolg, die Lernerfolg ohne Lernen versprechen („Nur nicht denken !“).

2.1.3 Heinz Klipperts "EVA" und das „Methodentraining“

Ein weiteres prominentes Beispiel für eine Didaktik der Lolationsstrategien ist Heinz Klippert, ohne dass er dies vielleicht gar nicht wüßte. Die Devise heißt auch hier vormachen, sich „irgendwie >>durchzuwursteln<<.“⁴⁴⁴ Mit

443 Meyer 1988, S. 209

444 Heinz Klippert: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 2001, S. 85

seiner Didaktik liegt er im gleichen Spital wie Hilbert Meyer: Didaktik und Methode sind in beiden Fällen auseinandergerissen. Das getrennte Leben, das sie dennoch vereint führen, führt zu perspektivischen Unstimmigkeiten, die aber allseits bar und stimmig gelesen werden, obwohl ungedeckte Schecks, die als Lehrbuch der Reformen in Umlauf gebracht, weitergereicht werden. Wie mit der vorangegangenen Didaktik, so liegt auch mit dieser fürderhin das Ergebnis eines Lernprozesses seitens der Kompositeure vor. Die akademische Prüfung erscheint durch das *label* „Methodentraining“ redundant. Die Referenzen wissenschaftlicher Befunde haben didaktisch die Funktion eines Sachverständigen, der die „Methodenhochzeit“ absegnet.

Das Einverständnis ist zurückzuführen auf präexistente Illusionen, denen dem „schwierigen Geschäft“ der theoretisch wie praktisch auftretenden Unwägbarkeiten in der Pädagogik der Vorzug gegeben wird. Diese Dispositionen verleiten zu dem Glauben, durch „Methodentraining“ die Störanfälligkeiten der Praxis bannen zu können. Die Einrichtung von „Schnupperseminaren“⁴⁴⁵ für „interessierte Schulteams“, in denen u.a. durch „das Erleben des Zufallsprinzips“⁴⁴⁶ EVA praktiziert werden kann, soll auch noch die letzten Zweifel auf dem Wege zur „neuen Lernkultur“ beiseite räumen und die ganze Chose „abrunden.“⁴⁴⁷ Bevor näheres zur Identität von EVA gesagt sei: Der Progression des Konzepts ist anzusehen, die lationsstrategischen Handlungsmuster zur Instrumentierung schülerorientierter Alltagsinszenierungen in auffälliger Weise mit den gleichen Instrumenten konzertiert zu haben, wie es der Kollege vorgetan hat. Auch im didaktisch permissiven Zugriff stehen sie sich in nichts nach: *Anything goes*. Ob in der Sauna, mit oder ohne Käse oder Igel, ob als „Türklinkendidaktik“ oder „Methodentraining“, EVA, Lola oder sonstwie. Alles scheint erlaubt und jedes Mittel der Verfremdung recht, um Reformen um ihrer selbst willen zu erstellen. An diesem „Bühnenspaß“ scheint nichts Anstößiges – wegen des EVA und der Lolation.

Im Windschatten von „Methoden“ geht es bei Klippert schon offensichtlicher und ungehemmter „kundenorientiert“ zu. Das Unternehmen hat dadurch den Anschein von Vernunft, Praktikabilität und Fortschrittlichkeit, nicht zuletzt durch reformpädagogische Anklänge, wie die Befürwortung von Rückfällen

445 Klippert 2001, S. 259/ 261

446 Klippert 2001, S. 262

447 Das trennbare Verb „abrunden“ fällt im Konzept EVA am Ende eines jeden Kapitels.

in präindustrielle Arbeitsweisen⁴⁴⁸: Klippert will mit EVA Schule machen. Was heißt: Didaktische Überlegungen werden durch „Methodentraining“ substituiert, die betreffenden „Schüler“ sich selbst überlassen. Dass außerdem das Methodentraining "EVA" in Wirklichkeit eins der Trainingsmethoden ist, enthält es durch seine Verpackung vor: In bestimmter Hinsicht geht es um eine Disziplinierungsmaßnahme geistiger Potenzen mit Spaß an der Freud. Nicht minder steckt darin auch Manipulation im Sinne einer konzertierten Propaganda: Das Etikett "Methoden" liefert die Beglaubigung der Richtigkeit der Vorgänge, vereitelt Gedanken möglicher relativer Entfremdung, indem unterhaltsam „lustige Comics“ angeliefert werden, die „Jeder“ irgendwie versteht. Das soll reichen...

Allerdings ist mit dem Wort "Methodentraining" das Mimikry noch perfekter vollzogen als bei Meyer, weil es vergleichsweise noch billiger zu haben ist und so glaubhaft in Aussicht stellt, für „Alle“ gangbar und universal einsetzbar zu sein, für Lehrer, für Studenten, für Professoren, für Schüler. Im Effekt wird mit dieser Verfremdung gleiches erreicht, wie bei der Imitationsstrategie Meyers: Die Imitation pädagogischen Geschäftsgebarens wird zur Didaktik. Die schulreformmarktgerechte Aufmachung dieser Generation von Lehrbüchern geben das beste Beispiel dafür an, wie durch Konstruktionen bestehend aus Vokabular der Ökonomie und der Pädagogik Figurationen erzeugt werden können, die dann in die Choreographien der universitären Lehrerbildung einfließen, die Reformen der Pädagogik vorantreiben sollen. Der eminent verfremdende Charakter, der von der Ästhetik des *layouts* her prototypisch ist für Didaktiker der Zeit, profiliert eben dann auch Klipperts Auftritt:

Mit dem Stichwort "Methodentraining" sticht Klippert in die umkämpfte Leerstelle der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung hinsichtlich ausmachbarer Kriterien zur professionellen Ausübung des Berufs. Auf der Basis zusammengeklauter, kritischer Unterrichtsbefunde errichtet er das dynamische Tochterunternehmen zu >>Meyers<<. Im Prinzip macht er mit dem ernstesten, was Meyer als „handlungsorientierten Unterricht“ ausgibt. Nur, dass die postulierte Handlungsorientierung als Trainerin von Methoden, als

448 Klippert 2001, S. 133: „...dass es aus zeit- und arbeitsökonomischen Gründen in der Regel sinnvoll ist, die benötigten Würfel vorab im Werkunterricht aus Holz herzustellen., um mehr Zeit für die vertiefenden Übungen und Anwendungen zur Verfügung zu haben.“

*method acting*⁴⁴⁹ ohne Selbstbeobachtung, fokussiert wird. „Die Vermittlung von Lern- und Arbeitsfähigkeit wird zum Kern der Didaktik.“⁴⁵⁰ Der Schüler soll lernen, das Lernen zu lernen, bevor er etwas anderes lernt. Und der Lehrer soll lernen, wie der Schüler das Lernen des Lernens lernt. Das Objekt des Lernens ist das Lernen selbst, bei Schülern wie bei Lehrern. Dabei helfe EVA: EVA steht für "Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen", das durch Methodentraining erwirkt werden sollte – so wenigstens will es Klippert gesehen haben. Was die Abkürzung EVA⁴⁵¹ betrifft, so ist das erklärte Ziel des Lernprogramms „Mündigkeit“.⁴⁵² Klippert bezeichnet EVA als „eine *Perspektive* für LehrerInnen und SchülerInnen.“⁴⁵³ Mit ihr entstünde eine „neue Lernkultur“.⁴⁵⁴ Obwohl das „Lernen“ nicht im Akronym aufgenommen wurde: Wichtige *Lern-* und *Arbeitstechniken*, die diese „neue *Lernkultur*“ auf den Weg brächten, seien

„...markieren, rasch lesen, nachschlagen, Fragen formulieren, auswendig lernen, exzerpieren, zusammenfassen, strukturieren, >>Spicker schreiben<<, stringentes Schreiben, Ordnung halten, Arbeitsplatzgestaltung, protokollieren, Mitschrift anfertigen, Prüfungen vorbereiten, visualisieren, Heft gestalten, Arbeitsplan erstellen, Entscheidungen treffen, Zeit einteilen.“⁴⁵⁵

Die Lolationsstrategie verkehrt die Frage, ob es denn wirklich dem Lernen oder Lernen des Lernens zuträgliche Methoden sind, zu einer Antwort. Sie sabotiert sie durch die sehr zeitgemäß erscheinende Vorgehensweise. Der Falschspielertrick an Klipperts Training ist die Faktizität einer Entmündigung von Lehrerinnen und Lehrern durch die Proklamation einer aus der Perspektive "EVA" wie automatisch entstandenen „neuen Mündigkeit“ methodisch durchtrainierter Lehrer und Schüler. Dieser Umstand kann sich der Wahrnehmung und dem Denken ziemlich leicht entziehen – allenthalben dann, wenn die eigene Arbeit als „nicht leicht“, ja fruchtlos und erdrückend

449 *Method acting*, das (engl.): Art der Schauspielerei, die darin besteht, dass der Schauspieler sich auf sich selbst konzentriert, auf eigene Erfahrungen zurückgreift, sich selbst (und nicht andere) beobachtet. Aus: Das große Fremdwörterbuch, Duden 2003

450 Gruschka 2002, S. 349; Vgl zu Gruschkas Auseinandersetzung mit Klippert a.a.O. S. 348 – 364

451 EVA ist ein Akronym. Ein Akronym bezeichnet u.a ein Kurzwort, das aus den Anfangsbuchstaben mehrerer Worte oder Wortteile entstanden ist. Im Falle EVA ist es ein weiblicher Vorname, der auf eine Gestalt aus der Bibel Hinweis gibt (Adam und Eva/ der „Baum der Erkenntnis“). PISA (Programme for International Student Assessment) ist ein weiteres Beispiel für ein Akronym dieser Kategorie.

452 Vgl. Heinz Klippert: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 2000 (11. Aufl.), S. 18/ S. 27 – 29

453 Klippert 2001, S. 5 (Inhaltsverzeichnis)// Hervorhebung *kursiv* MB

454 Klippert 2000, S. 35

455 Klippert 2000, S. 39 (Abb. 6)

und das Lernen als „schwierig“ empfunden wird – was es ja auch ist und weshalb ja *Experten* und nicht EVA gefragt werden sollten. Die Markierung der *Perspektive* EVA besänftigt solche Unruheherde. Ihre Betonung als der Anfang vom Ende der „alten Lernkultur“ macht deutlich, dass beim Autor zuvor ein *Perspektivenwechsel* stattgefunden hat, der nun auch von „Interessierten“ einmal ganz unverbindlich „beschnuppert“ werden kann. Nach der Einnahme der EVA-Perspektive, scheinen die Formen und Inhalte⁴⁵⁶ der Pädagogik als neuartig und sind in Wahrheit doch nur zu einem plastischen Konstrukt zusammengezurt, bestehend aus bekannten „Balladen, Liedern und Tänzen“, zu denen auch *songs* gehören, die „unter Umständen auch zwecks späteren Mitsingens auswendig“⁴⁵⁷ gelernt werden können... („Da können Sie was lernen.“)

Eine solches Konstrukt stellt nicht nur bereits das Akronym EVA dar, sondern auch die obige Aufzählung“.⁴⁵⁸ Hier wächst zusammen, was nicht zusammengehört. EVA, die „fremde Braut“, wird vermählt: „Rasch lesen“ und „stringentes Schreiben“ - wie kann das überhaupt methodisch angehen, dass es didaktisch Sinn macht ? Wer trainiert wird, nur „rasch“ zu lesen, wird wohl kaum lernen, einen stringent abgefassten Text zu schreiben. Und was ist außerdem an „raschem Lesen“ „eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“, also EVA ?

Eine Verfremdung in der Verfremdung der Perspektive EVA liegt hier vor, die dem Lesen und Schreiben mit den Attributen „rasch“ und „stringent“ eine andere Funktion zuschreibt, diese unmerklich verbreit und in eine Richtung breit tritt, die diese Fragwürdigkeit zu übergehen leicht macht, weil zugleich Linientreue mit der Wirtschaft, eine Verbesserung via Einübung der Kulturtechniken, die beim Lesen durch Beschleunigung und beim Schreiben durch Straffung erreicht werden könne, suggeriert wird. Das befreite Klittern von Tätigkeiten, die als Lern- und Arbeitstechniken ausgegeben werden, in sich aber jeder Logik entsagen, überzeugen durch die *Perspektive*, die mit ihnen kommuniziert ist. Diese stellt in Aussicht, dass das Methodentraining, wenn

456 Zum Perspektivenwechsel als Grundfigur der Verfremdung vgl. Helters 1984, S. 16/ Zum Vollzug eines aus der Perspektive EVA zu tätigen Perspektivenwechsel vgl. Klippert 2001, S. 220: „...die SchülerInnen einen Perspektivwechsel vornehmen und aus der Perspektive des Jahres 2050 über bestimmte Geschehnisse im Jahr 2000 berichten zu lassen.“

457 Klippert 2001 S. 212

458 Aufzählungen sind bei Klippert auffallend oft anzutreffen. Damit sollen homogen wirkende Konstruktionen von Sinn erzeugt werden. (Vgl. Klippert 2001, S. 11, S. 23, S. 36/ 37, S. 39, S. 79 (24 !), S. 81, S. 84/ 85 usw.)

es nur konsequent genug durchgeführt wird, die Schüler in der Zukunft für Berufe befähigt, in denen rasches Lesen zum täglichen Geschäft gehört. Eltern müssten somit nicht mehr befürchten, „dass ihre Kinder auf die aktuellen Anforderungen im Beruf und im Studium nur unzureichend vorbereitet sind.“⁴⁵⁹ Auch den Klagen der Wirtschaft wäre Rechnung getragen, die „das Fehlen zukunftsgerechter >>Schlüsselqualifikationen<< wie Selbständigkeit, Flexibilität, Eigeninitiative, Problemlösungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Methodenbeherrschung“⁴⁶⁰ feststellt.

„So gesehen leistet die ins Auge gefasste Lernkultur einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Sicherung des Industriestandorts Deutschland.“⁴⁶¹

Das Vielversprechende an EVA ist zudem, neben der so genannten „Sicherung des Industriestandorts Deutschland“, die Massenkompabilität und die angebliche Entlastung der Lehrkräfte.⁴⁶² Auch diese Kennwörter haben alle Chancen, mit Applaus und Geld bedacht zu werden. Besonders dann, wenn zuvor eine „Bildungsmisere“ ausgerufen wurde.⁴⁶³ Das Schreckensbild >>veränderter Kinder<<⁴⁶⁴ und am >>Burnout-Syndrom<<⁴⁶⁵ leidende Lehrer tut ein Übriges, um einen Skandal zu definieren, womit der eigentliche Skandal, nämlich der der pädagogischen Scharlatanerie unter Verschluss gehalten wird: Die Zwangsverheiratung der Dinge erhält einen Legitimitätsspruch durch EVA und ihre namentliche Nähe zum Baum der Erkenntnis. (Adam scheint unweit der Szenerie.)

Wer Klipperts Bücher nicht rasch liest, dem wird an der Semantik auffallen, dass er den Leser immer wieder auf die Perspektive EVA eingespuren will. Die in den doch recht kurz abgefassten Kapiteltexten permanent angebrachten Wendungen „so gesehen“, „von daher“ und „aus dieser Sicht“ haben die Funktion, den Leser gedanklich dort hinzustellen, wo ihn Klippert mit seinen EVA-Methoden dann abholen kann, wobei dadurch der Standort der Schüler wie der der Abholung ein verfälschter ist. Es werden Bedürfnisse erzeugt, –

459 Klippert 2001, S. 10

460 Klippert 2001, S. 10

461 Klippert 2001, S. 44

462 Klippert 2000, S. 35; Vgl. auch Klippert 2001, S. 25

463 Vgl. dazu u.a. Klippert 2001, S. 35

464 Klippert 2001, S. 16

465 Klippert 2001, S. 25 (siehe dazu auch S. 24 Abb. 02)

man könnte hier auch von einem „Training“ sprechen –, die ohne Klippert nicht das Licht der Welt erblickt hätten: „Hier wird Wissen Wirklichkeit.“⁴⁶⁶ Und in dieser Wirklichkeit wird Wissen zu einer Lolutionsstrategie.

Das Verfremdende der Perspektive EVA umrankt die Schulsachen mit Bekanntem: Akronymisierungen nach der Art EVA sind nicht nur in der Pädagogik bereits bekannte Umgangsformen und werden nicht einzig aus Gründen der Handhabbarkeit in die Welt gesetzt. Nicht weniger lassen sie Rückschlüsse zumindest auf einen zur Gewohnheit gewordenen Habitus zu: PISA und TIMSS⁴⁶⁷ sind demzufolge zwar Studien, stellen aber bereits einen nicht unerheblichen Teil des didaktischen Problems dar: Akronyme, die bekannte Nomen wiederholen, sind Zeichen verfremdender Spielweisen; sie bedienen durch ihren allgemeinen Grad der Bekanntheit Familiaritäten, die letzten Endes dann auch das Befremdliche an einer Perspektive EVA durch die ihrige Präexistenz, also durch Nähe zu Alltag und Praxis entfernen, was mit der „Nähe“ assoziiert wird, die zuvor schon keine war.

Die Verfremdungen, die nach EVA sich abbilden, geben an, kompatible Anhänge für die Praxis bereitzustellen. Mit ihnen aber wird in Wirklichkeit eine Strategie der Familiarisierung z.B. durch Ballungen von „kritischen Befunden der Unterrichtsforschung“⁴⁶⁸ durchgesetzt. Der „Skandal“, die allgemeine Diagnose der Verkopfung⁴⁶⁹ durch die „Dominanz traditioneller Lehrverfahren“⁴⁷⁰, wie dem lehrerzentrierten Frontalunterricht, eben die Totale bekannter Schulkritik wird unterhaltsam bunt und „lustig“ instrumentiert.⁴⁷¹ Aus der der Permissivität zu Pass kommenden Kritik, die, wie bei Meyer, als *name dropping* angedreht wird, gewinnt der Methodentrainer Klippert durch Nachahmung den Analoganschluss zur Einübung am Arbeitsmarkt orientierter „Methoden“⁴⁷². Diese Strohhalme werden recht

466 Zitiert nach dem Allgemeinen Vorlesungsverzeichnis als neues Logo der J.W. Goethe-Universität

467 Vgl. Klippert 2001, S. 27// Anmerkung: TIMSS ist das Akronym zu Third International Mathematics and Science Study.

468 Klippert 2001, S. 25 ff.

469 Vgl. Klippert 2001, S. 25// Anmerkung: Klippert bezieht sich bei der Verkopfungdiagnose auf Hilbert Meyer: „Die SchülerInnen werden, wie Hilbert Meyer kritisch feststellt, tagein tagaus mit >>eher altertümlichen und weitgehend >verkopften< und lehrerzentrierten Methoden traktiert <<.“ a.a. O.

470 Klippert 2001. S. 11

471 Vgl. Klippert 2000, S. 17 (zu sehen ist ein „Lernen-Gespenst“), S. 49 (Ein Untergehender, der ein Schild mit der Aufschrift "Klassenarbeit" hochhält/ darunter eine Art Tier, mit einem Brett vorm Kopf: „Ich blick nicht durch...“), S. 50 – 53 (8 Zeichnungen für eine sog. "Karikaturen-Rallye", die typische Schulprobleme zum Ausdruck bringen wollen.)

472 Ein neues Berufsbild, das das „rasche Lesen“ erforderlich macht, ist das des sogenannten "Rechercheurs". Vgl. dazu FAZ vom 10.06.2006, RMM S. 91 (Anzeigenmarkt): „In sechs Monaten lernen sie (s.c. die angehenden

schleunig mit „Problemlösung“ identifiziert und ebenso als Entlastung der Praxis empfunden, wie die ziemlich flotte Belieferung mit einem bunten Strauß von Kopiervorlagen, die das Material für das "Methodentraining" hergeben sollen. „Die mehr als 120 Übungsbausteine“⁴⁷³ bestehend aus Ratespielen, Puzzles, Lückentexten etc. dienen der >>Routinebildung<<⁴⁷⁴ mittels des regelmäßigen Trainings der oben aufgezählten Tätigkeiten. Sie sollen auf den Weg zur „Mündigkeit“ führen:

„Mit anderen Worten: Den Schülern werden von Lehrerseite nicht einfach bestimmte Rezepte übergestülpt, sondern sie entwickeln im Wege des >>learning by doing<< gangbare Lern- und Arbeitstechniken, die ihnen helfen, erfolgreicher und nachhaltiger zu lernen, gehirngerecht zu strukturieren und zu visualisieren, Informationen rasch nachzuschlagen, Klassenarbeiten vorzubereiten, Arbeitspläne zu erstellen etc. Von daher widerspricht diese Art des Methodentrainings keineswegs den emanzipatorischen Zielsetzungen einer auf Mündigkeit und Selbstbestimmung ausgerichteten Bildungsarbeit.“⁴⁷⁵

Mit anderen Worten: Dem Schüler sollen hinfort nicht mehr vom Lehrer „einfach bestimmte Rezepte übergestülpt“ werden, sondern er soll sich diese „Rezepte“, die ganze Bandbreite Klippertscher Methodentrainingsbausteine in Zukunft „in eigener Regie“⁴⁷⁶ gehirngerecht überstülpen, sich „lustvoll am Gängelband einer Methode“⁴⁷⁷ bewegen lernen. Diese „neue Variante“ von „Arbeitsunterricht“ und >>learning by doing<< entfremdet die Verfremdung, die mit Methodentraining und dem *label* EVA didaktisch inszeniert und anvisiert ist. Auf diese Art der entfremdenden Verfremdung eingestimmt, stellt sich die Perspektive EVA dann als ein einwandfreies und brauchbares, limbisch fundiertes Rezept „pädagogischer Schulentwicklung“⁴⁷⁸ dar. Der unheimlich erfolgreiche Durchbruch von Klipperts "Methodentraining" ist auf einem radikalen *downsizing* – und das heißt einer kapitalen Verfremdung – anspruchsvoller Theorien gegründet:

Arbeitsunterricht der Perspektive EVA erschöpft sich in einem merkwürdig reduzierten Verständnis von Pragmatismus, lediglich als *doing*. Die noch

Rechercheure, MB) neben Schnellesetechniken auch die Tausende von Suchbegriffen (...) >>Oft weiß ich am Ende einer Seite nicht mehr, wovon die Berichte handeln<<.“

473 Klippert 2000, S. 41

474 Klippert 2000, S. 41

475 Klippert 2000, S. 41// Anmerkung: Dem Nebensatz „...im Wege des >>learning by doing<<...“ liegt die falsche Präposition „im“ im Wege (Hervorhebung *kursiv* MB).

476 Klippert 2001, S. 11, S. 20, S. 39 (und mehrfach anderswo)

477 Gruschka 2002, S. 364

478 Klippert ist einer der Hauptmänner sogenannter „pädagogischer Schulentwicklung“. Seine Methodentrainings wurden von den zuständigen Ministerien in fast allen Bundesländern für die Lehrerfortbildung genehmigt und sind bereits in vielen Schulen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens. (Vgl. Gruschka/ Martin in der Frankfurter Rundschau vom 25. Juli 2002 "Die Klippert-Schule als Retterin in der Not ?")

tiefer gehängte Ausgabe von Meyers „Handlungsorientierung“⁴⁷⁹ soll sodann von Schulnöten erlösen und die Bürde des Lehramtes nehmen. Learning bedeutet der Perspektive EVA das Exerzitium anspruchsloser Methoden, die obendrein größtenteils gar nicht mit sich identisch sind, sondern nur so genannt werden (z.B. Methode >>Ordnung halten<<). Auch dies ist Teil der Lolutionsstrategie: Ex falso quod libet. Die mit pädagogisch klingendem Vokabular ausgestaffierten Konstrukte, von denen ein gewisser Neuigkeitswert ausgeht, geben verstärkt Nachhilfe, Klipperts Konzept mit Plausibilität zu verankern. Mit dem Slogan „neue Lernkultur“ betreibt er die Augenwischerei einer didaktisch angelegierten Identitätsarbeit. Denn:

„So gesehen ist EVA im Ansatz sicherlich nichts Revolutionäres, sondern im alltäglichen Unterricht auch bisher schon üblich.“⁴⁸⁰

Das Übliche im alltäglichen Unterricht muss „so gesehen“ einer Verfremdung unterzogen werden, die die Chose auf den Höhepunkt der Zeit katapultiert. Nichts Revolutionäres, also. Nein, milder für „Jeden“: Reform. Ganz in Sinne einer Wiederholung dessen, was in den Praxen eh schon fehl geht.

Den Entstehungszusammenhang von EVA begründet Klippert – wie sollte es auch anders sein – „aus einer gewissen persönlichen Betroffenheit.“⁴⁸¹ Diese Warte ist als Identifikationsstabilisator eingerichtet und hat die Funktion eines Hauptnenners. Es arbeitet als *didaktisches Du*. Die Gleichnamigkeit der Schulbeteiligten übersetzt das biographische Moment „vom Kinde aus“ mit pädagogischer Gewissheit, mit EVA sei das Kind schon zu schaukeln und das Lernen zu lernen. Das Akronym EVA heuchelt vor, eine Lösungsformel für Schulprobleme zu sein und trägt durch die biblische Nähe des Namens ein Erlösungsversprechen in sich, was die Erkenntnis von Gut und Böse auf didaktischer Ebene angeht: „Handlungsorientierung, entdeckendes Lernen, problemlösendes Lernen, Projektarbeit, Offener Unterricht und andere Begrifflichkeiten mehr“⁴⁸² formatieren die Wirklichkeit der Mission EVA, die Repräsentation der weiblichen Stammelternschaft der Menschheit – ohne Meyers „männliche Ergänzung“. Mit dem Rekurs auf reformpädagogische Unterrichtsprinzipien und den Anleihen aus Wissenschaft und Kleinkunst projiziert Klippert „naturwüchsige Erziehung zur Selbstständigkeit und

479 Vgl. Klippert 2001, S. 44: „EVA-Unterricht ist also im Kern *handlungsorientierter Unterricht*.“

480 Klippert 2001, S. 11

481 Klippert 2000, S. 13; Vgl. dazu auch Klippert 2001 S. 7

482 Klippert 2001, S. 7

Selbstverantwortung⁴⁸³, die er als Kind durch seine Eltern genossen habe, „so gesehen“ neu.⁴⁸⁴ Die Eltern Klipperts sind „von daher“ auch die Eltern vom EVA.

Diese rekonstruierende Verfremdung komponiert das Cluster einheimischer Begriffe der Pädagogik „vom Kindes aus“ (in dem Fall ist heißt das Kind Heinz Klippert) zu dem verheißungsvollen Gebilde EVA, ein Vorgang, der „in der modernen Managementtheorie als >>mangement by objectives<< (Führung durch Zielvorgabe) bezeichnet“⁴⁸⁵ würde. So gesehen vollführt Klippert das Transfer „vom Kinde aus“ über den Weg des Methodentrainings direkt in die Arbeitswelt.⁴⁸⁶ Wer den Kurs schnuppert, riecht den Verdacht modern zivilisierter „Kinderarbeit“. Die Schüler werden als potentielle Manager behandelt, die zunächst mal zu lernen haben, wie sie das Lernen lernen. Die entfremdete Idee einer "Kultivierung der Lernfähigkeit", die das Kürzel EVA einschließt, streift zudem Überlegungen der systemtheoretisch orientierten Pädagogik.⁴⁸⁷ In dieser Perspektive hat Lernfähigkeit nichts mehr mit dem Bestreben zu tun, das allmähliche Heraustreten aus der „dunklen Höhle der Unwissenheit“ zu ermöglichen, durch Belehrung die Schüler zu sich selbst freizusetzen, nichts mehr gemein mit der Tradition, – die aber ständig für das Zitat erhalten muss, in Gedanken und Gedanken an eine: Bildung –, sondern „das entscheidende Stichwort ist "Mobilität"; sozial, kognitiv, affektiv.“⁴⁸⁸ Mit EVA die Schüler zur Mündigkeit erziehen, verfremdet „so gesehen“ den ursprünglichen Ideenkomplex der Tradition⁴⁸⁹ dahingehend, dass er zwar weiterhin freundlich mit Worten bedacht, im Prinzip aber mit dem *low level* von Klipperts Methodentraining längst verabschiedet ist.

Klippert reagiert mit dem „Innovationsprogramm“⁴⁹⁰ EVA auf den erhöhten Anpassungsdruck an die Produktionsverhältnisse einer globalisierten Welt.⁴⁹¹

483 Klippert 2001, S. 7

484 Vgl. Klippert 2001, S. 7

485 Klippert 2001, S. 7// Anmerkung: Das Akronym EVA existiert auch andernorts und steht u.a. für Economic Value Added; Eingabe, Verarbeitung, Ausgabe; Electrothermal Vaporization Analysis; Eletronische Verkehrs- und Fahrplan-Auskunft; Extra Vehicular Activity (vgl. www.chemie.fu-berlin.de)

486 Vgl. Klippert 2001, S. 204 (Applying for a job), S. 205 (The Job Interview/ Questions to be well-prepared for)

487 Vgl. Prange 2000, S. 260

488 Prange 2000, S. 261, Vgl. dazu Klippert 2001, S. 196 ("Globalisierung")

489 Vgl. Klippert 2000, S. 27 ff. (Kapt. 4. "Methodenlernen fördert Mündigkeit")

490 Klippert 2001, S. 10

491 Vgl. Prange 2000, S. 260/ 261 (Das Zitat von Niklas Luhmann, siehe Fußnote 7)// Anmerkung: Klippert spricht in dem Zusammenhang von den „Auswirkungen der Wissensgesellschaft auf Bildungsprozesse und Bildungs-

Dieser verlangt das „mobile Selbst“,⁴⁹² die Fähigkeit, sich auf die jeweils neuen gesellschaftlichen Anforderungen möglichst problemlos einstellen zu können. Um dem gerecht zu werden, sieht das Methodentraining vor, bei der Durchführung so genannte „Zufallsgruppen“ zu bilden, „mittels Losverfahren“ Schülergruppen zu ermitteln.⁴⁹³ „So gesehen“ heißt das: Von Sympathie getragene Gruppenzusammenkünfte sollen nachträglich dem Zufall übereignet und abtrainiert, die sozialen Bindekräfte einer Klasse somit für obsolet erklärt werden: EVA macht's möglich. Zufällig möglich.

Die Fixierung auf „Methoden“ generiert die Substanz der zu lernenden Dinge als unwesentlich: Soll also, wie bei Klippert, das Lernen gelernt werden, ist das Didaktische dem Erlernen von Methoden anzupassen. Klippert hält es beim Training für notwendig „ganz schlicht“⁴⁹⁴ und vor allem „kleinschrittig“⁴⁹⁵ anzusetzen. Die als „EVA-Hochformen“⁴⁹⁶ bezeichneten Unterrichtsprinzipien wie „Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Freiarbeit und andere Formen des offenen Unterrichts“⁴⁹⁷ seien mit Gefahren wie der der Überforderung und Frustration der betreffenden Akteure im Unterricht verbunden. „Das Klein-Klein der Methoden sicher zu handhaben“⁴⁹⁸ und das EVA-Lernen damit in einem gewissen Sinn „idiotensicher“⁴⁹⁹ zu machen, darauf kommt es Klippert bei seinem missionarischen Unternehmen EVA in der Hauptsache an. Eine „neue Bescheidenheit“ der Pädagogik der Reformen bildet durch Verfremdung „neue Auflagen“ von Begriffen: Denn wer das „neue Haus des Lernens“⁵⁰⁰ errichtet, hat die Idee der Schule verfremdet – reformpädagogisch inspiriert verfremdet.

Die Verfremdungen, die solche Unterrichtsprinzipien befördern, speisen sich „so gesehen“, „von daher“ und „aus dieser Sicht“ aus der Perspektive EVA, aber weiterhin aus der sie stützenden Konstruktion von Lernhelfern des

strukturen.“ (Klippert 2001, S. 28). Zur Unterrichtskritik aus der Sicht der Wirtschaft siehe S. 20 bzw. 21, Abb. 01

492 Prange 2000, S. 261

493 Vgl. Klippert 2001, S. 69 (Das Prinzip ist in *jedem* Kapitel der ausgewählten Fachgebiete anzutreffen)

494 Klippert 2001, S. 45

495 Vgl. Klippert 2001, S. 11, S. 41, S. 45 (und anderswo) // Anmerkung: Klippert spricht im Falle EVA und Methodentraining vom „Primat der Kleinschrittigkeit“ (a.a.O. S. 11)

496 Klippert 2001, S. 10

497 Klippert 2001, S. 10

498 Gruschka 2002, S. 351

499 Prange 2000, S. 264 // Anmerkung: Prange bezieht sich bei der Bezeichnung „idiotensicher“ auf Herder, der über Goethe gesagt haben soll, er schreibe einen „idiotischen Stil“. Mit der tendenziellen Pathologie eines Verrückten habe dies weniger zu tun, sondern es sei der „eigentümlich-besondere Stil“ Goethes gemeint. Bei Klippert ist die „Idiotensicherheit“ an der Stupidität des EVA zu sehen.

500 Klippert 2001, S. 40

Lernens, wie die sogenannten „EVA-Lernspiralen.“⁵⁰¹ Da ist zunächst einmal die „Makrospirale“⁵⁰², unterteilt in zwölf „mögliche Arbeitsinseln.“⁵⁰³

„Von einer **Makrospirale** ist dann die Rede, wenn ein komplexeres Unterrichtsthema in diverse *Arbeitsinseln* (A1 bis A...) zerlegt wird, die – jede für sich – mehrschichtige EVA-Aktivitäten der Schülerinnen auszulösen vermögen. Werden diese Arbeitsinseln in einfache Arbeitsschritte untergliedert, so erhält man die besagte **Mikrospirale**. Eine Mikrospirale zeichnet sich also dadurch aus, dass die SchülerInnen eine je bestimmte *Teilaufgabe* mehrphasig bearbeiten und dabei sowohl inhaltliche als auch methodische, kommunikative und teamspezifische Kompetenzen erwerben.“⁵⁰⁴

Mit „Lernspiralen“ will Klippert „eindringliches Lernen (...) in Analogie zum Spiralbohrer“⁵⁰⁵ veranlassen. Klippert raisoniert: „Die SchülerInnen praktizieren also im besten Sinne des Wortes >>Arbeitsunterricht<<“⁵⁰⁶, indem sie sich „in den jeweiligen Lernstoff >>hineinbohren<<.“⁵⁰⁷ Wo also das Wort "Hineinbohren" fällt, herrscht Arbeitsunterricht vor... Weithin entfremdet ist „aus dieser Sicht“ der Gebrauch von Maschinenbildern. Das mechanische Teil „Spiralbohrer“ ist ein technisches Utensil. Klippert gibt dessen Gebrauch für das Lernen des Lernens als hilfreich an, verschleiert aber damit, dass dessen Einsatz ein völlig geistloses Unterfangen ist. Zudem steht ohnehin sehr in Frage, ob ein „Spiralbohrer“ überhaupt ins pädagogische Fach gehört und vonnöten ist, in Unterrichtsinhalte einzudringen, von denen doch außerdem nach dem kleinschrittigen Durchlauf von Makro- und Mikrospirale nur noch Staubpartikel zurückgeblieben sind („Nur nicht denken...“).

Die Bearbeitung des Unterrichtsthemas ist bei Klippert die mechanische Kleinarbeit, ja die Zerschredderung der Inhalte. Die neuronale Hardware der Schülerköpfe wird daraufhin trainiert, sich gegenüber ihrer Komplexität als EVA-Methoden-Trainee zu verhalten, der das Lernen lernt („Da können Sie was lernen.“). Der inhaltlich motivierte Zugang wird im Falle Klipperts EVA mit „Spiralen“ in den Größen Makro und Mikro regelgerecht verhütet. Eine „Schwangerschaft“ des Geistes, die als Irritation in den Gehirnen Eingang finden könnte, ist dann „so gesehen“ mit EVA präventiv sterilisiert: Der >>fruchtbare Moment<< (Copei) wird hier durch das Theoriedesign der „Lernspiralen“ vereitelt.

501 Klippert 2001, S. 5; Zur Funktion einer „Lernspirale“ siehe S. 63: "EVA konkret: Zum Konzept der Lernspirale"

502 Klippert 2001, S. 155, Abb. 20

503 Klippert 2001, S. 155, Abb. 20

504 Klippert 2001, S. 63/ 64

505 Klippert 2001, S. 63

506 Klippert 2001, S. 63

507 Klippert 2001, S. 66 (siehe auch a.a.O. S. 63); Vgl. auch Klippert 2000, S. 261

Wie das Training mechanischen Denkens in aller Welt mit dem erklärten Ziel zusammengehen soll, das Klippert „Mündigkeit“ nennt, ist der Tradition ein Rätsel, aber der Perspektive EVA eine Selbstverständlichkeit. Die Inflation, die die Formel "Lernen des Lernens" nicht zuletzt durch solche Zugriffe bis heute erfahren hat, hat die Entbindung von ihrer Herkunft erzeugt.⁵⁰⁸ Dieser Verschleiß ist exakt das entfremdete Moment, dem die Verfremdung didaktisch sekundiert – und zwar in dem genauen Sinn, dass das optimale Drehmoment des Labels EVA auch noch dem *beginner* ein Erfolgserlebnis nach der Art „So einfach kann das gehen!“⁵⁰⁹ vermittelt und dem Lehrer eine Auszeit "Arbeitsinsel" von seiner eigentlichen Aufgabe, nämlich dem Lehren, beschert: Das ist nichts anderes als ein Fest der Irrationalitäten. Im Grunde lernt man „so gesehen“ nichts und auch nicht das Lernen. Denn etwaige Bezugspunkte, an denen das Lernen thematisch werden könnte und *de facto* erst das Lernen des Lernens über das Lernen als solches ausweisen würden, werden methodisch „eigenverantwortlich“ umlernt.

Die durch den Verfremdungsvorgang EVA neu bemäntelten Sachen der Pädagogik lassen beim Anwender schon vor der Anwendung die Illusion des methodischen Imgriffhabens entstehen und zugleich den Schluss zu, auf der fortschrittlich sicheren, innovativen Seite zu sein. Das „neue Ansehen“, das Schulentwicklung, Schulreform, das Lehren und das Lernen auf diese Weise gewinne, scheint real und greifbar, ist aber dadurch bedingt, dass Klippert mit EVA eine reformpädagogische Recycling-Anlage konstituiert hat. Die festgestellten Defizite in der Pädagogik werden mit Methoden entsorgt und beim Training der Methoden aufgelöst, was die Losung und die Lösung ist und dann wiederum Erlösung: Man tut, was man kann: Spickzettel schreiben und markieren – vor und nach der Ankunft Klipperts.

Unter diesem Index geraten auch die zu behandelnden Themen in andere Umstände, weil das Methodentraining sich didaktisch verhält und somit Einfluss auf die Darbietung von Form und Inhalt der Dinge hat. Man könnte auch sagen: Es schlägt in die Didaktik ein und tangiert sie nicht nur peripher:

508 Vgl. Prange 2000, S. 267// Anmerkung: Prange macht auf den gegensätzlichen, letztlich verfremdeten Gebrauch der Formel aufmerksam und weist ihren ursprünglichen Kontext als *terminus classicus* bei Wilhelm von Humboldt nach. (a.a.O.)

509 Dies entspricht dem Tenor von Klippert im Sinne von „schlicht“, „kleinschrittig“, „gangbar“; Vgl. Klippert 2001, S. 10 – 20, S. 45, S. 48, S. 49

Da das Lernen des Lernens den potentiellen Lerngegenstand dominiert, ist von ihm nur der klägliche Rest dessen übrig, was das Funktionieren des Methodentrainings in Gang setzt und langfristig sicher stellt. Dessen wird man ansichtig, wenn man sich dem Kapitel "EVA konkret – Lernspiralen zu ausgewählten Fachgebieten" widmet. Dort steht ein Klassiker auf dem Plan des Curriculums für den Deutschunterricht: Brechts >>Leben des Galilei<<.

Was den Komplex "Verfremdung" betrifft, so drängt sich der Gedanke angesichts der Tatsache auf, Brecht in den EVA-Kontext Klippertschen Methodentrainings gestellt zu sehen, diesen doch recht kuriosen Umstand dem Anteil zuzurechnen, der nicht das Gewußte dieser sportiven Perspektive widerspiegelt („Da können Sie was lernen.“), das beim Training überrannt wird. Doch nun zu Brechts >>Leben des Galilei<< und dessen Behandlung aus der Perspektive EVA:

„Die Makrospirale eignet sich für OberstufenschülerInnen, die in methodischer Hinsicht bereits einigermaßen geübt und über halbwegs tragfähige Kompetenzen in den Bereichen Gruppenarbeit, selbstständiges Recherchieren, Verarbeiten von Informationen wie Visualisieren und Präsentieren verfügen. Etwaige Unzulänglichkeiten und/ oder Schwierigkeiten in diesen Bereichen lassen sich im Rahmen der ausgewiesenen Arbeitsinseln allerdings auch vermindern, indem gezielte Versuche der Reflexionen gestartet werden. Das gilt für die Referatgestaltung und -präsentation genauso wie für das vorgesehene Mind-Mapping, für Hearing, Anklage, Laudatio, sowie für diverse Strukturierungs- und Visualisierungsmethoden, die im Rahmen der abgebildeten Makrospirale eine Rolle spielen. Die methodischen Anforderungen und Übungsmöglichkeiten sind beträchtlich und stellen sicher, dass die SchülerInnen nicht nur das besagte Brecht-Werk erschließen, sondern auch zugleich Gelegenheit erhalten, sich in wissenschaftsmethodischer und -propädeutischer Hinsicht zu üben. Näheres zeigen die Mikrospiralen A1 ff.“⁵¹⁰

Die Mikrospirale, mit der „das besagte Brecht-Werk“ erschlossen werden soll, setzt sich zusammen aus den Arbeitsinseln: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12.⁵¹¹ A1, A4, A6, A7, A8 und A11 sind schwarz markiert und werden näher beschrieben. Auf A1 heißt es: „Quiz zu Galilei erstellen.“⁵¹² Das „Primat der Kleinschrittigkeit“ wird hieran nochmals mehr als deutlich. Denn auch das Erstellen eines Quiz' ist abermals in drei Schritte aufgegliedert. Den „Lernspiralen“ wird die folgende Funktion zugeschrieben: „Diese Mikrospirale hat bewusst einen gewissen Wettbewerbscharakter und soll in >>unterhaltsamer<< Weise zur Titelfigur Galilei hinführen und vorhandenes bzw. erarbeitetes Vorwissen aktivieren.“⁵¹³ Die Makrospirale dient

510 Klippert 2001, S. 154// Anmerkung: Dieser Abschnitt stammt von Klipperts Koautor Erich Clemens. Es ist schon seltsam, wie sehr der Schreibstil dem Klipperts gleicht. Diese auffällige Gleichheit betrifft auch die Beiträge der anderen Autoren.

511 Klippert 2001, S. 155, Abb. 20

512 Klippert 2001, S. 156

513 Klippert 2001, S. 156// Anmerkung: Auf die „Zufallsgruppen“ von drei bis vier TeilnehmerInnen“ wird auch an

der didaktischen Fixierung der Mikrospirale; diese wiederum rahmt die „Arbeitsinseln“. Dass sie „von daher“ beide entbehrlich sind, weil es sowieso nur um Einhaltung kleinster Schritte geht, die die Methode Klipperts diktieren will, macht auch die sogenannten „Arbeitsinseln“ als ein im Kern überflüssiges Klippertsches Konstrukt erkennbar. Um eine Vorschrift der Reihenfolge festzulegen, würden ganz schlicht die Ordinalzahlen ausreichen. Da es sich „aus dieser Sicht“ aber nicht so verhalten soll, ist alles anders vorzustellen. Nämlich so, dass es gleichzeitig neu und bekannt aussieht: Der Aufputz des Lernens mit „Lernspiralen“ und „Arbeitsinseln“ ist das eine, das neuartige Anmutung verleiht: Das Lernen macht sich schick für die „Insel“: Das Bekannte repräsentieren Quiz, Tests, Fragebögen, Referate, Plakate, Folien, Hearings, Präsentationen etc. Das Gesamt dieser Konstruktion ist der didaktische Clou von Klippert Methodentraining und ergibt die pädagogisch fortschrittliche Aura des Produkts, die die Mission EVA so erfolgreich macht.

Das Neue ist jedoch so neu nicht. Die Spiralen-Idee hatte bereits Johann Amos Comenius (1592 – 1670).⁵¹⁴ Klippert trimmt den alten Comenius „so gesehen“ auf die didaktischen Moden der heutigen Zeit, ohne ihn vorgestellt und kennengelernt zu haben. Die Verfremdung ist unkenntlich gemacht – vielleicht oder höchstwahrscheinlich sogar vermittelt der Unwissenheit des Erzeugers. Im Grunde ist diese Übersetzung aber eine trivialisierende Verfälschung, gleich ob mit oder ohne Comenius. Der Eindruck der Novität durch familiarisierende Verfremdungen in der Didaktik kann bei dieser Instrumentierung leicht entstehen. Für den *user* ist das alles ziemlich betörend und schmeichelhaft: Wissensbestände werden ihm als *ready mades* repräsentiert, die er nur noch *downloaden* muss.

Dass es bei diesem Transportunternehmen offensichtlich nicht mit rechten

dieser Stelle Wert gelegt. Und damit niemand auf die Idee kommt, in einer Metzgerei über Galilei zu recherchieren, wird auch noch gesagt, *wo* die Recherchen getätigt werden sollen: „...in den bekanntesten öffentlichen Büchereien und Schulbibliotheken, zum anderen natürlich auch im Rückgriff auf CD-ROMs (z.B. Microsoft, ENCARTA) oder das Internet.“ a.a.O.

514 Vgl. Jürgen Henningsen: Die Spirale des Comenius. In: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens, Aloys Henn Verlag: Ratingen/ Kastellaun/ Düsseldorf 1974, S. 62 – 66; Ebenso der Gedanke der Entlastung des Lehrers findet sich zuerst bei Comenius: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.“ In: Hans Scheuerl (Hg.): Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne, S. 23

Dingen zugeht, dass bei allem Zitat eine Zitierschwäche vorliegt, beweist schon die Instruktion, die Hinführung zur Titelfigur, Galilei solle wie ein Quiz gestaltet, „unterhaltsam“ sein. Den „Wettbewerbscharakter“ sollen die „je 15 Quizfragen zur Person und zum Lebenswerk Galileis“⁵¹⁵ besorgen. Die „Zufallsgruppen“, bestehend aus drei bis vier Schülern einer Klasse, sollen dann plangemäß nach einer zugestandenen Recherchezeit „von ca. einer Woche“⁵¹⁶ Fragen zur Titelfigur aufschreiben. Eine Klassenstärke von 28 Schülern brächte es dann bei 7 Gruppen zu je 4 Schülern auf einen Fragenkatalog von 105 Fragen zu >>Galilei<< mit den passenden 105 Antworten, alles festzuhalten auf Karteikärtchen. Also: 1. Recherchieren, 2. einen Quiz erstellen und 105 Fragen mit 105 Antworten auf Karteikärtchen schreiben und „dann erfolgt im dritten Arbeitsschritt das Quiz.“⁵¹⁷ „Aus dieser Sicht“ ist jeder Schritt vorgezeichnet; die „Idiotensicherheit“ will etwaige Tendenzen zu Eigensinn beim Lernen dämpfen. Es geht schließlich um den Industriestandort Deutschland und die EU. Die methodische Kleinschrittigkeit setzt den Inhalten einen Filter auf, der die Bereinigung querschlägiger Gedanken fördert und starke Vereinfachungen komponiert, globalisierbare: Die Kontrafaktizität von EVA kopiert die Entfremdung ihrer Identität in die Nachahmung rationaler Arbeitsweisen, die aller Voraussicht nach wie immer immer gelingen.⁵¹⁸ Das „Fernsehen“ mit EVA hat Methode: Das Programm der Sendung soll der Schule ein *update* in Richtung *edutainment* >beybringen<. Es entsteht der Eindruck, man rüste sich für potentielle Fernsehauftritte.

Der Vorgang familiarisierender Verfremdung tilgt zuerst auf dem Papier des „Lehrwerks“ die beachtlichen Reste, die vielleicht Zweifel am „Fernsehprogramm“ EVA aufwürfen und die „unterhaltsame“ Methodenparade durch „falsche Fragen und Antworten“ versalzen könnten, was zu wünschen wäre, aber... Das Methodentraining EVA räumt präventiv alles mediengerecht auf, damit alles mediengerecht, wie im Fernsehen, erscheint. „Aus dieser Sicht“ sieht in diesem „Fernsehen“ alles greifbar nah aus: Das Prozedere soll den

515 Klippert 2001, S. 157

516 Klippert 2001, S. 156

517 Klippert 2001, S. 157

518 Vgl. die vorangegangenen Studien

Habitus der Perfektion einer TV-Show erhalten, bei dem die Lehrperson verfremdet „als Quizmaster agiert und aus den von den Gruppen gelieferten Kärtchen-Stapeln abwechselnd Fragekarten zieht, die von wechselnden Vertretern der jeweils anderen Gruppen zu beantworten sind.“⁵¹⁹ Das Quiz täuscht „in unterhaltsamer Weise“ darüber hinweg, dass nichts anderes als die mediale Passung, die verfremdete Form des lehrergeleiteten Unterrichtsgesprächs vorliegt, von dem Klippert brüst behauptet, es mit EVA überwinden zu können.⁵²⁰ Die Perspektive EVA und das Quiz machen für den raschen Leser die Problematik der Tatsache fast unleserlich, dass Klippert die kritischen Forschungsbefunde, die er noch auf Seite 26 als Zitat zur Unterstützung seines Programms heranzieht, auf Seite 39 im „Neuen Haus des Lernens“ mit Methodentraining rückwärtig als ein „Neues“ erneut einführt: So geschehen und gesehen im speziellen Falle der Kleinschrittigkeit des Unterrichtsgesprächs und hinsichtlich der „Routineaufgaben.“⁵²¹ Was in der erwähnten Studie kritisiert wird, nämlich, dass neuer Stoff zumeist auf fragend-entwickelnde Weise erarbeitet und das Durcharbeiten und Üben oftmals im relativ kleinschrittigen, lehrergeleiteten Unterrichtsgespräch vollzogen werde, ist bei Klipperts Methodentraining und EVA nicht anders, wobei es anders sein will. Das dem Kleinschritt Klipperts folgende Erstellen eines 105-Fragen-105-Antworten-Quiz ist faktisch die Wiederholung dessen, was laut Studie deutsche SchülerInnen leider nur zu gut beherrschen: Einfache Routineaufgaben bearbeiten, die, wie im Falle der Spiralen, auch nicht mehr als elementare Kenntnisse verlangen – wenn nicht sogar weit weniger, wie zu befürchten steht. Die kritisierte Kleinschrittigkeit der Bund-Länder-Kommission ist durch das Primat der Kleinschrittigkeit Klipperts „so gesehen“ kongruent mit EVA. Dass das aber nicht so gesehen wird, sondern „so gesehen“, kommt mit großer Wahrscheinlichkeit vom raschen Lesen und der sehr stringent durchgeführten pädagogischen Propaganda: „so gesehen“, „von daher“, „aus dieser Sicht“, „mit anderen Worten“ ...: EVA.

Die Didaktik Klipperts macht sich die Gewohnheiten der alltagsgewendeten Pädagogik zunutze. Die Verfremdungen sind nicht der Sand im Getriebe, der

519 Klippert 2001, S. 157

520 Vgl. Klippert 2001, S. 26/ 27; Anmerkung: Klippert zitiert eine Studie der Bund-Länder-Kommission (1997) für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich.

521 Vgl. Klippert 2001, S. 26/ 27; S. 41

Routinen der Wahrnehmung und des Denkens aufstauen will, um zu einer vertieften Erkenntnis jenseits des Bekannten zu gelangen und die kritische Urteilskraft zu stärken. Im Gegenteil: „Mündigkeit“ beim EVA bedeutet, ein Trainingsmethodenprogramm nach dem Vorbild "Im-Kleinschritt-Marsch" in die Schülerköpfe zu einzudrillen. Die Lehrkraft wird dezentiert. Der Schüler soll in trivialer Art und Weise zu seinem eigenen Lehrer, sprich Trainer, werden. Damit einher geht die Abwertung bewährter Lehrformen und die Aufwertung an der globalisierten Berufswelt orientierten Methoden. Die Komplexität von Wissensbeständen erfährt den Grad eines verfremdenden Eingriffs, den die beschleunigten Zeitläufte verlangen. Das kann man gut heißen, jedoch kann dann von „Mündigkeit“, Eigenverantwortlichkeit oder Bildung keine Rede mehr sein, wenn es nur noch um gebonte Standards geht. Die Ferne und Abgelegenheit der historischen Figur >>Galilei<< ist mit dem Tempo eines Quiz' für OberstufenschülerInnen unspürbar gemacht. Dieser didaktische Zugriff ist ein einziges Plädoyer für die radikale Herabsetzung bildungsrelevanter Lehr- und Lernverfahren. Es geht um die Nachahmung bereits zum Usus gewordener Handlungsmuster in TV, Radio und Printmedien. Mit EVA ist die Teilhabe an dieser „verschlankten Welt“ gewissermaßen antichambriert. Die die Methoden trainierende Schule wird zu ihrem Handlanger. Das Lernen lernt sich in der Form eines Durchmarschs, ohne sich dabei selbst kennenzulernen. Ziel ist ein Lernen auf methodisch planierten Lernschnellwegen. Auf diesen Gassen werden Lernhindernisse mit „Methode“ übersprungen. Nur durch historisierende Verfremdungen, die aus der Perspektive EVA entstehen, erwächst die Legitimität des im Grunde abstrusen Vorgangs, den Lehrer zum Trainer und Quizmaster und Schüler zu EVA-Methodisten zu machen. Das Unsägliche an Klippertschen Textsorten tarnt sich epideiktisch durch die Vortäuschung einer richtigen „Praxis“. Die aus diesem Trainingsmethodenprogramm resultierende Didaktik macht das Lernen keinen Deut klüger als die methodistisch dressierten Köpfe. Ökonomisch paraphrasiert: Das methodische Handelsvolumen von EVA und die nach allen Angaben damit erzielbaren, mündigen Renditen haben noch keine Saldenbescheinigung gesehen, an der prognostizierte Zuwächse von Lernfähigkeit ermittelbar würden. EVA wirkt „von daher“ als Sedativum für Schulreformpartizipanden, die ein Akronym für ein Partizipationsgeschäft

halten, das zudem außer Luftbuchungen nichts an brauchbaren Zugewinnen geistiger Art abwirft.

„Dass die SchülerInnen nicht nur das besagte Brecht-Werk erschließen, sondern auch zugleich Gelegenheit erhalten, sich in wissenschaftsmethodischer und -propädeutischer Hinsicht zu üben“⁵²² lässt die weitere Progression der Lernspirale kaum erwarten. Denn die methodischen Aufträge nehmen vornehmlich die Peripherie des Schauspiels ins Visier, stochern in den Umkreisen der „Kontexte“ herum, anstatt sich dem „besagten Brecht-Werk“ darselbst lesend zu widmen. Immerhin: Auf A3 wird ein „strukturierter Leseauftrag“⁵²³ in Auftrag gegeben. Die strukturelle Lesehilfe, die dem Leser ansonsten durch Orthographie und Kapitelgestaltung gegeben ist, ist auf A3 durch die Hinzunahme von M1⁵²⁴ methodisch anders gewendet. Beim „strukturierten Leseauftrag“ sollen die tabellarisch angeordneten, vertikalen Rubriken, sieben an der Zahl, die horizontalen, bereits durchnummerierten "Bilder", fünfzehn an der Zahl, bedient werden. Nach dem vertikalen Raster "Bild/ Seiten/ Personen/ Ort(e)/ Zeit/ Handlung/ Inhalt (stichwortartig)/ Offene Fragen"⁵²⁵ soll nun „das besagte Brecht-Werk“ erfasst werden. Alle im Buch präsentierten „Arbeitsinseln“ setzen sich aus je drei Blöcken zusammen und bestehen aus den Arbeitsphasen "Vorwissen/ Voreinstellungen aktivieren", "Neue Kenntnisse/ Verfahrensweisen erarbeiten", "Komplexere Anwendungs-/ Transferaufgaben". Der zweite Block zu Brechts >>Leben des Galilei<< beginnt mit der erwähnten „Insel“ A3: „Strukturierter Leseauftrag (Textarbeit => Vergleich der Ergebnisse in GA => Erstellung von OH-Folien => Präsentation nach Los).“⁵²⁶ Im Anschluss daran werden „mittels Losverfahren mehrere Kleingruppen mit je drei bis vier SchülerInnen gebildet, die unter Zuhilfnahme von M1 spezifische Tests zu Brechts >>Leben des Galilei<< erstellen.“⁵²⁷ Auf der Arbeitsinsel A4 lautet die Anweisung: „Test erarbeiten (Brainstorming in GA=> Fragebogen mit Lösungsblatt erstellen => Test durchführen => Testergeb-

522 Klippert 2001, S. 154

523 Klippert 2001, S. 155 (Abb. 20)

524 Beim Initial *M* handelt es sich um Materialien für den Unterricht (das ganze Sortiment Vgl. Klippert 2001, S. 89)

525 Klippert 2001, S. 163

526 Klippert 2001, S. 155 (Abb. 20)// GA= Gruppenarbeit; OH= Overhead-Folien

527 Klippert 2001, S. 157

nisse bewerten).⁵²⁸

Es ist nicht auszumachen, worin denn nun bei diesem Vorgang eigentlich das Innovative besteht, außer der zutage tretenden Peinlichkeit, dass das, womit die SchülerInnen nun beauftragt werden, normalerweise in das Aufgabengebiet der Lehrkraft gehört. Wozu dieser Rollentausch und die verkehrte Arbeitsteilung eigentlich gut ist, was das „Erstellen einschlägiger Tests mit kniffligen Fragen, auf die die MitschülerInnen Antwort wissen sollten“⁵²⁹ mit „Mündigkeit“, gar Wissenschaftsmethoden oder -propädeutik zu tun habe, wird erst unter dem Aspekt der Verfremdung erklärlich: Die Präsentationstechnik Klipperts kodifiziert pädagogische Grundaussstattungsmuster. Solch eine Didaktik der Entfremdung gibt als Gebot der Unterrichtsstunde aus, was die Arbeitsinseln als Tests in Auftrag geben. Der Umgang mit dem „besagten Brecht-Werk“ nimmt seine Berechtigung und Identität aus den Segnungen, die die Bekanntheit des Einsatzes von Testbögen als Instrumente der Wirtschaft und Wissenschaft als legitime und pädagogisch wie sozial verträgliche Mittel zum Zwecke der Bewertung hinstellen: „In Sachen EVA“⁵³⁰ wird, – wir paraphrasieren – , eine Methodenhochzeit veranstaltet, die zwar das pädagogische Satisfait besorgt und die Beteiligten vorerst glücklich macht, aber darüber in Vergessenheit bringt, dass es sich bei EVA um eine virtuell bleibende Partnerin handelt. Das Familiarisierungskonzept von Klipperts EVA erzwingt eine Performance der Didaktik der Didaktisierung durch Methodenmoderation. Sie macht taub für das, was „das besagte Brecht-Werk“ an der Figur Galilei zu zeigen hat: *Wissenschaftliche Haltung*. Diese methodisch forcierte Gedankenlosigkeit und Indolenz ist aus der Sicht EVA die „neue Mündigkeit“ der Schüler nach Heinz Klippert.

EVA ist weiterhin die Interaktionspartnerin, die permissiv Hierarchien flach und Distanzen verkürzt hält und damit das allseits gewollte Klima herstellt, das die EVA-Kultur⁵³¹ als die besagte „neue Lernkultur“ landesweit absegnet. Die durch EVA realisierte Lernstrategie ist gewonnen aus einer auf

528 Klippert 2001, S. 155

529 Klippert 2001, S. 157

530 Auch diese „rhetorische Raffinesse“ findet sich auffällig oft in Klipperts Büchern. Das Lesen der Bücher wird dadurch „so gesehen“, „von daher“, „aus dieser Sicht“, „mit anderen Worten“, „wohlgemerkt“ und „in puncto EVA“ zum Testemonium kultivierter Sprachlosigkeit

531 Klippert 2001, S. 14

Familiarität fixierte Didaktik, die zur Sache kommt, indem sie unterhaltsam Ablenkung von ihr verschafft. Brechts >>Leben des Galilei<< ist in der Hauptsache eine OH-Folie, ein Quiz, ein Test, von je 15 Fragen und Antworten, ein strukturierter Leseauftrag, ein Brainstorming, eine Präsentation per Los ermittelter Zufallsgruppen, eine Abfolge von Aufträgen „in Sachen EVA“.532 Diese redundanten Testierungen sind vordergründiger Aktionismus, der den Gedanken an sich fast nicht ertragen kann.533 Er ist an die mit EVA zu erreichende >>Routinebildung<< geknüpft. Diese interessante Wortwahl versimpelt die abgründige Tatsache, dass bereits bestehende Routinen nicht überprüft, sondern durch den Perspektivenwechsel EVA noch verfestigt werden. Zu den Routinen gehören nicht nur Tests, OH-Folien, Fragen und Antworten, Brainstormings und Präsentationen und Referate. Sie betreffen auch die Bewertungsverfahren von Schülerleistungen. Im Falle der zu erstellenden 15 Test-Fragen, ist die >>Routinebildung<< in zweifacher Hinsicht gegeben: Auf A1 läuft die >>Routinebildung<< auf der unterhaltsamen Schiene "Quiz". Erst auf A4 "Test erarbeiten" klärt sich, was es mit der jeweiligen Anzahl 15 auf sich hat: „Bewährt hat sich (...) die Beschränkung des Testumfangs auf je 15 Fragen, das sich auf diese Weise die bei der späteren Testbearbeitung erreichte Punktzahl problemlos in das Notensystem der gymnasialen Oberstufe umrechnen lässt.“534 Das Quiz ist ergo der spaßig zu gestaltende Testvorlauf. Das Do-it-yourself-Verfahren, das dann schülerseits beim EVA Tests erstellen lässt, will den Rollentausch als Muss der >>Routinebildung<< und Selbstverständlichkeit einführen, mit der im ersten Moment pädagogisch wohlmeinend klingenden Begründung, auf diese Art und Weise „nicht zuletzt die Angst der Schülerinnen und Schüler vor den gängigen Testverfahren im Unterricht“535 mindern zu können. Damit bei der Rücktrittsbeförderung und Entkräftung der Lehrkraft beim Leser jedoch nicht der Verdacht entsteht, es könnte „in Sachen EVA“ mit gezinkten Karten gespielt werden oder eine

532 Diese Wendung nutzt Klippert zur Abwechslung mit „in puncto EVA“. Klipperts Ko-Autor Frank Müller wandelt die Version ab und versteht sich „in Sachen Absolutismus“ im Kapitel "Französische Revolution" (S. 105).

533 Vgl. Klippert 2001, S. 37: „Diese Art der Selbsttätigkeit ist alles andere als vordergründiger Aktionismus.“/ S. 45: „So gesehen ist EVA alles andere als vordergründiger Aktionismus.“/ S. 48: „Von daher sind selbst sehr simple Arbeitsaufgaben und Arbeitsblätter alles andere als bloßer Aktionismus“/ S. 54: „Damit jedoch keine Missverständnisse entstehen: Das skizzierte tätige, problem- und produktorientierte Lernen der SchülerInnen darf nicht zum vordergründigen Aktionismus verflachen.“ (a.a.O.)

534 Klippert 2001, S. 157

535 Klippert 2001, S. 158

pädagogisch verkleidete, virtuelle Briefkastenfirma eingerichtet sein, räumt der letzte Arbeitsschritt auf A4 routiniert ein, „einen von Lehrerseite erarbeiteten und eingebrachten Wissenstest zu Brechts >>Leben des Galilei<<“⁵³⁶ bearbeiten zu lassen. „Einen Test also, der selbstverständlich mit dem korrespondiert, was die Schülergruppen in ihre Testversionen an Fragestellungen aufgenommen haben.“⁵³⁷ Diese selbstverständliche Korrespondenz von Testversionen ist der pädagogisierte Spickzettel, der dem EVA Beine machen und zum Erfolg verhelfen soll.

EVA ist so gesehen Delegation von Lehre an Schüler. Der dadurch erweckte Anschein eines verbesserten Unterrichts tritt durch die veränderte Sozialform zurück und verblasst. Die Ablenkung verschafft der Schauplatz der Didaktik, die Trainingsmethoden, nach der Art Kleinschritt eins, Kleinschritt zwei, Kleinschritt drei, viertens, fünftens und weiter zur nächsten „Arbeitsinsel 1, 2, 3...“. Damit die Hohlheit der leerdrehenden Geschäftigkeit nicht entdeckt wird, sind „die attestierten Wissensdefizite durch gezielte Nacharbeit zu beheben.“⁵³⁸ Die Vorgänge bilden einen Begriff von Verfremdung aus, der sich selbst nicht kennt. EVA beschwört durch Methodentraining gebetsmühlenartig: *Das ist kein Bluff. Das sind Neuerungen.* Denn „erstens gilt es, den mündlichen Vortrag einschließlich der verwendeten Präsentationstechniken zu bewerten. Zweitens wird die schriftliche Ausarbeitung und Gestaltung der Referate bewertet. Und drittens schließlich wird das individuelle Arbeits- und Interaktionsverhalten der SchülerInnen in ihren Gruppen beobachtet und beurteilt. Wie gesagt, die Voreinschätzungen der SchülerInnen können den Lehrkräften bei ihrer Urteilsbildung eine wichtige Hilfe sein.“⁵³⁹ Und dann sind da ja noch M2, M3, M4...⁵⁴⁰ So dass es reichlich wenig wichtig ist, ob nun auf A6, A7, A8 oder auf A11 trainiert wird, ob ein Quiz, Test, Gruppenreferat das Endprodukt sein soll, EVA ist jederzeit in Hochform; jeder Inhalt wird im Namen EVA stets so verpackt, dass augenscheinlich die pädagogische Korrespondenz gewahrt bleibt, die Tuchfühlung mit der Wissenschaft wenigstens halbwegs gegeben ist, damit

536 Klippert 2001, S. 158

537 Klippert 2001, S. 158

538 Klippert 2001, S. 157

539 Klippert 2001, S. 159/ 160

540 Klippert 2001, S. 164/ 165/ 166

das Szenario als irgendwie schulisch identifiziert werden kann. Indes wird Handlungskompetenz als Lernen des Lernens durch Methodentraining profan am „Erfolg“ in der Praxis festgestellt, weil die ja bekanntlich Richterin aller Theorie ist und selbst flutschen muss. EVA ist „so gesehen“ die Instanz einer didaktisch einseitigen Medikamentierung. Klippert liefert mit diesen „Methodentrainings“ Selbstverständlichkeitskonstruktionen an, die durch ihre Präexistenz umso schneller identifiziert werden können: *So* wird der Blinde unter den Einäugigen zum König inthronisiert. Priorität ist, wie bei Meyer, sich in bestimmter Weise unbestimmt „in Fühlung mit der Praxis“⁵⁴¹ zu wissen. Das reicht. Das Praxis-Bekenntnis entsagt jeglichen Gedanken der „Zumutung“, den eigenen Kopf zum Denken zu bemühen. Solches Tun ist der „neuen Lernkultur“ EVA zu überlassen. Die Verfremdungen, die durch Perspektivenverstellung die Umwertung pädagogischer Ziele wie Mündigkeit („eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“) vollzieht und zu einer "EVA" macht, will erstens Antiintellektualismus als Schlichtermedium zweitens zwischen Theorie und Praxis drittens verkaufen. Die viertens sehr starke Sogwirkung, die das fünftens permissionarische Vorhaben ausgeübt hat und weiterhin fünftens ausübt, entspricht sechstens einer didaktischen Mutation, durch die siebtens Pädagogik und Erziehungswissenschaft sich achtens selbst neuntens freiwillig in EVA's Namen zehntens dumm machen.⁵⁴² „Mit anderen Worten“: Um somnambules Mitläufertum zu trainieren, kommt EVA gerade recht. „Von daher“ und „so gesehen“....

Mittels Verfremdung werden die Widersprüche durch „handlungsorientierte“ Methodisierung der Unterrichtsprinzipien von Klipperts EVA übertönt: Die in Bezug auf „das besagte Brecht-Werk“ >>Leben des Galilei<< zu stellende Frage, ob denn „Handlungsorientierung“ ein Paradigma der Literaturdidaktik sein kann, taucht immer schon als „Antwort“ in Form der EVA-Aufträge auf. Diese Entfremdung, das heißt, die Bereinigung der Dinge von ihren zweifelhaften, fragwürdigen Gehalten, die durch die Einnahme der Perspektive EVA zur Selbstverständlichkeit verfremdet werden, stellt das Attest einer kustodialen Unbedenklichkeit des Konsums aus. Die gesellschaftliche Institution "Schule" wird letztlich benutzt, betriebswirtschaftliche Appetenzverhaltungen

541 Jank/ Meyer 2002, S. 116

542 Vgl. Michael Tischer: Pädagogik macht dumm. Zur Kritik einer gesellschaftlich mächtigen Instanz, Oktober Verlag: Münster 2002, besonders S. 7 – 14

einzuschulen, durch welche die „in Sachen EVA“ methodisch Tätigen schnurstracks ans sichere Ziel „Mündigkeit“ zu gelangen gedenken.

Was bei Meyer das „Glücksversprechen“ durch die Ganzheitlichkeitsrhetorik einholt (Sauna, Veuve Cliquot usw.), ist bei Klippert das Schönheitsideal methodischer Fitness-Schulungen durch „neue Wortschöpfungen“, als da wären EVA-Unterricht, EVA-Arrangements, EVA-Kultur, EVA-Programm, EVA-Workshops etc., etc.. Die Warnung vor dieser didaktischen Sekte kann angesichts der missbräuchlichen Zugriffe nicht deutlich genug ausfallen.⁵⁴³ Mit EVA wird versprochen, „Mündigkeit“ quasi als Beiprodukt durch die Nachahmung von „Methoden“ hervorzubringen, die zum Teil eh schon angewandt werden, zum anderen Teil nicht brauchbar oder nicht statthaft sind. Die Suggestion, im Verein mit „der“ Wissenschaft und der „Praxis“, zu leben, hätte so ein weiteres diffuses Verständnis von pädagogischer Professionalität sehr anschaulich auf ihre Fahnen geschrieben. Eine Didaktik, deren Menschenbild die Vernunft von LehrerInnen wie SchülerInnen und StudentInnen auf das Vermögen reduziert, einem Trainingsmethodenprogramm, sprich, einer mechanistischen Lerntheorie namens "EVA" Folge zu leisten, definiert Mitläufertum um zu Mündigkeit, stilisiert blinden Glauben und illusionären Konformismus zu einem Akt aufgeklärten Handelns. In Wahrheit werden die Subjekte vom Klipperts EVA lolativ verdummt. Wer aber das „Dumme“ nicht will, bekommt dann auch keine „Deputatsermäßigung“.⁵⁴⁴

Klipperts EVA ist die Deputation, die den „naiven Fortschrittsglauben vieler Wissenschaftler“⁵⁴⁵, LehrerInnen und DozentInnen an SchülerInnen und StudentInnen durch Methodentraining weiterreichen will. Die bei Klipperts EVA kursiv gedruckte *Verantwortung des Wissenschaftlers*,⁵⁴⁶ die beim EVA der übergeordnete Akzent sein soll, ist an die Figur >>Galilei<< übertragen: Wo man >>Galilei<< sagt, ist die auch Wissenschaft zuhause.

543 Vgl. Klaus Schaller: Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Portrait. Beltz Verlag (UTB), Weinheim/ Basel/ Berlin 2004, S. 67 – 73

544 Vgl. Klippert 2001, S. 278// Anmerkung: Klippert will LehrerInnen, die die konzertierte Durchführung seines Methodentrainings „in Sachen EVA“ als „besonders angefragte TrainerInnen“ bei ihrem „Dienst am anderen Ort“ unterstützen und an Kollegen in Seminaren weitertragen mit „Unterrichtsermäßigung“ belohnen. Die anderen Kollegen müssten „eine entsprechende Kürzung (s.c. der Deputatsermäßigung, MB) in Kauf nehmen (...) So einfach kann das gehen ! (...) Diese unbürokratische Vorgehensweise sollte Schule machen !“ (a.a.O.)

545 Klippert 2001, S. 161

546 Klippert 2001, S. 154

Die Geschäftigkeit, mit der „das besagte Brecht-Werk“ weiterhin auf A7, A8 und A11 angegangen werden soll, entspricht einer Verdunklung dessen, „was Brecht unter dem >>Verfremdungseffekt<< versteht, wie dieser erzeugt wird und welche Funktion er haben soll.“⁵⁴⁷ Die Perspektive EVA überlagert durch die didaktisierte Auftragslage den Begriff von Verfremdung, den Brecht mit der „Methode der >>Historisierung<< im Drama >>Leben des Galilei<<“⁵⁴⁸ deiktisch zur Vorstellung bringt. Es soll um „alles“ gehen. Nachher geht es um nichts Genaues. Brechts >>Galilei<< bleibt so eine Aufgabe unter vielen, die es methodisch zu erledigen gilt.

Und dass es sich so verhält, davon kann man sich mit einem Blick auf M4 überzeugen. Das „Material“ stellt ein Zitat: „Beobachtungsraster“⁵⁴⁹ zur Verfügung, mit welchem einerseits eine Selbstbewertung durchgeführt, sowie das „Verhalten der Gruppenmitglieder“⁵⁵⁰ beim Erstellen und präsentieren von Gruppenreferaten beurteilt werden soll. Auch M5, der Aufsatz Brechts >>Preis oder Vedammung des Galilei ?<<⁵⁵¹ (1947), bleibt im Prinzip unartikuliert und beiläufig hinsichtlich seiner von Brecht zugedachten, didaktischen Funktion. Mitunter deswegen, weil er durch vorweggenommene Unterstreichungen der Worte "Diskreditierung", "Reaktion", des Satzteils "Indifferenz zu der Produktionsweise" und des Namens "Walter Benjamin" bereits als ein von der Methode domestiziertes Präparat präsentiert liegt. Die „didaktischen Akzente“, die Klippert fast gönnerhaft bis großzügig zur „Sache der je verantwortlichen Lehrkraft“⁵⁵² erklärt, sind „von daher“ schon durch die EVA-Routine gesetzt. Durch methodisch angetriebenes, „schnelles Überlesen“⁵⁵³ kommt nicht mehr in den Horizont, dass das Stück >>Leben des Galilei<< selbst eine Lehre ist und an der Figur >>Galilei<< methodisch zeigt, wie Brecht "Physik" deiktisch werden lässt, ohne die pädagogische Dimension dieser Wissenschaft zu verkündlichen oder zu einem Lern-Kitsch zu verunstalten. Zudem macht es in diesem Stadium gar keinen Sinn, den SchülerInnen frontal eine „Anklagerede gegen“ oder „eine Laudatio auf

547 Klippert 2001, S. 160

548 Klippert 2001, S. 160

549 Klippert 2001, S. 159

550 Klippert 2001, S. 166

551 Klippert 2001, S. 167

552 Klippert 2001, S. 154

553 Klippert 2000, S. 89; auf S. 88 werden "Übungen zur Förderung des Lesetempos" angeboten

Galileis Lebenswerk“⁵⁵⁴ abzuverlangen. Und auch der Vorschlag ein „Hearing zur Verantwortung des Wissenschaftlers“⁵⁵⁵ unter Verwendung von Spickzetteln als Vortragsleitfäden nach dem amerikanisch angehauchten Modell >>Hyde-Park-Corner<<⁵⁵⁶ tut, – außer durch Verfremdung „das besagte Brecht-Werk“ so zur Präsentation zu bringen, dass es vereinfacht zum Leichtgewicht zurechtgestutzt und zu einem bereits anvertrauten Medium der Methode wird, an dem sich EVA aufhängen lässt, – nichts erkennbar Vernünftiges zur Sache. Ganz im Gegenteil: >>Fischbowl<<⁵⁵⁷ für das EVA: „So gesehen ist der Vorbereitungsaufwand für die Lehrperson in aller Regel relativ gering.“⁵⁵⁸

Dieser Zugriff hinterlässt didaktisch Abtritte: Die ästhetische Abrichtung auf das, was in einem Text schon im Vorhinein unterstrichen ist, bringt auf der anderen Seite ein Sehschwäche für das hervor, was der Autor Brecht durch Wörtlichkeit markiert hat (ohne Textmarker !) und erst durch sorgfältige und unter Umständen langwierige Lektüre lesbar würde. Das macht die Zitierschwäche, die zitiert um des Zitierens willen und „so gesehen“ nichts zeigt: Die erst zu erlesende Nuance des Wortes "Reaktion"⁵⁵⁹ ist in M5 durch die „Erläuterung“ schon vorverlesen, vorkonsumiert für den „raschen Leser“, der stillschweigend unterstellt wird. Wer also nicht schon vorher „rascher Leser“ war, wird nun in der EVA-Didaktik zu einem identifiziert. Letztlich ist hier durch „Erläuterungen“ das Lesen für bildende Zwecke für untauglich erklärt. Das sind doch sehr leichtfertige Umgangsformen mit einem so bedeutenden Werk wie >>Leben des Galilei<<. Das fehlgeleitete Verständnis der Aufgabe einer didaktisch denkbaren Didaktik setzt die Vermittelbarkeit von Wissen *ad hoc*. Es nimmt „von daher“ bei diesem entfremdenden, didaktisch familialen, distanzlosen Umgang im Effekt nicht Wunder, dass schließlich das forsch und vollmundig vorgebrachte „Methodentraining“ auch redaktionell

554 Klippert 2001, S. 160

555 Klippert 2001, S. 161/ 162

556 Klippert 2001, S. 161// Anmerkung: Unter >>Hyde-Park-Corner<< versteht Klippert einen >>Stehzirkel<<, „d.h. die betreffenden SchülerInnen stehen (...) in kleinen Gesprächskreisen zusammen und argumentieren, fragen und diskutieren miteinander.“ (a.a.O.)

557 Klippert 2001, S. 200

558 Klippert 2001, S. 208

559 Vgl. Klippert 2001, S. 167// Anmerkung: Abgedruckt ist der Text Brechts >>Preis oder Verdammung des Galilei<< (1947). Es geht um den Satz: „Die Kirche und mit ihr die gesamte Reaktion konnte einen geordneten Rückzug vollziehen und ihre Macht mehr oder weniger behaupten.“ Unter „Erläuterungen“ zum Text steht bei Klippert: „**Reaktion**: Diejenigen plitischen Kräfte, die sich gegen den Fortschritt stellen.“ (Unterstreichung MB)

„rasches Lesen“ praktiziert. Denn wie anders sollte zu erklären sein, dass zwei grobe Auslassungsfehler in der Orthographie „so gesehen“ übersehen werden („politische Kräfte“⁵⁶⁰).

2.2 Didaktik als das Hauptgeschäft der „ästhetischen Darstellung“ der Welt – Ergebnisse der Studien zu Didaktik und Verfremdung

Dass die „ästhetische Darstellung“ in Anführungszeichen steht, ist schon ein Ergebnis der Studien, weil sie die Deixis der Didaktik ist: Wer >beybringen< will, muss verfremden, formen und formulieren, um deutlicher zu werden: Verfremden, um das Lernen zu erleichtern, die Zugänge zu Wissen zeigen, – dieses Moment hat in der Pädagogik „vom Kinde aus“ eigentümliche Früchte wachsen lassen. Die Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstadiums des Kindes, die Wertschätzung des Individuums in seinem generellen Sosein ist didaktisch zu einer Fixierung eskaliert. Das kann passieren, wenn man das eigene Fach >beybringen<, die Pädagogik und das Lehren des Lehrens lehren will, dabei vordialektisch vorgeht und nicht die Kehrseiten denkt. Welcher Begriff von Verfremdung sich ausgeprägt hat, ist, wie zu sehen war, dem von Brecht vorgestellten Begriff von Verfremdung befremdlich bis fremd, wie-wohl er in der Rezeption von Brechts Werken nicht minder vorherrscht:

Verfremdung zur Familiarisierung der Dinge. Was gar nicht bekannt sein kann, kommt durch Verfremdung bekannt vor. Ein *Familiarisierungseffekt* entsteht. Die verkehrte Version des V-Effekts nach der Definition Brechts. Ästhetische Darstellung heißt dieser Idee nach „Schönheitsoperationen“ im Sinne eines Aggiornamentos durchführen, leicht machen, was nicht leicht ist, leicht nehmen, um nach diesem Eingriff zu behaupten, fast nicht eingegriffen, sondern allenfalls „anschaulich“ und „schülerorientiert“ gehandelt zu haben oder „radikaler Konstruktivist“ zu sein. Mit diesem Begriff von Verfremdung werden Alibis Anliegen „vom Kinde aus“ und in Wirklichkeit infantil: Die „Einführung“ in das lernende Subjekt ist radikalisiert, zugleich defizitär. Die Didaktik wird zur Stellvertreterin des Lernens, weil sie alles schon als „gelernt“ darstellt: Die Dinge liegen derart „ästhetisch“ dargestellt dergestalt vor, dass es *de facto* an ihnen nichts mehr zu meistern gibt, was lernen wäre. Das Lernen lernt sich nicht kennen, sondern nur wiedererkennen.

560 Klippert 2001, S. 167

„Einführung“ wird an Erfahrungsbegriffe gekoppelt, die die biographische Selbsterfahrung („vom Kinde aus“) zum Maßstab der didaktischen Theorie erheben.⁵⁶¹ Dieses Motiv ist fast durchgängig in den Theorien der reformpädagogischen Didaktik nachweisbar und kam, wie gezeigt, auch in den vorgelegten Studien zum Vorschein. Das Manko ist dabei nicht die Erfahrung als solche, sicher aber der diesen Ideen eingesenkte Begriff von „Einführung“, der verfremdet wurde, wie die *Entfremdung* der Entfremdung. Am Ende gilt nur als didaktisch wertvoll, was den Schmerz der Negation beim Lernen unspürbar macht, ihn gar nicht erst aufkommen lässt, Erfolgserlebnisse vermittelt und die *Entfremdung* füttert, die die Widersprüchlichkeit der Welt in der Darstellung didaktisch zu einem Familialen verfremdet.

Das didaktische Prinzip, also dasjenige, das von der Anschauung ausgeht, ist der Didaktik heute nichts anderes als die Kolportage bunter Bilder, die für „anschaulich“ gehalten werden, wie die Texte, die Wissen allem Anschein nach durchsichtig wie Glas darstellen. „Was anders ist, wird gar nicht mehr verstanden, sondern erscheint, wenn nicht als Wienerische Spezialität (...) als kindisches Vertrauen oder unerlaubte Annäherung.“⁵⁶² Dieses Phänomen der Didaktik betrifft nahezu jedes Schulfach und leider nicht geringer die akademischen Fakultäten. Die „extrapolierte Kindheit“⁵⁶³ beschert die Perspektive, von der aus gesehen die Qualität pädagogischen Tuns eine Unterstellung ist, als sei sie ein Naturgesetz der Didaktik. In Wirklichkeit lässt sich das Lehren von der Wirklichkeit der Erfahrung vertreten; sie wird zum Argument, so dass jeder, der Kind war, „weiß“, was es mit der Erziehung auf sich hat und jeder, der zur Schule gegangen ist, von ihr auch „ein Lied“ singen kann.⁵⁶⁴

Bei all dem „Glück“ wird der Geldbörsenbesitzer mit dem Börsenkenner identifiziert: „In einen solchen Zustand mangelnder Urteilskraft“⁵⁶⁵ versetzt, kann dann didaktisch im übertragenen Sinne eine Hochzeit in einem Pferdestall stattfinden, ohne dass dies „Wunder Sohos“ als Verfremdung in der Didaktik wahrgenommen würde, – weshalb bei Brecht dann, um die Kontinuität des Zeigens zu unterbrechen, in der >Oper< die erste Strophe

561 Vgl. Schultheis 1995, S. 99; Vgl. Prange 1987

562 Adorno 1991, S. 45

563 Prange 2000, S. 119

564 Vgl. Prange 2000, S. 125 – 141

565 GW VII, S. 779 („Über die Einführung“/ Gedichte 1938 – 1941, S. 779 – 780)

aus dem *Hochzeitslied für ärmere Leute* erklingt, um deiktisch-didaktisch nachzufassen. Die sonstige Erfahrung von Hochzeit wird als Kritik der Vernunft ihres Begriffs deiktisch. Hier wird „Erfahrung als Inbegriff intersubjektiver Objektivität“⁵⁶⁶ kritisiert, nicht familiarisiert – sowie die unmittelbare sinnliche Erfahrung durch das Einspielen von *songs* usw. Die Leichtigkeit, mit der dies ganz offensichtlich passiert, ist eine Leichtigkeit, in der die Mühe des „Artisten“ deiktisch wird. „Denn nur jene Leichtigkeit hat Wert, welche eine siegreiche Mühe ist.“⁵⁶⁷ Im Unterschied zu der libertinen Leichtigkeit, mit der die Trendsetter der Didaktik die Verpackung der Inhalte ausstatten, weswegen desöfteren die Verpackung mit dem Inhalt identifiziert wird, der als solcher dann ohne weiteres „einfühlbar“ sich darstellt.

Immanuel Kant (1724 – 1804), der einst den Satz prägte: „>Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist kein Zweifel<“⁵⁶⁸, führte mit dem Folgesatz die didaktische Differenz ein, die im deiktischem Prinzip Brechts berücksichtigt ist, auf Aristoteles zurückgeht und der Erfahrung die Rationalität angeheihen lässt, die die reformpädagogischen Theorien mit der programmatischen Fixierung der „schöpferischen Kräfte des Kindes“ gerne übergehen, vielmehr epideiktisch einsparen:

„>Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung.<“⁵⁶⁹

Die Auslassung der rationalen Komponente, die der „Erfahrung“⁵⁷⁰ im Interesse von Lernen erst >beigebracht< werden muss, verbietet die einst sinnvolle Referenz auf „Erfahrung“ zum Tummelplatz von Unverbindlichkeiten, aus denen der familiarisierende Umgang resultiert, in dem jegliche Distanz ausgelöscht scheint und nur durch Einbildung „allen, alles, allseitig“ gelingt. Das einzig verbleibende Instrument, das dann noch als Kritik der „Erfahrung“ greifen könnte, um sie zu „erziehen“, das heißt zu formen und gleichzeitig zu bewahren und ihr so das Denken >beizubringen<, ist das der Verfremdung. Was an theoretischer Substanz herausgetrennt und an die

566 Prange 2000, S. 126

567 SzT 5, S. 249

568 Kant zitiert nach Prange 2000, S. 125

569 Kant zitiert nach Prange 2000, S. 125

570 Durch den verfremdenden Umgang ist (nicht nur) der Begriff von Erfahrung dermaßen verschliffen, dass man sich ständig genötigt sieht, Anführungszeichen anbringen zu müssen. Denn zum Teil ist mit „Erfahrung“ auch das Urteil gemeint, das ihr folgt, aber für Erfahrung gehalten wird (vgl. Kap. III).

Nähe der Rinnsteine des Alltags assimiliert, was also im Grunde historisiert und zur reformpädagogischen Fabel verfremdet wurde, muss abermals verfremdet werden, um den Sinn für Höheres nicht zum ständigen Sitz des Gemeinns didaktisch einzurichten und somit für eine theoretische Position verkommen zu lassen.

En passant hat sich unter diesem Begriff von Erfahrung „das bloße Anschauen“ als Ableger etabliert. Die reformierte Pädagogik will nicht zum Messer greifen und operieren. Das ist ihrer Didaktik gemäß die ästhetischste Darstellung der Welt, die aber ein Apriori der Verfremdung aufweist, das am romantischen Anstrich der Wortwahl und der Butterweiche der Darstellung sichtbar, dadurch aber gleichzeitig zum Schwinden gebracht wird, zumindest aber unbearbeitet bleibt. An dieser Idee zeigt sich besonders die Logosabsenz der deutschen „reformpädagogischen Bewegung“, die sie so gefährlich macht, weil durch diesen Modus das vom „bloßen Anschauen“ ausgehende, hauseigene Theorieproblem konserviert bleibt. Die theoretischen Ableitungen der Reflexionen „vom Kinde aus“ und ihre Anschlüsse in der Argumentation stellen die Modi der Verfremdung in der Didaktik. Der Erfahrungsbegriff, der bloß anschaut, ist dabei vor allem so leicht zu haben, weil er sich von selbst versteht – und gerade deshalb abermals verfremdet werden müsste, um Selbstkritik zu üben.

Solcherart Theorien sind an Lebensnähe kaum mehr zu überbieten. Anstatt die nahen Begriffe durch Verfremdung aufzubrechen, ergeht sich die Didaktik bevorzugt in Näheillusionen, die didaktisch illustrativ angekurbelte Familiaritäten sind. Die unbestreitbar wichtige, kontrafaktische Unterstellung von „Können“, die doch nur ein Stadium der Fabel sein kann, wie der Vortrag eines imperfekten Referats zur Darstellung einer vertrackten wissenschaftlichen Theorie für einen Schein im Seminar der Universität, ist zur Generierung einer Fixierung des Stadiums „vom Kinde aus“ geworden und deswegen auf Dauer gestellt. Fast ist in dieser Vorstellung jeder Fehler eine „kluger Fehler“.

Diese Didaktik kommuniziert suggestiv, dass es gar nicht auf ein Können ankommt, sondern auf die Kompatibilität und Konformität präexistenter Trends: Was nicht mit der Ästhetik didaktischer Moden sich deckt, wird einfach so verfremdet, dass es schlussendlich doch einpassbar wird: Der

Erfahrungsbegriff verfällt der antiantithetischen Ästhetik der Ästhetisierung seiner Anschauung, wird dehnbar wie ein Strumpfband, das auch seinen Sitz im Leben hat, aber genauso labil ist, wie die didaktischen Konzepte, die sich unter diesem „All“ von Jedermann vereinnahmen lassen.

„Einfühlung“ hat auf dem Terrain reformpädagogischer Unterrichtsprinzipien nun einen über den schulischen Kontext längst hinausgeschossenen, ziemlich leicht erwerbbaaren Analogieanschluss publik gemacht. Dessen Installation wurde zur „Natur“, wie die immanenten Ideen, die „human“ sein wollen, aber biographisch, mechanistisch und mesianisch gründen. Die programmatische Degradierung von Lernen, das positive Negieren der Importanz und der Rekurs auf so etwas Abstraktes wie die „schöpferischen Kräfte“, setzt auf „Erfahrung“, „bloßes Anschauen“, definiert Denken als Identifizieren.⁵⁷¹ Dass sodann die Berufung auf Erfahrung als Argument arrangiert werden kann, das wiederum trifft sich mit dem Begriff von „Einfühlung“, der dialektisch verkehrt genau der Permissivität instrumentiert, die solchem Tun didaktisch Suffizienz einräumt. Das Informale, das nicht etwa keine Form hat, besorgt den appellativen Charakter, der als der Identifikator der Beweisführung subsumiert ist. „Die implizite Norm wird als geltend unterstellt und durch die Nichtnegierbarkeit des Festgestellten selber zwingend gemacht (...) Sie (s.c. die Berufung auf Erfahrung, MB) bekundet ein Ethos, das nicht Wahrheit begründet, sondern zum Mittun und Nachahmen auffordert.“⁵⁷²

In den Theorien zur Didaktik besteht dieses Mittun und Nachahmen in Form unendlich wählender Reformen. Und Reform ist im Zweifelsfall immer „einfühlsam“ („Die Menschen zuerst...“) wie das „Anschauungsmaterial“, mit dem sie sich ausstaffiert. Der Perspektivenwechsel „vom Kinde aus“, der aber blank genausowenig zu haben ist wie der „aus Schülersicht“ oder „vom Amazonas aus“, wird in den symbolischen Raum der Biographien verlegt und hat im Vermögen der Erinnerung als Didaktik zur Förderung der „Originalität“ usw. usw. usw. ein Forum gefunden. Man insistiert auf die Unmittelbarkeit der Erfahrung; von ihr erwartet man sich den höchsten Lernerfolg, wenn nicht gar Bildung. Und auch das ist eine radikalisierte Form

571 Vgl. Prange 2000 ('Erfahrung' als Argument), S. 137f.

572 Prange 2000, S. 138/ 141

der „Einführung“. Sie setzt das >Beybringen< des Nahebringens absolut, weil sie nicht lehren will, denn das wäre Belehrung. Das emotionale Beteiligtsein ist das Ziel dieser Didaktik. Die Fremdheit der Dinge soll durch Didaktik egalisiert werden, was auf die Integration der Verfremdung hinausläuft. Die Montage aus der Erinnerung als Erfahrung eines zufällig vorbeifliegenden Schmetterlings beim Spaziergang im Grünen zum Begriff von Unterricht verfremdet zur Identität der Entfremdung. Der Lyrismus und Subjektivismus der Didaktik verdeckt den ihr eigenen Schematismus und *vice versa*. Dessen will man sich jeweils ganz besonders entledigt wissen. Die Dramatik, die dann in der Didaktik entsteht, ist dieselbe, die verantwortlich zu machen ist für „ästhetische Darstellung der Welt“ durch familiarisierende Verfremdung. Brecht nannte sie, wie erwähnt, „Oh-Mensch-Dramatik“. An anderer Stelle bezeichnet er sie als „Dramatik vom K-Typus“. Sie sei „Einfühlungs-, Fiktions-, Erlebnisdramatik.“⁵⁷³ Die dieser Dramatik folgenden Inspirationen der reformpädagogischen Pädagogik ist sie selbst zur Gewohnheit und damit zu einer Art „Natur“ geworden. Die Funktion der Verfremdung der Dinge zur „ästhetischen Darstellung der Welt“ ist hier die einer Familiarisierung der Welt, die zuvor schon „zur Familie“ gehörte.

Die „Krise der Einführung“⁵⁷⁴ ergibt sich aus dem Wahn, das Krisenhafte beim Lernen reformpädagogisch motiviert abzurunden. Man will sich an nichts stoßen. Diese Abrundungen betreffen nicht nur das Mobiliar eines Kindergartens, was ja noch in bestimmter Hinsicht einleuchtend wäre, sondern sie entsprechen den schon in den Studien genannten, reformierten Vorstellungen, die emphatisch „vom Kinde aus“ eingeschleust wurden.⁵⁷⁵ Es handelt sich um historisierte Dokumente, die weit zurückreichen und auch mit der Demokratisierung des Lesens nach der Erfindung des Buchdrucks zu tun haben. Das Buch steht seit „letztem Mittwoch“ unter dem Verdacht, „das bloße >>Maulbrauchen<<, ein Wissen ohne Erfahrung zu fördern, das als Wissen nicht gelten“⁵⁷⁶ dürfe. Die Distanzierungsmöglichkeiten, die ein Buch

573 Vgl. SzT 5, S. 65// Anmerkung: Brecht unterscheidet zwischen dem K-Typus und dem P-Typus in der Dramatik. Er vergleicht die Dramatik des „alten Theaters“ mit einem Karussell, auf dem man durch die Mechanik mitgerissen würde, wobei (mitunter durch die Musik) die Fiktion entstünde, selber zu dirigieren. Die kritische und realistische Spielweise vergleicht er dagegen mit einem Planetarium, auf dem man sich zumindest noch selbst bewege. a.a.O. S. 64

574 SzT 5, S. 69

575 Vgl. Blankertz 1982, S. 30 – 38; hier besonders S. 36/ 37

576 Winkler 1995, S. 210

und das Lesen eines Buches während und nach der Lektüre bietet, werden in der Reform dessen nicht in Erwägung gezogen und wenn, dann wiederum nur „kritisch.“⁵⁷⁷ Didaktisch wird sonach alles getan, etwaige Unwägbarkeiten bei der Aneignung schon vor Aufkommen aus dem Wege zu räumen. Die unzugänglichen Stellen bei der Aneignung werden durch Antizipationen der Didaktik verschoben, die das Lesen zur Tätigkeit des Überfliegens disponieren.

Die Akzeleration des Lesens ist eine von vielen Methoden, die über die Erfahrung der Opazität von Texten in Büchern permissiv hinwegsehen hilft. Dass dies nur durch eine bestimmte Präparation von Texten erreicht werden kann, muss nicht wiederholt werden. Das Kriterium der Einfühlbarkeit von Texten soll das „Reinziehen“ von Texten sicherstellen. Dabei soll man sich selbst erfahren. Die Deixis der Verfremdung entspricht Spielweisen und diese wiederum entsprechen den Lesarten der Didaktik, die ihre Legitimität aus derlei „Subjektorientierung“⁵⁷⁸ einholen wollen. Die Begründungsinstanz der Theorie ist die „Anschaulichkeit“, die die Selbsttätigkeit des Subjekts fördere, die an die Stelle der Belehrung treten solle:⁵⁷⁹ „Mit dem Weltbild des Kindes als Leitprogramm auch der pädagogischen Reflexion wird die faktische Erziehung absolut.“⁵⁸⁰ Wo der „Schmerz der Negation“⁵⁸¹ beim Lernen positivistisch negiert wird, mit dem Ziel „restloser“ Ersparnis, dort hat das Kindschema den Begriff von „Einführung“ geformt, den Brecht deiktisch verfremdet im *song* zur Debatte stellte:⁵⁸² Nachdem Polly, Tochter von Herrn

577 „Ich hasse Bücher ! Sie lehren nur, von dem zu reden, was man nicht weiß.“ Jean Jaques Rousseau zitiert nach Winkler 1995, S. 210; Vgl. dazu Klaus Prange: Schlüsselqualifikation Lesen. Die Entstehung der Schule aus der Philologie. In: Fromm/ Menck (Hg.): Schulpädagogische Denkformen, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 2003a, S. 161 – 171

578 Bardo Herzig/ Ulrich Schwerdt (Hg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik ? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem, LIT Verlag: Münster/ Hamburg/ London 2002, S. 7; Vgl. darin auch: Ulrich Schwerdt: „Vom Kinde aus“. Traditionen subjektorientierter Didaktik und ihrer Selbstkritik, S. 35 – 52, hier besonders S. 35 f.

579 Vgl. Schwerdt 2002, S. 44

580 Prange 1987, S. 351

581 Klaus Prange: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 3, S. 345 – 362, hier S. 350 (Vgl. dazu auch Prange 1989, S. 203 – 225; Prange 2000, S. 78 – 96, S. 112 – 141; Vgl. dazu die reformpädagogische Gegenposition „vom Kinde aus“ von Horst Rumpf: Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz "Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion" In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 4, S. 539 – 545

582 In Rousseaus *Emile* hat die Identifikation des Erziehers mit der Natur des Kindes dazu geführt, dass dieses „Kind“, das nun groß geworden ist und selbst bald Vater wird, sich gar nicht mehr vorstellen kann, ohne ihn auszukommen. Der Erzieher ist zum Mentor auf Lebenszeit geworden. Der Lernende verbleibt in natürlicher Unmündigkeit. Die „Einführung“ ist „restlos“, eine Totaleinstellung und deshalb „vom Kinde aus“ ein Motiv, das diktatorischen Herrschaften günstig steht: „Wünschen Sie ihrem Kind Glück, teurer Lehrer. Er hofft bald die Ehre zu haben, Vater zu sein (...) Solange ich lebe, werde ich Sie nötig haben. Jetzt, wo meine Pflichten als Mann beginnen, habe ich sie nötiger denn je.“ In: Jean-Jacques Rousseau: *Emile* oder Über die Erziehung (Vollständige Ausgabe. In neuer

Peachum und seiner Frau, nicht nach Hause gekommen ist, singen die Eltern den *Anstatt-dass-song*. Dort heißt es: „Das ist der Mond über Soho./ Das ist der verdammte >>Fühlst-du-mein-Herz-schlagen<<-Text/ Das ist das >>Wenn du wohin gehst, geh ich auch wohin, Johnny !<<“⁵⁸³ Es geht hierbei zweifellos nicht um den „richtigen Weg“ (der Tochter), nicht bloß um das besungene „Wohin“: „Des Menschen Leben besteht nicht daraus, daß er >>wohin<< geht, sondern daraus, daß er geht. Der Begriff des richtigen Weges ist weniger gut, als der des richtigen Gehens.“⁵⁸⁴ Didaktisch gesprochen geht es also weniger um die richtige „Methode“⁵⁸⁵, als um eine angemessene *Arbeitshaltung*.⁵⁸⁶

Die Repräsentativität der in den Studien zur Didaktik vorgestellten Konzepte ist – *quod erat demonstrandum* – an der Massierung der Reformen in der Pädagogik ermittelbar.⁵⁸⁷ Die verfremdenden Perspektivenwechsel und indes die mitgängigen Begriffe von Anschauung, die auf Begriffe von Erfahrung zurückgehen, die wiederum der „Lebensnähe“ der Biographien abgeschaut sind, weil sie um jeden Preis „einfühlsam“ sein wollen, sind zum festen Bestandteil der Vorstellungen geworden. Die vorliegende Inversion des Begriffs von Verfremdung Brechtscher Regie und Theorie, der dialektische Widerpart, ist derart in die Breite gegangen, dass daraus kaum noch Zweifel und Skepsis an der Qualität resultieren. Und der „Witz“ ist: Lernen und Lehren sind nicht klüger geworden. Pisa zeigt die didaktische Schiefelage an. Der „Turm“ bleibt jedoch weiterhin eine Sehenswürdigkeit – wegen der Immortalität wackelnder Kronleuchter.

deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts), Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn 1998 (13. Auflage), S. 530

583 Brecht 2003, S. 16

584 SzT 5, S. 97/ 98

585 Methode: lat. *methodus* aus griech. *méthodos* „Weg oder Gang einer Untersuchung“, eigentl. „Weg zu etwas hin“, zu griech. *metá* „hinterher, nach“ und *hodós* „Weg“.

586 Vgl. Prange 2002, S. 119/ 120

587 „>Satire und Didaktik nebst Rhetorik<, schreibt Theodor Vischer in seiner „Ästhetik“, „gehören zu den gewaltigen Hebeln des ethischen, politischen Lebens, und die Bewegung der Geschichte wäre ohne sie nicht zu denken. Ihr Wesen und ihre reichen Formen sind daher der gründlichsten Untersuchung wert...<“; Theodor F. Vischer zitiert nach Reinhold Grimm in: Helters (Hg.) 1984, S. 183; wieder in Vischer 1922, Bd. 6, S. 935

Kapitel III

Didaktik der Verfremdung – Über die Pädagogik Bertolt Brechts

3.0 „Der neue Zweck heißt: Pädagogik.“⁵⁸⁸

Die Überschrift müsste der im Fach "Pädagogik" tätigen Zunft insofern zu denken geben, als dass sie als Appell zu verstehen wäre, der die Beteiligten zur Beschäftigung mit den Reformen ihres Sujets anhielte und demgegenüber mit den einheimischen Begriffen, die darin ausgebildet wurden und gerade deswegen eigentlich fehlen. In diesem Schlusskapitel soll demzufolge Brechts deiktisches Prinzip für die Theorie der Didaktik übersetzt werden – zum Zwecke der Erziehung der Pädagogik: Zur Einrichtung eines Korrektivs gegen die Manie der Fixiertheit auf Familiales. Dafür sollen der Theorie der Didaktik zwei Kategorien bereitgestellt werden: Es ist die *Artikulation des Zeigens* und die daraus entstehende *Distanz*. Beide Kategorien schließen den Begriff von Verfremdung auf, der das Zeigen dem Zeigen >beybringt<, das das Zeigen >beybringt<, das zuvor nicht als Zeigen erkannt wurde. Es geht darum, die Pädagogik zur Pädagogik anzuhalten und weiterhin darum, das Zeigen als die Zentrale der Pädagogik zu bedenken, nebst den Begriffen, die das Denken verhindern: Das Zeigen des Zeigens ist vorzustellen als ein Unterricht über Unterricht: Brechts Regie als Meta-Unterricht.⁵⁸⁹

Nach einigen zu tätigen theoretischen Sondierungen zur Zeigethematik kommt zur Darstellung, das die für die Lehre erforderliche Artikulation des Zeigens in den fünf *officina* der Rede formuliert ist. Die Pädagogik kann sie sich zu ihrem Vorteil zunutze machen und wie Brechts Regie-Gedicht und die aufgelisteten Verfremdungstechniken als Index einer Anweisung zur Übung einer Didaktik lesen, die ihren deiktischen Gestus deiktisch werden lässt: das „Weben des Webers“, das das didaktische Vorgehen zeigt und Lehre zu *Lehrkunst* macht. Davon könnte sich die Pädagogik anregen lassen: Was die Kunst der Lehre ist – sich zeigend zu zeigen und das Zeigen zu zeigen – ist die Demonstration einer Verfremdung durch Perspektivenwechsel. Der Zeiger zeigt auf die Entfremdung seiner Person beim Zeigen deiktisch als Identität. Die Befremdlichkeit des Arrangements macht dem „Zuschauer“ (es kann auch der Leser sein) das Zuschauen bewußt, der der

588 Brecht zitiert nach Hecht 1972, S. 37

589 Vgl. Prange 1983, S. 186

Idee nach mit „Schüler“ identifiziert wird, weil plötzlich ein Hiatus klafft. Dieses Distanz zeigende und deshalb Distanz erzeugende Moment irritiert; es appelliert durch die Artikulation des Zeigens an das Lernen, das sich dann selbst kennenlernt. Nachundnach.

3.1 Brechts Theatertheorie als Organon für die Didaktik

3.1.0 Die Lehre von der Artikulation des Zeigens

„Die spezifische Chance des Unterrichts besteht darin, ein Gebot einzulösen, das Bert Brecht für das Schauspiel in didaktischer Absicht aufgestellt hat: >>Zeigt, daß ihr zeigt !<<“.⁵⁹⁰ Es ist von Brecht deshalb als Gebot gedacht, weil *Didaktik*⁵⁹¹ nicht ohne die Artikulation des Zeigens und sie nicht ohne Verfremdung zu denken ist. Diese Grundfigur erzieht zum Erziehen⁵⁹², erzieht Erzieher, Lehrer, Pädagogen, erzieht auch die „Zuschauer“, die Edukanden und Lerner. Dabei geht es um den paradox wie gleichzeitig trivial scheinenden Sachverhalt, etwas zu lernen, was schon vor Eintritt in Schule und Universität im alltäglichen Handlungsrepertoire vorhanden ist:

„Wir lernen Unterrichten nicht wie eine Fremdsprache, sondern wir können immer schon anderen etwas klarmachen, erklären, sie belehren, ihnen also etwas zeigen, und wir können auch kontrollieren, ob sie begriffen haben, was sie begreifen sollen. Es geht also darum, ein Können, das wir schon haben, mehr oder minder anwenden, zu kultivieren, zu explizieren, zu verfeinern, sicherer zu gestalten, das heißt: es unabhängiger vom Zufall zu halten. Das Problem der Unterrichtstechnologie – das sich mit der Frage: wie lernt man unterrichten, wie eignet man sich das vorhandene Berufswissen an –, läßt sich demnach so formulieren: wie lernt man etwas, was man eigentlich schon kann, wenigstens ansatzweise, um es dann besser und fachgerechter zu können?“⁵⁹³

Um diese Frage beantworten zu können, seien im Interesse der Kultivierung der Zeigethematik einige theoretische Sondierungen vorgenommen:

Den Ansatzpunkt dafür bilden die Ausführungen zur Funktion des Zeigens von Klaus Prange, demzufolge das Zeigen „die Grundfigur aller Erziehung, nicht nur des Unterrichts“⁵⁹⁴ darstelle. Daran anknüpfend wird das Zeigen als „zentraler Gegenstand“, das Lernen als „umfassender Gegenstand“ der Erziehungswissenschaft angegeben.⁵⁹⁵ Über das, was sich im Anschluss an

590 Prange 1995, S. 81

591 Es sei nochmals darauf verwiesen, dass das Wort *zeigen* dieselbe sprachliche Wurzel hat wie *Didaktik*. Beide Wörter stammen aus dem Indogermanischen *deik* ab (griech.: *deixis*/ *didáskein*; *didaktiké techne*: Lehrkunst)

592 Vgl. Prange 2003, S. 26

593 Prange 1995, S. 171/ 172

594 Prange 2000 (b), S. 93 – 103, hier S. 99; Vgl. weiterhin Prange 1983, Prange 2000, Prange 2003

595 Vgl. Thomas Fuhr: Zeigen und Erziehung. Das Zeigen als „zentraler Gegenstand“ der Erziehungswissenschaft. In: Thomas Fuhr/ Klaudia Schultheis (Hg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der

Brecht als die Artikulation des Zeigens bezeichnen lässt, ist damit noch nicht sehr viel für die Lehre gewonnen, wenn es darum geht, etwas zu lernen, was man eigentlich schon kann: In den Beiträgen zur Zeigethematik, so lässt sich feststellen, herrscht Unklarheit darüber, ob es nun 1. das Zeigen oder 2. das Zeigen des Zeigens ist, was das Hauptgeschäft der Didaktik ausmache. Denn einerseits heißt es: „Die Didaktik ist die Lehre davon, wie man etwas so zeigt, daß die Lernenden es in Zukunft selber zeigen können,“⁵⁹⁶ woraus die oben zitierte „spezifische Chance des Unterrichts“ abgeleitet und Brechts Regieanweisung „Zeigt, dass ihr zeigt!“ ins Feld geführt wird. Dann wiederum wird gesagt, es sei das Zeigen selbst, was die zentrale Kompetenz, das „Herzstück des Pädagogikstudiums“ darstelle.⁵⁹⁷

Zu all den Vorstößen muss man nach der Beschäftigung mit dem Theater Brechts und der >Dreigroschenoper< manchem vielleicht zur Überraschung sagen, dass das Zeigen nicht an sich und ohne Verfremdung existiert: Das Zeigen selbst ist schon Artikulation. Zeigen formuliert. Es ist ein literarischer Akt, ein Sprechakt und ein Handeln, impliziter Gestus des Zeigers. Dieser wiederholt, indem er zitiert, was zu lernen ist. Und weil dieser Gestus offensichtlich beabsichtigt zu lehren, ist das Zeigen ein >Beybringen<, eine Kunst der Künstlichkeit, eine ästhetische Darstellung und demzufolge eine Verfremdung. Denn das Gezeigte war ohne das Zeigen nicht in der Form präsent. Zeigen ist deshalb weiterhin eine Verfremdung durch Entfremdung. Das Lernen wird durch das Zeigen koordiniert.⁵⁹⁸

Anders gesagt: Wo jemandem zu Lehrzwecken etwas gezeigt wird, werden Reformen des Zeigens gezeigt werden müssen, wie erklären, vormachen, wiederholen usw., die die Kontinuität des Zeigens sowie das Zeigeobjekt abwandeln, um erneut zu artikulieren, wie das Zeigen selbst. Die Artikulation des Zeigens kann *ergo* nur durch Formen der Verfremdung erreicht werden (Provozieren, Verrätseln, Verhüllen usw.), um akzentuierter vor Augen zu haben, was Sache ist. Schon hier also beginnt der Prozess der Verfremdung durch Zeigen. Das wird weithin unterschätzt oder gar nicht als Didaktik in

allgemeinen Erziehungswissenschaft, Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1999, S. 109 – 121, hier S. 110; Vgl. hierzu auch Prange 1995, S. 69 – 82

596 Prange 2000 (b), S. 100

597 Vgl. Prange 2000 (b), S. 100

598 Vgl. Klaus Prange: Zur Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Schöningh: Paderborn etc. 2005, S. 107 – 135

Betracht gezogen: Wo gezeigt wird, wird auch verfremdet.

Das Zeigen ist eine Elementarform der Verfremdung.⁵⁹⁹ Es entfremdet durch Verfremdung in doppelter Hinsicht: Einmal um zu *entfremden*, denn das Zeigen will auch bekannt machen („Das ist die USA“), und dann um zu entfremden, durch die Entfamiliarisierung der Dinge. Im Falle der USA ist es ein flacher großer Farbklecks auf der Landkarte des Erkundeunterrichts. Oder es ist Martin Luther Kings Rede "I have a dream", die eine Vorstellung der USA im Englischunterricht gibt. Beide Stränge des Zeigens können in der Rezeption jeweils einen umgekehrten oder anderen Verlauf nehmen, als das Zeigen es vorsah. Wie beim Lernen einer Fremdsprache sind Interferenzfehler möglich, Irritationen während der Vorstellung. Hier beginnen die Imponderabilitäten der Didaktik: Das Lernen kann resistent bleiben gegenüber dem Zeigen,⁶⁰⁰ wie das Lehren resistent bleiben kann, gegenüber dem Lernen. Das ist die eine Seite des Technologiedefizits, die Verfremdung in der Didaktik nötig macht und begründet. Auch der Lerner wird zu verfremdenden Maßnahmen greifen, spätestens dann, wenn Schwierigkeiten im Prozess der Reproduktion und Aneignung von Wissen entstehen.

Das Zeigen bedeutet also nicht die 1:1-Übertragung vom Unbekannten zum Bekannten im Sinne einer Simultanübersetzung, die von der Rezeption nur noch übernommen werden muss, sondern das Zeigen ist vor allem und im Endeffekt von Verfremdung *und* Entfremdung bestimmt und umgekehrt. Und das ist nichts „Einfaches“, wenn man sich vor Augen hält, dass es sich beim Zeigen um die Grundfigur der Erziehung und den Mittelpunkt des Unterrichts handelt, wie die Zeigeforscher selbst sagen. Dann nämlich, so muss gefolgert werden, findet Lehren prinzipiell auf der Basis einer Didaktik der Verfremdung durch Zeigen statt: Verfremdung kommt also nicht als eine Art Additum oder sekundäre Stufe dem Zeigen hinzu, sondern der Gestus des Zeigens *ist* Verfremdung, wenn das Zeigen >beybringen< und die

599 Vgl. Hans Rauschenberger 2004, S. 81 – 91, hier S. 89; Vgl. dazu auch Prange 2000 (b), S. 99// Anmerkung: Prange definiert das Zeigen zur „Grundfigur aller Erziehung, nicht nur des Unterrichtens.“ Das Verhüllen, Aus-dem-Blick-rücken, Vorenthalten gehöre zur Zeigestruktur der Erziehung. Ihm entgeht dabei, dass er sich mit dieser Definition gedanklich bereits auf dem Terrain der Verfremdung befindet. (a.a. O. S. 99); Er bringt in dieser Passage darüber hinaus ein Beispiel, wie man jemandem etwas zeigt, das er schon zu kennen glaubt. Er wird „komisch“ und noch komischer, wenn man sich den Erfahrungsbegriff aus Kap. II hinzudenkt: „Sie (s.c. die Kinder MB) könnten sich z.B. selber von der Wirksamkeit des elektrischen Stroms überzeugen; aber das wäre *learning by dying*. Und deshalb verstopfen wir die Steckdosen oder verhängen ein striktes Tabu, wie auch über Streichhölzer, Scheren und Apothekenkasten.“ (a.a.O. S. 99)

600 Vgl. Prange 2000 (b), S. 96; Vgl. Prange 2003, S. 30

Wiedergabe gewährleistet, zumindest aber in Aussicht gestellt werden soll.

Das Zeigen ist weiterhin durch Institutionen repräsentiert. Sie sind formale Zeiger: Die Schule ist wie die Universität ein gleichermaßen verfremdendes Unternehmen wie die >Oper<, die >Opera< und die Oper, sowie das Theater generell. Es sind künstliche Räume, die sich vom „Leben“ abgrenzen, um >beyzubringen<, was sich im Leben nicht lernen lässt. Die Verfremdung ergeht aus dem Perspektivenwechsel, den das arrangierte Umfeld zeitigt. Aus Stunden werden Schulstunden, die Zeit wird in 45-Minuten-Takte eingeteilt, es gibt Klingelzeichen, Stundenpläne, Tafeln, Noten usw., und es gibt die verschiedenen Lehrer als Repräsentanten der verschiedenen Fächer: Die Interaktionen sind in bestimmter Weise reguliert. Das sind kuriose, verfremdete und verfremdende Umstände, die Gefühle der Entfremdung hervorrufen. Diese sind nicht zu harmonisieren, sondern didaktisch zu nutzen.

Die Artikulation der Artikulation des Zeigens unterbricht die Kontinuität des Zeigens. Sie schält die Anteile heraus, die durch Zeigen am Gezeigten sichtbar gemacht werden sollen, weil sie es nicht ohne weiteres oder aber so sehr sind, dass sie der Wahrnehmung und dem Denken und damit allgemein der Erkenntnis sich weithin entziehen: Es sind *false friends*. Die Aussage: „Man kann nur das verfremden, was vorher nicht fremd gewesen ist“⁶⁰¹ greift deshalb viel zu kurz; sie erfasst nicht die Kehrseiten des didaktischen Prinzips, die Brecht übrigens auch nicht bedacht hat: Schließlich ist es, wie gesehen, sehr gut möglich Fremdes so zu zeigen, als sei es gar nicht fremd, sondern ein „alter Bekannter“⁶⁰² sowie das Bekannte als Fremdes gezeigt werden

601 Rauschenberger 2004, S. 82

602 Vgl. vorliegende Studien Kap. II; Die Dialektik des Zeigens nicht einbeziehend Vgl. Henningsen 1974, S. 136: „Neue Inhalte zu verfremden, ist unökonomisch oder sogar unmöglich: verfremden sollte man, wenn überhaupt, was, wie Hegel gesagt hat, *bekannt*, aber eben deshalb nicht *erkannt* ist. Verfremdung ist vornehmlich ein methodisches Instrument, um Selbstverständlichkeiten kaputtzumachen.“; Vgl. dazu das Schreibmaschinen-Script (Kopien) von Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden aus Schülersicht oder: Das Bermuda-Dreieck der Didaktik, etwa S. 44; Vgl. dazu Jank/ Meyer 2002, S. 9 (Vorwort): „Wir illustrieren unsere Thesen und Einwürfe möglichst oft an Beispielen. Wie arbeiten mit vielen Schemata, Grafiken und hier und dort auch mit Verfremdungen.“// Anmerkung: Meyer will nicht, wie Henningsen, zugeben, pausenlos zu verfremden (Henningsen a.a. O. S. 135). Vor allem weiß er nicht, dass er verfremdet, um das zu familiarisieren, was er eigentlich erst >beyzubringen< müsste. Die Bedenken von Kollegen weist er von der Hand. Dass ihm, dem „radikalen Konstruktivist“, wie er selbst sagt: das „Kaputtmachen“ (im Sinne eines beliebigen *morphing*, MB) bereits zur Selbstverständlichkeit geworden ist –, diese Tatsache kann ihn aufgrund der akademischen Fallhöhe und des großen Erfolgs der Leitfäden nicht weiter stören. Wie ihm im Hinblick auf Verfremdung Brecht nur das Rezipat ist (a.a.O. S. 44/ 45), wie das Zeigen (a.a. O. S. 38f.), so verhält es sich mit der Warnung seines ehemaligen akademischen Lehrers: „>Gebrauch schließt Mißbrauch nicht aus. Der Gedanke, der Leitfaden könnte statt zur Unterrichtsvorbereitung als Modell für wissenschaftliche Arbeiten genutzt werden, ist ein Alptraum, den nur Du verscheuchen kannst. Mit Deinem nächsten Buch!“ (Herwig Blankertz zitiert nach Meyer

kann. Das sind ja gerade die Probleme, vor die sich die Didaktik gestellt sehen sollte. Da dies jedoch letztendlich bedeuten würde, sich trotz aller Engagements der Unannehmlichkeit ihres Scheiterns zu widmen (>>Nos haec novimus esse nihil<<)⁶⁰³, nimmt man Vorlieb mit der beruhigend unspezifischen Optik, bei der Lehrerbildung käme es auf das Mehr an Praxis an⁶⁰⁴ und lässt Überlegungen zur Spezifik des Könnens, wie der Artikulation des Zeigens, unbeachtet außen vor.

„Artikulation ist allgemein das Verfahren, um etwas deutlich zu machen.“⁶⁰⁵
Der Appell der Regie: „Zeigt, daß ihr zeigt!“ entspricht der Formalität dieses Lehrverhaltens, der *Haltung des Zeigens*⁶⁰⁶, die der Übung bedürfe, sowie dem Zeigen als *techné*. Im nachstehenden Unterrichtsausschnitt ist das sich daraus ergebende deiktische Prinzip zur Vorstellung gebracht. Das Zeigen zeigt sich „klinisch“ etwa so:

„Eine Lehrerin hat während der Pause im Klassenraum ein großes Wandbild angebracht. Es ist eine alte Darstellung von einer fremden Stadt. Nun kommen die Kinder herein. Sie setzen sich und warten auf den Unterricht. Die Lehrerin begnügt sich, bedeutsam auf das Bild zu zeigen. Auf die Äußerungen der Kinder reagiert sie nicht verneinend und nicht bestätigend; sie verweist weiter auf das Bild.“⁶⁰⁷

Der auf diese Weise inszenierte Sachunterricht in einer Grundschule legt den Akzent auf die Sache, die im Bild steckt. Der deutende Zeigefinger (*index*⁶⁰⁸) enthebt das Wandbild dem Gewohnheitsblick. Das ist nötig, weil das Bild in Abwesenheit der Kinder angebracht wurde, so dass mit dem Aufbau dieser „vierten Wand“ der Eindruck entstehen könnte, die Lehrerin wolle durch eine „Dekoration“ nur den Raum verschönern – ähnlich wie dies auch „die Mami“ zu Hause manchmal macht. Identifikationsversuche von Zeiger (Lehrerin) und Gezeigtem (Bild) seitens der Rezipienten (Kinder) geraten durch das *deiktische Air* in eine Art „zähfließenden Verkehr“.

Die Zeigehaltung assistiert der Hand, artikuliert sich als Verlängerungslinie

1988, S. 17/ Karteikarte handschriftlich)

603 GW VII, S. 991 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)// Anmerkung: Brecht übernimmt dieses Motto von John Gays >Beggar's Opera< für die >Dreigroschenoper<.

604 Vgl. Helene Babel: Praxis – Das >>Maoam<< der universitären LehrerInnenbildung. Über die merkwürdige Unstrittigkeit der Forderung nach mehr >>Praxis<<. In: Agnieszka Dzierzbicka/ Richard Kubac/ Elisabeth Sattler (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen, Löcker: Wien 2005, S. 123 – 130; Vgl. zur „Spezifik des Könnens“ Prange 2002, S. 120/ 121

605 Prange 1989, S. 93; Wieder in: Franzjörg Baumgart/ Ute Lange/ Lothar Wigger (Hg.): Theorien des Unterrichts, Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, Studienbücher Erziehungswissenschaft, Verlag J. Klinkhardt: Heilbrunn/ Obb. 2005, S. 64 – 76, hier S. 64

606 Vgl. SzT 5, S. 270 (Gedichte aus dem Messingkauf/ Über die kritische Haltung)

607 Rauschenberger 2004, S. 89

608 Im Englischen bezeichnet man den *Zeigefinger* als *index*.

und hält die Künstlichkeit des Arrangements bewußt, weil weder bestätigt noch verneint wird, sondern eben „nur“ gezeigt. Die Haltung des Zeigens ist eine „unnatürliche“, höfische Zurückhaltung mit der entsprechenden Contenance einer Unterrichtung. Und diese deiktisch modeste Attitude ist „reizend“. Ein Spannungsbogen kommt zur Entfaltung. „Die alte Darstellung von einer fremden Stadt“ kann erst durch das Zeigen allmählich als *alte* Darstellung, als Darstellung und die Stadt als *fremde* Stadt wahrgenommen werden. Der Zeigefinger und die Haltung des Zeigens konturieren den Vorgang als demonstrativ deiktisch. Eine ortsfeste Aufstellung ist dabei erforderlich (Frau Peachum tritt vor den Vorhang und singt); die Haltung zeigt eine leicht aufgesetzte Manier, vielleicht auch mit einem gewissen Quantum Ironie: Ein Gestus von betont zivilisierter, leicht angestrenzter Korrektheit und das erkennbare Bemühen um die gebotsmäßige Einhaltung der Form („Hochzeit“/ „Hochsprache“) ist dabei auch zu zeigen. Wie die Damen im >Eifersuchtsduett< sollte man artikuliert dick auftragen („...und vergiss nicht, dich jeden Tag zu schminken...“⁶⁰⁹). So weit, so gut zu diesem Beispiel artikulierten Zeigens.

Die Haltung des Zeigens soll unbedachte Identifikationen mit Zeiger und Gezeigtem beim Zeiger wie beim Rezipienten aufzuhalten wissen. Das ist eine erzieherische Maßnahme, eine didaktisch verursachte Entfremdung: Entfamiliarisierung durch die Form "Unterricht". „Zeigend sich zeigen“⁶¹⁰ bedeutet sonach in der Haltung des Zeigens eine Demarkationslinie zwischen Schule und „Leben“ zu vollziehen und diese ebenfalls stets zu artikulieren, den kontrastierenden Abhub von der Alltäglichkeit diffuser Zeigemodalitäten zur Darstellung zu bringen. Der Lebensfluss wird durch diesen deiktischen Griff zur schulischen Betrachtung angehalten:

Jedem Zeigeakt ist in sich das verfremdende Moment einer Beschleunigung sowie einer Verlangsamung eigen. Indem man also das, was man schon kann – zeigen – durch die Haltung des Zeigens, sie und deswegen sich und die „Zuschauer“ nicht vergessend, nochmals zeigt und indes sein pädagogisches

609 Brecht 2003, S. 49

610 Klaus Prange: Zeigend sich zeigen – Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrberuf. In: Toni Hansel (Hg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung, Centaurus-Verlag: Herbolzheim 2002, S. 111 – 122, hier S. 11// Zur Zeigethematik und zur Artikulation vgl. ebenso Klaus Prange: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz in: Prange 2000, S. 215 – 334

Engagement durch Reserve professionell auslotet, *ergo* das bekannte Zeigen, das „Jeder“ kann, verfremdet, lernt und lehrt man das Lehren und stellt durch das Zeigen etwas dar. Und das ist sehr praktisch, weil dies auf Handwerk fußt („...das Weben des Webers...“). Die Haltung des Zeigens ist die sichtbar zu machende Arbeitshaltung des Pädagogen.⁶¹¹ („Denn ihr arbeitet doch?“)

„Der Schauspieler muß seine Sache zeigen, und er muß sich zeigen. Er zeigt die Sache natürlich, indem er sich zeigt, und er zeigt sich, indem er die Sache zeigt. Obwohl dies zusammenfällt, darf es doch nicht so zusammenfallen, daß der Gegensatz (Unterschied) zwischen diesen beiden Aufgaben verschwindet.“⁶¹²

Was die Pädagogik also vom Brechtschen Theaterschauspiel lernen kann, ist eine Didaktik des Zeigens: Diese Didaktik schaut auf das, was sich sehen lässt und zeigt es „wiederholt“ – demonstrativ („Da können Sie was lernen“). Vergleichbar mit dem Fremdsprachenlerner lernt der Lehrer oder Pädagoge (in spe) das Zeigen sozusagen als „falscher Anfänger“. Er kann schon sprechen, aber er muss noch nachlegen. Und das heißt vor allen Dingen: Er muss *umlernen*, sich und sein Zeigen verfremden. Dann zeigt er und er sich „natürlich“, und dennoch bleibt er Zeiger, nichtidentisch mit sich und mit der Sache: Goethes >>Maifest<< kann er als Person „zum Kotzen“⁶¹³ finden und das Thema trotzdem in sich stimmig darstellen und die Gefühlsduselei daran zum gegebenen Zeitpunkt *zeigen*. Das ist aber etwas völlig anderes, als die persönliche Ablehnung kund zu tun und gleichzeitig den guten Willen der „Zuschauer“ zu bemühen.

Das Zeigen ist nicht nur leiblich, sondern ebenfalls logisch und ästhetisch artikulierbar.⁶¹⁴ Wer zeigt, zeitigt eine Verfremdung: Er diskriminiert, trennt und sondert. Er >bringt bey< – zunächst einmal „etwas“. Das bedeutet: Das Zeigen ist vergleichbar mit einer ungeduldigen Form der Epiphanie. Es stellt neue Erfahrungen her und will damit die alten >beybringen<.⁶¹⁵ Das Deiktische hat eine didaktisch handhabbare Gussform. Im Unterschied zum

611 Vgl. Prange 2004, S. 120

612 Brecht zitiert nach Walter Benjamin: Versuche über Brecht, Frankfurt/M. 1971 (1.Aufl.), S. 27

613 Vgl. Prange 1983, S. 45/ 46

614 Vgl. Klaus Prange: Die Form erzieht. In: H.-E. Tenorth (Hg.): Form der Bildung – Bildung der Form, Beltz: Weinheim/ Basel, S. 23 – 34, hier S. 31f. // Vgl. dazu auch Georg Misch: Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens. Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens, hg. von Gudrun Kühne-Bertram und Frithjof Rodi, Verlag Karl Alber: Freiburg/ München 1994, S. 230 – 245// Anmerkung: Misch bezieht sich auf Wilhelm Wundts Lehre von der menschlichen Gebärde wie der Begründer des symbolischen Interaktionismus George Herbert Mead (vgl. Prange a.a.O. S. 31)

615 Das gilt natürlich nicht für das Lernen von Basistechniken wie lesen, schreiben und rechnen...

unförmigen Zufall der Epiphanie, geht es beim Zeigen um ein Format, das Wiederholung und Wiederholenkönnen, die Wiedergabe absehbar macht. Die kulturell verankerten Techniken, die Reproduzierbarkeit ermöglichen, sind in der Philosophie in präsentative und diskursive Symbolisierungsformen unterteilt worden.⁶¹⁶ Heruntergebrochen auf die Didaktik kann man sagen:

Präsentative Symbolisierungsformen umfassen das Material einer Kultur, das in Bildern und Klängen eingeschrieben ist; diskursive Symbolisierungsformen beziehen sich auf sprachlich fixierte Entäußerungen, Wort in Schrift. In der >Oper< werden beide Formen in eine didaktisch ausgeklügelte Relativität gerückt:

Die Grundidee der Regie Brechts ist das „realistische Theaterspielen“⁶¹⁷, so dass der Schauspieler das, was er zu zeigen hat, der Sache der Pädagogik zuträglich, „mit dem deutlichen Gestus des Zeigens“⁶¹⁸ versehen soll, um „das Zusehen/ Recht zu erleichtern, in alle Vorgänge die beste/ Einsicht zu gewähren.“ Er muss dem „Zuschauer“ die Realität erst herstellen. Dieser Gestus des Zeigens ist im „Lied des Stückschreibers“⁶¹⁹ insofern artikuliert, als dass Brecht sich als ein „Stückschreiber“ vorstellt, also im Moment des Schreibens sich selbst zeigt und zeigt, dass er als „Stückschreiber“ schreibend ein „Lied“ auf das Zeigen singen kann, ohne dass das Lied ein Lied sein und dann gesungen werden müsste. So zeigt die Nichtidentität des Liedes mit selbst auf sich selbst, wie das Zeigen der >Oper< auf das Zeigen der >Opera< und „der“ Oper.

Wo Wort und Klang ohne den Gestus des Zeigens einfach unartikuliert zusammenfallen, entstehen „hypnotische Felder“⁶²⁰ -in Gestalt von 71 *Airs*.⁶²¹

Das mit Tönen versehene, verfremdete Wort hat bei diesem Vorgehen kaum

616 Diese für die Didaktik wichtige Unterscheidung im Anschluss an das Cassirersche Denken trifft Susanne Langer: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Fischer Verlag: Frankfurt/M. 1987, S. 86f.// Zu dieser philosophischen Position vgl. Alfred Lorenzer: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Fischer Wissenschaft: Frankfurt/M. 1992, S. 23 – 32: „Die >>Artenverschiedenheit<< der präsentativen von den diskursiven Symbolen verweist auf den Unterschied der Aufgaben beider Symbolsysteme. Die präsentativen bringen anderes >>auf den Begriff<< als die diskursiven. Sie artikulieren menschliche Erlebnisse, die der diskursiven >>Sprache<< nicht zugänglich sind. So sagt Langer, >daß die Musik die Formen artikuliert, die sich durch die Sprache nicht kundtun lassen<. Dies gilt für alle präsentativen Symbolbereiche. Was man verbal begreifen kann, muß man nicht in Bildern oder Tongebilden oder Räumen >>sagen<<.“ (a.a.O. S. 32)

617 GW VII, S. 340 (Neue Technik der Schauspielkunst)

618 GW VII, S. 341 (Neue Technik der Schauspielkunst)

619 GW VII, S. 789 – 791 (Gedichte 1938 – 1941)

620 GW VII, S. 341 (Neue Technik der Schauspielkunst)

621 Anzahl der *airs* in John Gays >Beggar's Opera<

die Chance, ins Licht einer bedachtsamen Betrachtung zu treten. Es verfliegt durch Konturlosigkeit, ist völlig in Klang aufgelöst. In einer Oper kann diese Auflösung als „Erlösung“, als erbaulicher Genuss („Das ist ein prima Wort“) empfunden werden. Solcherlei Offenheit für das Ungefähre kann aber nicht zu einem Unterrichtsprinzip generiert werden. Es ist didaktisch problematisch, nein, es ist nicht nur problematisch, sondern eine „Türklinkendidaktik“ für Nicht-Pädagogen.

Die Artikulation des Zeigens als das Zeigen des Zeigens gehört zur Logik und Ästhetik der Sprache.⁶²² Die Sprache ist ein Zeigeinstrument, mit dem sich vorzüglich etwas >beybringen< lässt, was im Moment des Sprechens unsichtbar und/ oder durch Routinen im Hegelschen Sinn zwar bekannt, aber unerkannt geblieben ist, wie die Sprache selbst: Sie ist ein *paedagogicum*.⁶²³ Sprachkompetenz, die Verlautbarungen der Worte durch Geste und Klang, Tempi, Pausen, Betonungen sind Indexe der Artikulation des Zeigens. Nicht zuletzt interpungieren sie den Lauf des Unterrichts:

„Denn es ist klar: ein Lehrer muß reden können. Er braucht gewiß nicht alles können, was wünschenswert wäre; er kann zur Not ohne Singen auskommen (trotz Luther, der gesagt hat: ein Lehrer, der nicht singen kann, den sehe ich nicht an); er braucht nicht die akkurateste Handschrift für den Tafelanschrieb zu haben; er kann zwei linke Hände haben: Das alles ist betrüblich, aber es lässt sich ausgleichen. Nur, wenn er nicht reden kann, ist er fehl im Lehramt.“⁶²⁴

Die Didaktizität der Sprache, „hier verstanden als Inbegriff der geprägten Formen, in denen die Zeigestructur des Umgangs sich verfestigt hat“⁶²⁵, hat als solche somit erzieherische Valenz und Relevanz. Was sie zusätzlich so interessant macht ist, dass sie sowohl eine diskursive wie eine präsentative Komponente aufweist, weil sie formell (schriftlich) und informell (mündlich) „auf den Begriff bringt“ *und* „Musik macht“: Der sich im Ton vergreifende (akademische) Lehrer und Pädagoge muss nicht gleich ein Choleriker sein, der Kinder oder Erwachsene ankreischt, sondern „im Ton vergreifen“ kann man sich genauso und gut tonlos, „ganz leise“ oder aber „ganz leger“, wie der Lehrer in der Pilotstudie zum Unterrichtsthema "Holocaust".⁶²⁶ Die sichere Hand für den verbalen Fehlgriff in Ermangelung handwerklichen

622 Vgl. Prange 1983, S. 190

623 Vgl. Prange 1997, S. 134; Vgl. Prange 1989, S. 93; Vgl. weiterhin Stefan Bittner: Ciceros Rhetorik – Eine Bildungstheorie. Von der Redetechnik zur humanen Eloquenz, Bodem Verlag: Frechen 1999, S. 506

624 Prange 1983, S. 190

625 Prange 2003, S. 32

626 Vgl. vorliegendes Kap. II

Könnens ist jedoch von anderer Qualität wie der sich „vergreifende Ton“, der den tönenden Vergriff mit dem Gestus des Zeigens artikuliert. Im ersten Fall handelt es sich um einen hausgemachten, negativen Lehr-/ Lerntransfer, im zweiten Fall um eine offensichtlich durch Zeigen organisierte Verfremdung.

Ob im *Eifersuchtsduett*, im *Hochzeitslied für ärmere Leute* oder im *Anstatt-dass-song*: Den Darstellungsformen als Tonträger wie den Schriftstücken des Stückschreibers ist die Artikulation des Zeigens eingewoben. Zur Darstellung von extremen Gefühlen wie "Eifersucht" oder "Liebe" schreibt Brecht: „Die betreffende Emotion muß heraustreten, sich emanzipieren, damit sie groß behandelt werden kann. Besondere Eleganz, Kraft und Anmut der Geste ergibt den V-Effekt.“⁶²⁷ Dazu gehören die präsentative und die diskursive Verfremdung: Die Sprache Brechts verfremdet die Logik und die Ästhetik des Zeigens, insofern das Zeigen in der diskursiven Symbolisierungsform >beygebracht< wird. Weills Musik verfremdet Logik und Ästhetik des Zeigens, insofern das Zeigen in der präsentativen Symbolisierungsform >beygebracht< wird. Denn die kritische Schiefelage des Liedtextes kann durch eine musikalisch kritische Tonlage zusätzlich zeigend „bedeutet“ werden.

Die Artikulation des Zeigens ist eine Demonstration des Zeigens ausgehend vom Zeiger, der „im Bild“ ist,⁶²⁸ weil er „Stückschreiber“ ist. Brecht zeigt das Zeigen in einem überdimensionalen Format, perspektivisch ausgeführt in Anlehnung an die Arbeitsweise von Jonathan Swift (1667 – 1745), dem Autor von *Gulliver's Travels*. Die Vergrößerung des Zeigens repräsentiert seine Kontinuität und verändert in den Momenten der Artikulation mithin die Optik des Gezeigten in Richtung Karikatur; sie macht durch Verfremdung kenntlich, was in der Schnelle des Alltags nicht weiter in den Blick gerät: Die deiktisch-didaktische Funktion der Sprache in logischer und ästhetischer Hinsicht. Diese wird auffällig gemacht, eben artikuliert. Die Artikulation des Zeigens spricht die Sprache mit der Stimme einer anderen Vernunft. Dass das das Vernehmbare sein muss, will Brecht den Schauspieler mit dem Appell „Zeigt, daß ihr zeigt!“ lehren. Pädagogen können von all dem lernen:

Die erste und notwendige Voraussetzung dafür ist das, was jeder Hausver- stand kann: Sprechen. Aber das allein reicht nicht hin. Denn:

627 GW VII, S. 345 (Neue Technik der Schauspielkunst)

628 Vgl. Claude Gandelmann: Der Gestus des Zeigers. In: Wolfgang Kemp (Hg.): Der Betrachter ist im Bild: Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, Dietrich Reimer Verlag: Berlin 1992, S. 71 – 93

„Pädagogen von Profession müssen etwas können, was andere nicht können, und dieses „Etwas“ muß zugleich etwas sein, was gewußt und theoriegestützt gelernt werden kann.“⁶²⁹

Die Aufgabe der Pädagogik ist die Aneignung eines *paedagogicum*s, auf das sie sich berufen und zu gegebener Zeit abrufen kann, wie der Chirurg, der zur Durchführung einer Operation den angemessenen Gebrauch seiner Hände zu lernen hat; erst die Artikulation des Berufswissens macht ihn vom Messerstecher („Straßenszene“) unterscheidbar. Anders gesagt: Einer, der sich einer Sprache als Muttersprachler bedienen kann, ist noch keiner, der die Sprache in angemessener Weise lehren kann. Er ist auch noch keiner, der überhaupt lehren kann – schon gar nicht das Lehren. Ein Experte ist, der die Sprache didaktisch nutzen und sie so artikulieren kann, dass sie >beybringt< und das Interesse lenkt. Die Voraussetzung ist eine *language awareness* für die Verfremdungsformen zu kultivieren, die Narrative aufwerfen. Was im „Leben“ als eine Zumutung empfunden wird, das Goldwiegen von Worten, in der Didaktik ist dies Zeichen professionell ausgeführter Arbeit. Um das zu lernen, ist das Lesen und hermeneutische Entziffern von Texten dafür so unerlässlich, wie der Theater- oder Opernbesuch.

Das Zeigen ist ohne *index* nicht artikulierbar: Das Engagement der Polemik gegenüber akademischer Gelehrtheit hat die naive Vorstellung, das natürliche Sprechen genüge, >beygebracht<. Diese Naivität hat sich auch im Fremdsprachenunterricht zur Theorie gemausert.⁶³⁰ In Brechts Theater wird dieses naturalistische Ideologem in gewisser Hinsicht episch „verpflegt“, durch die Wiedergabe der Nachahmung „probiert“, auf der Bühne in Stücken aufgeführt und >beygebracht< wie ein althergebrachtes Rezept aus der traditionellen Küche, das praktisch jeder kennt,⁶³¹ nicht aber theoretisch: Die „schnoddrige Sprache“ der >Oper< inszeniert nach der einen Seite das Sprechen „wie der Schnabbel jewachsen is“, artikuliert damit aber nach der anderen Seite gehobene Gangarten der Sprache umso pointierter und transformiert sie gegenseitig auf das Terrain des Komischen – aus didaktischen Gründen, die das Komische betreffen:

629 Klaus Prange: „Was muß man wissen, um erziehen zu können ? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 1998, S. 39 – 50, hier S. 42

630 Vgl. Neuner/ Huner 1993

631 Vgl. SzT 5, S. 71

„Das Komische ist eine sich selbst aufhebende Bewegung, die zugleich nach dem Ziel hin und davon abführt.“⁶³²

Das Komische muss bei Becht in einem weiter gefassten Sinn begriffen werden: Es ist nicht der schnöde „Spaß“ an der Kunst, sondern vor allem die über allen Haltungen gezeigte artistische Haltung zur Realität des Zeigens, mit der die Inhärenz einer bestimmten Gerichtetheit des Zeigens sich zeigt. Die Artikulation dieser „chinesischen Haltung“ ist sprachlich exemplifiziert, zum Beispiel durch den Satz: „Sinn für Höheres im Rinnstein“⁶³³. Didaktisch heißt das: Hochsprache wird vorübergehend in den „Rinnstein“ verlegt – durch akzentuierte Wörtlichkeit. Das „Niedrige“ als das Komische und Materialistische⁶³⁴ wird wiederum im selben Atemzug zum Duett erhöht, allerdings irgendwie verunglückt. Auf die Ankündigung „Sinn für Höheres im Rinnstein“, die im Übrigen eine Korrespondenz zur Hochzeit und einer Bemerkung des Räubers Ede über die Braut Polly herstellt („Mac ist mal eine Partie für ein Mädchen, das Sinn für Höheres hat.“⁶³⁵), folgt die Ankündigung: *Liebesduett zwischen Macheath und seiner Braut Polly*. Daraufhin wird sprechend gesungen. Das seltsame ist: „Die Beschreibung des V-Effekts wirkt bei weitem unnatürlicher als die Ausführung.“⁶³⁶ Dieser Umstand erklärt sich daher, dass das geschriebene Wort im Prinzip eine Verlangsamung der Wahrnehmung, folglich eine Intensivierung des Gezeigten durch die Schriftform provoziert, eine *diskursive Verfremdung*, während in der >Oper< noch die komischsten Vorgänge zunächst den gewollten Anschein einer „täglichen Verrichtung“ haben, selbst oder gerade dann, wenn Klänge, Bilder, Gesten und damit eine *präsentative Verfremdung* hinzukommen. Die diesbezüglichen Bewegungen, die für das Komische als charakteristisch festgehalten wurden, gelten so auch für die Formen der Brechtschen Verfremdungssprache.⁶³⁷ Indes aber ist es nicht statthaft, dass diskursive und präsentative Verfremdungen durch artikuliertes Zeigen zu einem >>Gesamtkunstwerk<< im Sinne einer Verschmelzung des Gesamten

632 Friedrich Theodor Vischer zitiert nach Reinhold Grimm: Verfremdung. Beiträge zu Wesen und Ursprung eines Begriffs. In: Helmers (Hg.): Verfremdung in der Literatur 1984, S. 183 – 215, hier S. 207

633 Zitat stammt aus dem Textbuch der CD *Die Dreigroschenoper!* Berlin 1930, Songs & Chansons, Lotte Lenya/ Marlene Dietrich/ Bertolt Brecht S. 44 (track 4)

634 Vgl. GW VII, S. 999 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

635 Brecht 2003, S. 24

636 GW VII, S. 348 (Neue Technik der Schauspielkunst)

637 Vgl. Grimm 1984, S. 206 (ebenso a.a.O. S. 215, Fußnote 32)

zu einem „Aufwasch“ geraten.⁶³⁸ Dazu nochmals Brecht:

„Der Schmelzprozeß erfasst den Zuschauer, der ebenfalls eingeschmolzen wird und einen passiven (leidenden) Teil des Gesamtkunstwerks darstellt. Solche Magie ist natürlich zu bekämpfen. Alles was Hypnotisierungsversuche darstellen soll, unwürdige Räusche erzeugen muß, benebelt, muß aufgegeben werden.“⁶³⁹

Auch der Bühnenaufbau arbeitet gegen unartikulierte Zeigen.

„Eine Bühne für >>Die Dreigroschenoper<< ist umso besser aufgebaut, je größer der Unterschied zwischen ihrem Aussehen beim Spiel und ihrem Aussehen beim Song ist.“⁶⁴⁰

Was man können muss, „um als Lehrerin oder Lehrer gut zu sein“,⁶⁴¹ darüber herrschen in Kollegien unklare, teils völlig verfehlte Berufsverständnisse.⁶⁴² Entsprechend zeigt sich die Ausübung der Lehrtätigkeit: Wissenschaftliche Theorien werden verschmäht, „Praktiker“ gefeiert, weil sie dem Alltag näher sind als die Theorie, die nicht auf Anhieb verständlich ist und deshalb gleich unbrauchbar und entbehrlich. Dass Theorien nicht für Jedermann geschrieben sind und auch nicht Jedermanns Ansicht über die Wissenschaft Kriterium für Wissenschaft ist, interessiert die praktisch orientierte Borniertheit nicht. Was derzeit zählt, sind die „guten Absichten“, die ihr Gutes darin haben, dass sie im Prinzip keine Denkleistung mehr abverlangen. Auch das ist eine *Reform* der Pädagogik.

Das pädagogische Fratzenschneiden der Reformen geht so weit, dass man Kindern das Diktat verfremdet und sie „Dosendiktate“⁶⁴³ schreiben lässt, um den „Schrecken“ des Diktats zu nehmen. Ersparnisse dieser Art zeugen von einem pädagogischen *good will*, der, bei Licht betrachtet, schwankender Opportunismus ist, seinerseits aber wiederum Fehlverständnissen von Pragmatismus zugrunde liegt. Danach klappen dann auch Klassenarbeiten besser, wenn sie zu Hause geschrieben werden: Die pädagogischen Räume werden derart weit geöffnet, so dass es bei der Weitläufigkeit nicht Wunder

638 Vgl. GW VII, S. 1010 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

639 GW VII, S. 1010/ 1011 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

640 GW VII, S. 1000 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

641 Werner Loch: Für Lehrer erforderliche Fähigkeiten. In: lehrer und schüler – alte und neue aufgaben, NDS Verlagsgesellschaft mbH: Essen 1990, S. 101 – 130, hier S. 101// Anmerkung: Die Kleinschreibung des Buchtitels ist für einen Verlag, der sich selbst wiederum groß schreibt (NEUE DEUTSCHE SCHULE) und zudem mit "Schule" zu tun hat, ein sehr bedenklicher „Kunstfehler“! (vgl. a.a.O. Wolfgang Memmert: Kunstfehler beim Unterrichten, S. 83 – 100)

642 Vgl. Schirlbauer 1992: Von Klempnern, Schwätzern, Kurpfuschern und Animatoren. Der Lehrer und sein wandlungsfähiges Selbstverständnis, S. 72 – 87

643 Ein in Streifen zerschnittener Text, der in einer Lebensmitteldose aufbewahrt wird. Der Schüler muss dann die Puzzle-Streifen zu einem Text zusammensetzen und abschreiben. Das ist dann ein „Dosendiktat“. (An dieser Stelle sieht die Regie einen *song* vor. Auf der Tafel steht: „Alles verfremdet sich, wenn Du es verfremdest.“)

nimmt, wenn Erziehung gar nicht mehr stattfinden kann.⁶⁴⁴ Das Miteinander verliert an Kontur und wird zusehends unartikulierter. Das sind dann mithin die pädagogischen Reformen, die die Entprofessionalisierung des Lehrberuf längst verwirklicht haben. Derlei Vorstellungen sind Eminenzen eines Unsinn, der es allerdings sehr ernst meint. Das ist von einer Betrübnlichkeit, die fast schon wieder Komik ist, eine Verfremdung, die nichts besonders Gutartiges hat. Dazu bleibt nur zu sagen: „Absichten und Motive mögen eine schöne Seele bezeugen, aber ohne Handgriffe und kunstgerechte Technik bleiben sie leer und dienen nur zur Selbstbeleuchtung.“⁶⁴⁵

Das Lehren als pädagogisches Handeln ist nur dort Artikulation, wo es an den Movens des Lernens gebunden ist. „Das zeigt: Das A und O ist die Lernbewegung des Schülers. Nur dann, wenn es hier Regelmäßigkeit gibt, gibt es auch ein Verfahren des Unterrichts, nach dem man die Vorstellungen und damit das Seelenleben und den Willen formen kann.“⁶⁴⁶ Nicht zuletzt deshalb ist die Sprache so wichtig.

Die Artikulation der Sprache hat ein logisches wie ästhetisches Moment: Sie verhält sich wie ein *spotlight*: „*Ich wollte wirklich hauptsächlich gar nichts sagen.*“⁶⁴⁷ Die Kontinuität der Artikulation der Sprache braucht abweichende Momente, die aus dem Firnis der Seh- und Hörgewohnheiten ausbrechen, um einen negativen Tranfer herzustellen. Das zeigt Brecht: Das Auffälligwerden der Sprache durch den Gestus und das Timbre der Stimme lenken die Wahrnehmung und damit das Denken auf das, was >episch< Sache ist – und doch nicht ganz. Denn wer sagt, dass er „hauptsächlich gar nichts sagen“ wollte und das „wirklich“, beleuchtet das, was er „wirklich“ nicht zeigen wollte und es aus bestimmten Gründen dennoch tat. Nicht im Sinne einer Freudschen Fehlleistung, nicht unbewußt, sondern geistesgegenwärtig, um das Nicht-Sondern zu fixieren und um zudem der „Natürlichkeit“ der Sache, ihrem Wiedererkennungswert, einen künstlichen Störfaktor deiktisch-didaktisch einzutreiben. Die Kunst des Künstlichen wird dabei genauso realistisch gezeigt, wie die Künstlichkeit der Realität.

644 Vgl. Prange 1983, S. 97

645 Prange 1983, S. 14

646 Prange 1983, S. 98

647 Brecht 2003, S. 24 (siehe auch Szenenausschnitt im vorliegenden Anhang)

Was aufgrund dessen für die Allgemeine Didaktik gelernt werden muss ist die *Darstellungsfähigkeit*.⁶⁴⁸ Dies ist der Grundgedanke Brechts, den er für sein Theater als maßgeblich ansah. Er ist der Artikulation des Zeigens als übergeordnet vorzustellen und geht zurück auf die Barockdidaktik, an die schon Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) mit seinem berühmten Aufsatz „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“⁶⁴⁹ (1804) angeschlossen hat. Von anderer Seite ist er nach Lebzeiten Herbarts in Bezug auf die für den Lehrer erforderlichen Fähigkeiten für die Erziehung aufgegriffen und reformuliert worden – interessanterweise in Anlehnung an das Theater Brechts:

„Um erziehen zu können, muß man den Zuerziehenden präsentieren und repräsentieren können, was sie lernen sollen. Und wenn sie es gelernt haben, werden sie es selbst als ihre eigene Sache darstellen und anwenden können. So geht beim unterrichtlichen Lernen die Darstellung des Lehrers in die Darstellung des Schülers über, und deshalb wechseln sie sich im Unterricht als Darsteller und Zuschauer (Zuhörer) laufend ab. Während im Theater Darsteller und Zuschauer getrennt bleiben, sind in der Schule Lehrer und Schüler Darsteller und Zuschauer zugleich und als solche im fortwährenden Austausch dieser Rollen aufeinander angewiesen. Das bedeutet, daß die Anforderungen, denen die Darstellungsfähigkeit des Lehrers genügen muß, in wachsendem Maß auch für die Schüler gelten.“⁶⁵⁰

Und da, wie gesagt wurde, in der Schule und auch in der Hochschule, der Rollentausch (Darsteller-Zuschauer) Tagesordnung ist, ist die Artikulation des Zeigens dort fast noch wichtiger als auf dem Theater. Weiterhin:

Um Unterricht als Unterricht auszuweisen, muss der inhaltlich-thematische Aspekt, also das, was zu lehren auf dem Lehrplan steht, zuallerst klar zur Darstellung kommen. In der Haltung des Zeigens: „Sie werden jetzt eine Oper für Bettler hören.“// „Ihr werdet jetzt das Gedicht von Bertolt Brecht *An die Nachgeborenen* hören.“⁶⁵¹ Weiterhin ist zu bedenken, durch welche Medien und Spielarten was dargestellt werden soll.⁶⁵² Damit ist auch gesagt, was gleichzeitig nicht gemeint sein soll: Dass nämlich die *Anschaulichkeit*

648 Vgl. Loch 1990, S. 103 – 106

649 Johann Friedrich Herbart: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In (ders.): Pädagogische Schriften, hg. von Walter Asmus. Erster Band, Kleinere pädagogische Schriften, Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi: Düsseldorf/ München 1964, S. 105 – 121// Anmerkung: Prange geht in seinen Beiträgen des öfteren auf Herbart und die genannte Schrift ein (u.a. Prange 1998, S. 45), gibt aber den Titel unter Weglassung der Eigenschaft "ästhetisch" an. Es steht einerseits zu vermuten, dass ihm der Gebrauch des Wortes "ästhetisch" mancherorts einen zu inspirierten Nimbus bekommen hat. Oder aber, er hält ihn aus Gründen der Vermeidung einer Tautologie in Verbindung mit dem Wort "Darstellung" für überflüssig, denn eine Darstellung ist immer: "ästhetisch"...

650 Loch 1990, S. 103/ 104; Vgl. zu "Präsentation" und "Repräsentation" Klaus Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Juventa: Weinheim/ München 1998 (5.Aufl.), S. 22 – 77

651 CD Bertolt Brecht: *An die Nachgeborenen*, Sprecher: Bertolt Brecht, Helene Weigel, Fritz Kortner, Carola Neher, Hanns Eisler u.v.a., Der Hörverlag 1997, 2 CDs, CD 1 (track 1)

652 Auf den speziellen Einsatz von Filmen und anderen Medien im Unterricht werden wir nicht eingehen.

das Kriterium für guten Unterricht sei. Wir kommen darauf zurück.

Einer Didaktik der Verfremdung entspricht eine Pädagogik, die sich der je unterschiedlichen Aufgabengebiete präsenter und diskursiver Symbolisierungsformen als kenntnisreich erweist: Die Sprache als das Medium, das es erlaubt, wie im obigen Satz, beim Zeigen das Zeigen zu artikulieren ist eine theoretische Hauptsache, die bei Brecht auf dem Theater als Lernbares auftaucht. Eine weitere betrifft die Deixis der Bildung von Synästhesien, die die >Oper< zu einer demonstrativen Zeigeschau machen: Ein Lehrer muss nicht singen können – obwohl dies, wie die leserliche Handschrift oder die angemessene „Kostümierung“ auch als Darstellungsfähigkeit aufzufassen ist. Der Pädagoge kann aber, wie die Schauspieler in der >Oper<, die ja genausowenig Sänger im klassischen Sinne sind, wie die in der >Opera< es waren (es ist von *players* und *actors* die Rede), das „Scheitern“ des Singens zeigen und im *parlando* sich üben, also >episch< singen. Für die Choreographie der Didaktik der Verfremdung heißt das zweierlei: Spricht er, so hat er sein Sprechen zu artikulieren, um das Zeigen zu zeigen, sein Können: „Das erste ist die deutliche Aussprache (die es im übrigen erlaubt, mit weniger Aufwand zu sprechen).“⁶⁵³ Das „Singen“ als ein Verlautenlassen beginnt mit der Intonation, „die der Aussprache Farbe und Leben gibt.“⁶⁵⁴ Beides muss dem Gestus entsprechen, der dem Zeigen des Dings an der Sache zuarbeitet. Dann „singt“ man im richtigen Moment und verrät dadurch etwas, das zuvor Objekt eines Verrats war. Das kann Mackie sein, Polly, Lucy... Es können aber auch „Gold und Geld“ sein, Worte eben, die auf der langen Leine der Sätze zu nahe beieinanderstehen und dem Verständnis ihrer Unverstelltheit wegen bisher entgangen sind. Textsensibilität ist im Lehrberuf unerlässlich: *language awareness*.

Das Können bestünde weiterhin darin, eine Form, die sich in der Sprachwissenschaft "Interpunktion" nennt, in die gesprochene Sprache zu applizieren. Dazu ist es vonnöten, sich zeigend zu zeigen und die Courage zu haben, „mit den Händen und dem Körper zu sprechen.“⁶⁵⁵ Nicht im Sinne von

653 Prange 1983, S. 192

654 Prange 1983, S. 192

655 Prange 1983, S. 192// Vgl. zum "Vorzeigen" Hans Aebli: Zwölf Grundformen des Lehrens, Klett-Cotta: Stuttgart 2003 (12. Aufl.), S. 67: „Warum eigentlich dieses Zurückschrecken vor dem Vorzeigen?“; siehe auch S. 72 ff.

wirr-wahllosem Gestikulieren, jedoch dosiert übertrieben, leicht aufgesetzt, kontrolliert und ausladend dürfen die Hantierungen schon sein. Was die Intonation betrifft, so muss sie den Text oder die Sache aufschließen, das Interesse zeigen und eine Übersetzung im Sinne einer redenden Hermeneutik liefern. Der deiktische Impetus soll als Rhythmus artikuliert werden und ist gedacht als eine Art Lenkrad für Texte. Beispiel: „Und jetzt das Ganze schwenkt !/ Der Mensch denkt: Gott lenkt./ Keine Red davon !“⁶⁵⁶

Die diskursive Verfremdung, die hier in Form eines Doppelpunktes den ganzen bekannten, jedoch unerkannten Vorsinn des Spruchs in andere Umstände geraten lässt, kann durch die artikuliert Hinzunahme des „Singens“ einer Oberstimme >beygebracht< werden (wie im *Hochzeitslied für ärmere Leute* oder im *Eifersuchtsduett*). Dann hat man den Doppelpunkt zitiert. Nicht ganz einfach... Weiterhin besteht die Möglichkeit die Stelle deiktisch werden zu lassen, indem das Satzvorzeichen: „Doppelpunkt“ wie eine Regieanweisung mitgelesen wird („zögernd, matt und unsicher“).⁶⁵⁷ Auch das schwenkt das Ganze und zeigt zudem einen weiteren, stets mit zu bedenkenden, wichtigen Aspekt für das Berufswissen:

„Die Lehrerhaltung, die ja vor allem in seiner Sprache sich dokumentiert, gibt es nicht losgelöst vom Unterrichtszweck, sondern sie ist mitbestimmt durch das, was er gerade will, aber nicht an sich und als Fürst des Unterrichts, sondern nach der Logik der Stufen.“⁶⁵⁸

Die Sprache in der Haltung des Zeigens stellt die Interpunktion des Unterrichts dar, damit er nicht zu einem beliebigen Palaver ausufert und die kostbaren Stunden hernach vertan sind. Unter einer „Logik der Stufen“ ist nichts Starres zu verstehen. Gerade die Aversion gegen diese Wortgebräuche gilt es vielmehr im Interesse der Sache der Pädagogik souverän abzulegen. In dem Wissen nämlich, dass diese Aversion darselbst die Reaktion zeigt, die sie als pädagogische Gefahr den Stufen zuschreibt. Sie selbst ist automatisiert und ruft sprachlich das hervor, dessen sie sich inhaltlich zu entledigen dünkt. Weit gefehlt also, es handele sich um ein fixfertiges, zwanghaftes Schema,

656 Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder. Eine Chronik aus dem Dreißigjährigen Krieg, Szene 4, *Das Lied von der großen Kapitulation*, Frankfurt/M. 2004, S. 59

657 Vgl. GW VII, S. 410 (Über den Beruf des Schauspielers)// Brechts Äußerung dazu wurde für den vorliegenden Kontext abstrahiert: „Der Schauspieler soll sich Anweisungen und Kommentare zu dem, was er spricht und tut, ausdenken (...), so daß Spielanweisung und Kommentar die Meinung des Schauspielers über die Figur wiedergibt.“// Zur didaktischen Funktion der "Oberstimme" vgl. GW VII, S. 406 (Über den Beruf des Schauspielers)

658 Prange 1983, S. 174// Zur *Logik der Stufen* vgl. S. 159ff./ S. 184 (Schema); Prange bezieht sich bei der zitierten Stelle auf *Figuren der Ausgangsstufe*, S. 169 – 183; Zu den *Figuren der Darstellung*, S. 183ff.; Vgl. weiterhin Prange a.a.O., S. 92 – 107 (Die formalen Stufen des Unterrichts)

das in der Ausführung im Unterricht, dem Bild einer Treppe folgend, keinen Hiatus duldet, weil sonst der Absturz von den Stufen droht: Nicht die Stufen sind die Primäre, sondern die Operationen, die sie zeitigen:

Es ist von einer zu artikulierenden Dramaturgie des Unterrichts⁶⁵⁹ die Rede, einer Grammatik des Zeigens, an der eine bestimmte Choreographie, nach der die „Figuren oder Spielzüge des Unterrichtsgeschehens“⁶⁶⁰ eingerichtet wurden, erkennbar wird: Es muss klar sein, ob ein Einstieg in ein Thema, ein Anschluss zu einem Thema, ein Übergang, die Erweiterung eines Themas oder das Ergebnis vorgestellt werden soll. In welcher peinlichen Situation ein Lehrer kommen kann, wenn zudem die Spielart des Unterrichts nach allen Seiten hin „offen“ ist, haben ja die Fallbeispiele der Pilotstudie zur „Kommunikation über Nationalsozialismus und Holocaust im Schulunterricht“⁶⁶¹ gezeigt. Wo kein Mindestmaß an Klarheit darüber herrscht, ob man gerade eine Komödie, ein Satyr- oder Trauerspiel inszeniert, wo nicht kenntlich ist, ob Erlebnis-, Arbeits- oder Lektionsunterricht stattfindet, wo die „formalen Stufen des Unterrichts“⁶⁶² operativ unartikuliert bleiben, entstehen Bizarrien, rein zufällige Verfremdungsformen, deren Novitätseffekt Formen der Unwissenheit und des Nichtkönnens kaprizieren. Hiernach wäre dann noch jeder Fehler in der Rechtschreibung auch eine Verfremdung. Diese Koinzidenz des diskursiv verrutschten Toupets kann aber nicht zu einem Unterrichtsprinzip erhoben und für die Didaktik geltend gemacht werden. Verfechtern der Stufenlosigkeit und freier Rhythmen ist entgegen zu halten: „Noch die wildeste Improvisation, die dem Empanzinationsgebot zu entsprechen glaubt, ist ein Schema oder ein Schemagemenge, weil anders gar nicht etwas als etwas gezeigt werden kann.“⁶⁶³ Auch diesen Aspekt zeigt die >Dreigroschenoper< zeigend, nicht zuletzt in sichtbar erzieherischer Absicht, als Lehrtheater: Die Erfahrung der Form der Sprache erzieht durch die Logik und Ästhetik der Sprache. Sie erinnert die Didaktik daran, dass sie in der

659 Vgl. Hausmann 1959; Brecht zog hierfür gerne den Boxkampf als Beispiel heran. Vgl. Brecht: Der Kinnhaken und andere Box- und Sportgeschichten, hg. mit einem Nachwort von Günter Berg, Frankfurt/M. 1998

660 Prange 1983, S. 160; Vgl. Prange 1995, S. 75

661 Wolfgang Ludwig Schneider: Die Unwahrscheinlichkeit der Moral. Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In: Meseth et. al. 2004, S. 208: „Sie sind zumindest dann soweit, daß Sie, äh, in der Nähe von München irgendwo mal gerade zugange sind und dann sagen: jetzt gönne ich mir mal drei Stunden Zeit, das braucht man bestimmt, vier Stunden wären besser, und dann sagen Sie, dann fahre ich mal Dachau an.“ (Fall 1/ Originalwortlaut Lehrer)

662 Prange 1983, S. 92ff.

663 Prange 1983, S. 94

„Botmäßigkeit der Rhetorik“⁶⁶⁴ steht.

Ist nach der Seite der Erzieher fast eine Art sekundäre Legasthenie zu konstatieren, was meint, die Inkapazität, Schrift als Schrift zu verstehen und darüberhinaus ihren Gehalt auch entziffern zu können⁶⁶⁵, so muss gesagt werden:

„Ohne ein intimes Verhältnis zur Sprache, wie gesprochen und inszeniert wird, ist er (s.c. der Lehrer, MB) verloren. Er zeigt, was er im Unterricht vergegenwärtigt durch die Rede. Maulfaule, im Sprechen schludrig gleichgültige Lehrer, ohne Beziehung zum Artikulieren, ohne Verhältnis zur Kraft, zur Fülle und Varianz des Ausdrucks, ohne Gefühl für die verletzende und kränkende Valenz des Redens und ohne Ahnung von der heilenden, tröstenden Gabe der Rede, gehören nicht in den Unterricht. Sie mögen Tankstellen bedienen oder als Börsenjobber ihr Brot verdienen, wo sie mit geprägten Formeln in Funktion ihrer Aufgaben auskommen; als Lehrer geht ihnen die entscheidende Kompetenz ab, die sie einüben und ausüben müssen, die Sprachkompetenz.“⁶⁶⁶

Wem also die Raffinessen und Perfiditäten eines Doppelpunktes nicht liegen, wer keinen Sinn für den „Sinn für Höheres im Rinnstein“, für das Unterholz, die Untiefen der Tonkunst („Hoch !“) und Subtilitäten von Zeichen, Gesten und sonstigen Zeigern aufbringen kann („Sträänd“), darf nicht nur nicht Lehrer und Pädagoge werden – nein, er sollte das Terrain ganz allgemein besser erst gar nicht betreten. Mithin ist es nicht nur der enge Kontext Schule, der jeden Akt des Sprechens zu einem verdeckten Sprachunterricht macht, sondern nicht weniger das außerschulische Arbeitsgebiet des Pädagogen, das die Sprachkompetenz als wichtigste Komponente der Darstellungsfähigkeit für die Erziehung ausweist. „Zusammen mit der Fähigkeit zu aktivieren, zu bestärken und überhaupt Kontakt zu halten“⁶⁶⁷ konfiguriert sich darin die Artikulation des Zeigens als „der Kern der didaktischen Kommunikation.“⁶⁶⁸ Und weil es sich so verhält, ist das Deiktische zugleich die Vorstellung einer Didaktik der Verfremdung, in der auch die Einfühlung deiktisch ist.

Die Artikulation des deiktischen Prinzips gewährleistet indes den Rekurs auf Philologie und Rhetorik („Literarisierung des Theaters“⁶⁶⁹). Dieses Moment ist es dann auch, welches die >Dreigroschenoper< zu einer höheren Schule in

664 Prange 1997, S. 135

665 Vgl. Prange 2003a, S. 161 – 171

666 Prange 1983, S. 190

667 Prange 2000 (b), S. 100; Vgl. Loch 1990, S. 101 – 129

668 Prange 1995, S. 69 – 82, hier S. 73; Vgl. Lutz Koch: Rhetorisch-pädagogische Stimmungslehre. In: Apel/ Koch (Hg.) 1997, S. 101 – 128

669 Vgl. GW VII, S. 992 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

freier Anlehnung an die „Artistenfakultät“⁶⁷⁰ macht: Was man in dieser Fakultät lernen kann, müssen wir nicht wiederholen. Dass im Anschluss ein artikuliertes Verhältnis von Einfühlung und Verfremdung in Rechnung gestellt wird, darauf werden wir im nächsten Kapitelabschnitt eingehen (3.1.1). Worum es sich bei der Artikulation des Zeigens mithin dreht, beruht auf der von Brecht diskursiv inszenierten, verfremdeten Notation eines Teilgebiets der *septem artes liberales*⁶⁷¹, das im Universitätsunterricht des Mittelalters aufgrund der Anzahl der Fächer als *Trivium* bezeichnet wurde: *Grammatik*, *Rhetorik* und *Dialektik*.⁶⁷²

Die Grammatik des Deiktischen perforiert die Zeigestruktur auf sprachlicher Ebene. In dem Sinne ist sie kein „geistloses Formelwesen“⁶⁷³, sondern Sprachlehre, aber weiterhin gedacht als die Demonstration der Deixis der Didaktik. Die Diskursivität der Verfremdung >Oper< ist zudem deiktisch als Buchschule instituiert und wird für die Bühnenpraxis in elaborierter Form zu einer Grammatik der Gefühle umgewandelt. Diese Artikulation determiniert die gestische Grundhaltung einer Didaktik, die *ab ovo* auf Verfremdung aufbaut. Sie gibt *pro forma* die Koordinaten der Proportionen an, durch die die Dinge vertraut und gleichzeitig in einem anders artikulierten Licht zur Darstellung gebracht werden können; sie unterhält die deiktisch-didaktische Reziprozität einer Pädagogik, die durch die Verfremdung der Dinge dem Leser eine dialektische Dynamik >bezubringen< sucht: „Rinnstein“ und „Höheres“ richten eine „Hochzeit“ aus – in literarischer Form, die hier die Form der „Drei-Groschen-Oper“ angenommen hat. Demzufolge lässt sich von einer rhetorisch-literarischen Hochzeit sprechen, zuletzt von einer „gesprächsweisen Erörterung“ derselben, – was im Übrigen der griechische Sinn von Dialektik ist: Brecht didaktische Theorie verdichtet die „gesprächs-

670 Blankertz 1982, S. 16

671 Vgl. Blankertz 1982, S: 14 – 16

672 Brechts Rekurs auf das Mittelalter ist nicht aus der Luft gegriffen. Seine Arbeitsweise legt mehr als nur die Vermutung nahe, dass er nicht zuletzt durch die sehr herbe Prosa von Francois Villon (ca. 1431 – ca. 1463), die er zum Teil in die >Dreigroschenoper<, zum Teil in seine theatertheoretischen Schriften einbaute, sich für das Mittelalter zu interessieren schien – insofern es Material bereithielt, das er verfremdet auf die Bühne stellen konnte. Aber selbst, wenn es nicht so wäre, so ist mit dem *Trivium* auf kleinstem Raum dennoch das beschrieben, was Brechts Arbeitsweise im Buch und auf der Bühne zu einer Didaktik der Verfremdung macht.// Zu Brechts Reprisen auf Francois Villon vgl.: Knopf 2000, S. 113; vgl. weiterhin Wolfgang Pöckl: Villon bei Brecht. In ders.: Formen produktiver Rezeption Francois Villons im deutschen Sprachraum, Hans-Dieter Heinz, Akademischer Verlag: Stuttgart 1990, S. 333 – 375; Zu Brecht Bezügen auf das Mittelalter vgl. Gandelmann 1992, S. 91

673 Blankertz 1982, S. 15

weise Erörterung“: Er schreibt Dialoge über einen >Messingkauf<...

Darstellen erfolgt hier als ein im wörtlich gemeinten Sinne stückweises *Wiederholen* und indes als *Wiederholen*. Der Modus der Montage der „Stücke im Stück“ ist an den Formen der Theorie rekonstruierbar: An den Versen, die das Organon der Theatertheorie verdichten, wie das Gedicht *Das Zeigen muss gezeigt werden* oder das darauffolgende, dem Zyklus zugehörige *Über die Einfühlung*⁶⁷⁴. Auch die Dialogform ist eine deiktisch-didaktische Form zum Zwecke des >Beybringens< der Theorie, die am >>Messingkauf<< zeigend gezeigt und als Montage artikuliert wird. Das Handwerk, das „Weben des Webers“ ist >episch<, sprich, sprachlich nachgeahmt, so dass es diskursiv wieder gezeigt werden kann. Das ist dann *Mimese* im Sinne der antiken Rhetorik. Didaktisch heißt das: Warum sollte die Liturgie nicht, wie im Mittelalter während der Karnevalszeit, mit einem Eselsschrei enden ? In den Grenzen der Zeit hat das seinen Sinn. Ist der „Eselsschrei“ allerdings ein perennierender, ist er die Liturgie. Und in diesem Zustand befindet sich die reformpädagogische Didaktik von heute: Das ist die Zitierschwäche der Didaktik, die außer Schwäche nichts zitiert, was das Zitat >beybrächte<: *Borrowing* um des *borrowings* willen: „Der Mensch denkt: Gott lenkt.“

Das Brechtsche *borrowing* als die zum darstellerischen Handwerk der Didaktik gehörende Fähigkeit der Materialbeschaffung zeigt sich der ersten Lektüre zunächst ganz elementar „im Rinnstein“. Das zeigt auch die Auswahl und Übernahme der teils recht seltsamen Namen der Protagonisten aus der >Opera< und deren Wiederholen in der >Oper<. Didaktisch gesprochen geht es um das Präsentation der *Repräsentation* der Dinge, das >Beybringen<, den Prozess der Verfremdung, der bei diesem „Übersetzen“ vom „Rinnstein“ in „Sinn für Höheres“ durchlaufen wird. Weiterhin zeigt sich das *borrowing* an den aus dem Englischen ins Deutsche übersetzten epischen Passagen, wie zum Beispiel den folgenden, die beide aus den jeweils zweiten Akten der >Opera< und der >Oper< stammen:

Lucy: You base man, you ! How can you look me in the face after what hath passed between us ? (...)⁶⁷⁵

674 GW VII, S. 779 (Gedichte 1938 – 1941)

675 Aus dem Textbuch zu den 2 CDs: John Gay's *The Beggar's Opera*/ Bob Hoskins: *The Beggar*; Ian Caddy: *The Player*/ *The Broadside Band*; Jeremy Barlow (director), CD 2, track 1, S. 27

Lucy: Du gemeiner Schuft, du – wie kannst du mir ins Gesicht sehen, nach allem, was zwischen uns gewesen ist ? (...) ⁶⁷⁶

Was hier artikuliert ist, stellt nicht einfach bloß eine Übersetzung dar. Das ist nur ein kleiner, obgleich nicht unbedeutender Teil der didaktischen Wahrheit. Die Artikulation des Zeigens zeigt der Zeiger Brecht vielmehr im Sinne einer Nachahmung. Er zeigt, macht vor, wie man nachmacht – ganz offensichtlich und unverhohlen. Es geht ihm um das Setzen eines Ausgangspunkts für den neuen Zweck Pädagogik und darob – didaktisch – um das, was er, neben dem „Sammeln von Material“, gemäß seiner Eigenart technisch-nüchtern als „das Kopieren lernen“ ⁶⁷⁷ bezeichnet: Das Kopieren als Nachahmungslernen ist in den heutigen, zumeist reformpädagogisch orientierten Schulen, wie auf den Schauspielschulen damals, theoretisch verpönt, weil es >>die Eigenart<< (s.c. des Schauspielers, MB) verderbe. ⁶⁷⁸ Ähnliche Vorstellungen herrschen bis heute vor, wobei in der Didaktik unter Eigenart die Nachahmung von Anspruchslosigkeiten verstanden wird. So können sich Begriffe drehen...

Brecht jedenfalls hatte nichts übrig für die im 18. Jahrhundert aufgekommene Verehrung des Originalgenies. ⁶⁷⁹ Daher erklärt sich mitunter auch die Prämisse: „Der neue Zweck heißt: Pädagogik.“ Denn der Pädagogik und ihrem Hauptgeschäft, der Didaktik, die die Lehre der Erziehung ist, ist die Aufgabe zugetragen, die Deixis der Welt zu zeigen: Zum Zwecke der Aufklärung zu zeigen. Dazu gehört zu zeigen, wie das Zeigen sich zeigt und welche Zeiger am Werke sind. Vornehmlich sind es die ästhetische und logische Reproduktion von Wissen, die Darstellung und nach der Seite des Lernens die Rezeption, die im doppelten Sinne >beygebracht< werden. Im Grunde genommen will die Artikulation des Zeigens die Konstruktion und Produktion der Dinge bewußt halten, die Verfremdung dessen, was der Gewohnheit zum „Original“ oder anders gesagt, zur „Natur“ geworden ist, artikulieren. Dadurch findet eine Denaturierung statt, was wiederum in die Verfremdung mündet. Diese leistet eine deiktische Übersetzung dessen, was

676 Brecht 2003, S. 60

677 GW VII, S. 352 (Neue Technik der Schauspielkunst)

678 Vgl. GW VII, S. 352 (Neue Technik der Schauspielkunst); Vgl. dazu auch Aebli 2003, S. 65: „In der Schule und in der Lehrerbildung hatten emanzipatorische Anliegen zur Folge, daß man in der psychologischen, pädagogischen und didaktischen *Theorie* nichts von Nachahmungslernen hielt. Diese Grundform des Lernens roch zu sehr nach Abhängigkeit von der Erwachsenenwelt, von aufgedrängten Normen, also nach Irrationalität und Rückständigkeit.“

679 Pöckl 1990, S. 368

nicht mehr und/ oder noch nicht übersetzungsbedürftig erscheint: Das Wort „Rinnstein“. Die Aneignung dessen, was mit dem „Sinn für Höheres im Rinnstein“ artikuliert ist, erfolgt zuallererst durch stückweises Nachahmen, unter den Bedingungen der Artikulation jedoch zugleich als Vormachen, das „etwas“ wiederholt, ohne dabei nur eine „Kopie“ anzufertigen, denn sonst gäbe es beim Kopieren nichts zu lernen. Über die Nachahmung schreibt Brecht: „Der nur Nachahmende, der nichts zu sagen hat/ Zu dem, was er nachahmt, gleicht/ Einem armen Schimpansen, der das Rauchen seines/ Bändigers nachahmt/ Und dabei nicht raucht. Niemals nämlich/ Wird die gedankenlose Nachahmung/ Eine wirkliche Nachahmung sein.“⁶⁸⁰

Der „Rinnstein“ ist eine solche Kopie *en miniature*, die zu lernen aufgibt. Sie liefert sprachlich eine diskursiv verfremdete Darstellung von „St. Giles“, der „Straßenszene“, den „crime ridden slums“. Sie übersetzt in einen „Sinn für Höheres“, indem sie das >beybringt<, was der entfremdeten Wahrnehmung im Alltag durch einen zu hohen Bekanntheitsgrad schon entronnen ist: *Soziale Verelendung*. Das Übersetzen vollzieht sich aus der Perspektive: *Deutsch als Fremdsprache*.

Das Kopieren des alten Wortes „Rinnstein“ („Mein Fleisch soll im Rinnstein verwesen, daß eure Idee in den Himmel kommt ? Seid ihr besoffen ?“⁶⁸¹) in die >Oper< ist eine deiktisch artikuliert Montage zu Lernzwecken. Aus didaktischen Gründen werde Satzfigurationen rhetorisch nach demselben Muster wiederholt und gleichzeitig durch Zutaten kontrastiert. Es entstehen Fußnoten und Winke. Der „Rinnstein“ bekommt eine „Idee“, den „Himmel“ als ein anderes Vernehmen („Höheres“) >beygebracht<. Sie bilden ein dialektisches Paar und leiten als solches deiktisch-didaktisch die Negation der Erfahrung ein, die im Bewußtsein nicht über den „Rinnstein“ hinauskam, im Stadium bloßer „Einführung“ verblieb und eine differenziertere Aneignung beidseitig wie im einzelnen verhinderte. Das „Originale“ ist nicht die Sache der Artikulation, sondern die Renaissance einer Kopie im Sinne dessen, was unartikuliert blieb. Der historisierende Rekurs Brechts darauf „zeigt uns, wie man zeigt, was man nicht sieht, wenigstens nicht gleich und unvermittelt. Eben das ist von altersher der Sinn vom Theorie: *Sichtbarmachen des*

680 SzT 5, S. 250

681 Bertolt Brecht: Trommeln in der Nacht. In ders.: Frühe Stücke. Baal/ Trommeln in der Nacht/ Im Dickicht der Städte, Frankfurt/M. 2005, 5. Akt (Das Bett), S. 136/ 137; Vgl. auch Knopf 2000, S. 98

Ungesehenen, des teils vorläufig, teils dauerhaft Verborgenen.“⁶⁸²Die Veränderung der Perspektive durch Verfremdung bei der Montage der Kopie, setzt den Betrachter ins Bild – literal und figurativ.⁶⁸³ Das Ungesehene zeigt durch Artikulation zurück, macht dadurch eine Cäsur und bereitet einen Übergang, in dem sie die Gelenkstelle deiktisch werden lässt („Das sind die fünf Grundtypen des Elends.“⁶⁸⁴).

Die Deixis der Artikulation, die episch „darstellende Kunst“, die das Lehren lehrt, weil sie sich als lernbar darstellt, entspricht der Deixis, also den Funktionen des Zeigens, die es der Form nach erlauben zuzugreifen, im Sinne Brechts materialistisch Messing „aufkaufen“, „um zu Griff zu kommen“⁶⁸⁵, um Zugriff zu bekommen auf die Vorstellungs- und Gedankenwelt des Rezipienten: Das erzieherische Ziel der Artikulation des Zeigens ist, geistige Hilfsmittel auszuhändigen, die in den Stand versetzen können, Qualitäten von Vormachen und Nachahmen unterscheiden zu lernen. Und dies wird überhaupt erst ermöglicht, wenn das Zeigen sichtbar gemacht, also artikuliert erfolgt. Die Artikulation des Zeigens führt im Effekt auf sich selbst zurück und wird dadurch analysierbar und kritisierbar. Das ist die Pointe.

Anders gewendet: Dem Vormachen und Nachahmen ist das Zeigen selbst unterstellt. Der deiktische Gestus kopiert bei Brecht in Großeinstellung eine demonstrative Darstellung von Begriffen, deren Bestehen betont artifiziell artikuliert etwas Anstößiges und Zweifelhafte bekommen, etwas Kritisches. Wenigstens aber eine leichte Abweichung vom „Alltag“, der „Straßenszene“ und dem „Rinnstein“ >beybringen<. Das zeigt die >Dreigroschenoper< als >Oper<, das zeigt die „Hochzeit“ von Polly und Macheath im Pferdestall, das zeigt das >Eifersuchtsduett<, das zeigt der Bettlerkönig und Inhaber des Unternehmens >Bettlers Freund< Jonathan Jeremiah Peachum durch sein Geschäftsgebaren und der Choral, den er singt:

682 Klaus Prange: Form in Zeit – Anmerkungen zur Paedagogia Perennis. In ders.: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Schöningh: Paderborn 2005, S. 165 – 179, hier S. 176 (Zitat aus Pranges Tübinger Abschiedsvorlesung vom 23. Juli 2003); Hervorhebung *kursiv* MB// Anmerkung: Prange bezieht sich in seiner Rede auf Nikolaus von Cues. Auf ihn münzt er auch das oben angebrachte Zitat. Für den vorliegenden Zweck wurde Cues materialistisch, als das „Messing der Trompete“ betrachtet und auf Brecht gemünzt.

683 Vgl. Gandelmann 1992, S. 73/ S. 80 – 93

684 Brecht 2003, S. 12

685 Brecht 2005, S. 11

Der Morgenchoral des Peachum

Wach auf, du verrotteter Christ !
Mach dich an dein sündiges Leben !
Zeig, was für ein Schurke du bist
Der Herr wird es dir dann schon geben.

Verkauf deinen Bruder, du Schuft !
Verschacher dein Eheweib, du Wicht !
Der Herrgott, für dich ist er Luft ?
Er zeigt dir's beim Jüngsten Gericht !⁶⁸⁶

Dieser Kopie galt als Vorlage *Air 1* aus Gays >Beggar's Opera<. Gays Mitstreiter Pepusch hat an der Architektur der >Opera< durch *borrowing* und Montage des Liedguts maßgeblich mitgewirkt:

An old woman cloathed in gray

Through all the employments of life
Each neighbour abuses his brother;
Whore and rogue they call husband and wife:
All professions be-rogue one another.
The priest calls the lawyer a cheat,
The lawyer beknaves the divine;
And the statesman, because he's so great,
Thinks his trade as honest as mine.⁶⁸⁷

Die Melodie beider Kopien ist im Grunde gleich. Das Interessante daran ist, dass die Kopie des erkalteten, endgültigen Tons und ihre Wiederholung, eine Verfremdung nicht erst bei der akustischen Gegenüberstellung der Verse aufwirft, sondern auch tonlos und separat betrachtet liegt eine Artikulation des Zeigens durch die Evidenz der Sprache vor: Das Zeigen aus Niedertracht ist bei Gay/ Pepusch weithin unausdrücklich, zurückgenommen und dennoch nicht unkritisch, und es ist in der Version Brecht/ Weills dagegen ausdrücklich thematisiert („Er *zeigt* dir's...!“). „Der Morgenchoral des Peachum“ stellt in seiner didaktischen Funktion einen erhobenen Zeigefinger dar. Diese Lesart macht ihn zu einem Ethikunterricht, einer Sachkunde auf dem Gebiet der Moral – auch der Moral des Zeigens.⁶⁸⁸ Diejenigen Gemüter der pädagogischen Zunft, die Ideosynkrasien gegenüber der Moralpredigt hegen, möchten nun sich eingeladen fühlen, überlesen zu wollen oder sich einfach angewidert abwenden, wenn hier nun ohne Mitleid gesagt wird, der „Morgenchoral“ *sei* eine „Moralpredigt“⁶⁸⁹, wie im Übrigen die „Moritat“,

686 Brecht 2003, S. 9; CD Weill/ Lenya, SFB, track 3, S. 36

687 CD John Gays *The Beggar's Opera*, Jeremy Barlow (director), track 3, S. 11

688 Vgl. Prange 2005, S. 137 – 163

689 Vgl.: Alfred Schirlbauer: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Sonderzahl Verlagsgesellschaft: Wien 2005// Anmerkung: Schirlbauer geht in der Schrift, bestehend aus „zwölf ausgewählten Texten“, u.a auf Brechts Zeigegedicht ein und nimmt Bezug auf Prange 1983 und den „erhobenen Zeigefinger“ a.a.O. S. 29ff./ Vgl. Prange 1983, S. 187ff.

mit der der erste Akt eröffnet wird. Die soziale Verelendung hat eine Form angenommen, die zumutbar, sozial verträglich und dennoch nicht zu lax ist, den Zeigefinger der Moritat zu zeigen („Straaand“).

Die Variante des Zeigens aus Niedertracht in Peachums Morgenchoral bestellt den „Rinnstein“, die Choralpredigt hebt zum „Sinn für Höreres“ an, und so kommt man deiktisch zu Griff. Hinzu kommen Medien wie die Tafeln: *„Eine große Tafel mit >>Geben ist seliger denn nehmen<< kommt vom Schnürboden herunter.“*⁶⁹⁰ In der nächsten Szene zeigt der Stellenanwärter Filch nach dem Vorstellungsgespräch und den Tarifverhandlungen bei der Firma >Bettlers Freund< seinen Chef Peachum anrufend: *„Herr Peachum ! Zeigt flehend auf ein Plakat, auf dem steht: >>Verschließt euer Ohr nicht dem Elend !<</ Peachum zeigt auf den Vorhang vor einem Schaukasten, auf dem steht: >>Gib, so wird dir gegeben !<<“*⁶⁹¹ Die Wiederholung von biblischen Tugendsätzen, die von Moral leben, artikuliert nicht nur die Tugendsätze. Die Konventionen des Zeigens moralischer Integritäten werden durch die schriftliche Fixierung auf dem Tafelbild erkennbar als Organe gesellschaftlicher Interdependenzen und Interessenvertretungen, die nicht ihr Auge, sondern ihr „Ohr verschließen“ und sich gegenseitig genauso leicht seltsam „beißen“, wie die Präpositionen "drin" und "vor" im *Hochzeitslied für ärmere Leute*, wo er nicht wußte, „woher ihr Brautkleid stammt, aber sie wußte seinen Namen nicht genau. (Hoch !“⁶⁹²) Auch die Konjunktion "aber" artikuliert, nämlich das Versprechen, das sie am Endes des Satzes nicht hält. Sie läuft sich syntaktisch zuwider und ist in der Schriftform eine weitere, diskursive Verfremdungsmaßnahme, die die Lehre von der Artikulation des Zeigens repräsentiert.

Die Artikulation des Zeigens ist grundsätzlich gestisch, in Wort und Bild. Sie ist auch prosodisches Element des Zeigens, der Gestus des Zeigers. Ohne die Artikulation dessen zeigt „es“ nicht, nicht das Zeigen und nicht den Gestus des Zeigers, der etwas darstellt, weil er sichtbar etwas >beyzubringen< gedenkt. Die Artikulation des Zeigens durch Titel und Tafeln als ein, wie

690 Brecht 2003, S. 10// Anmerkung: Das Zitat ist *kursiv* gesetzt, da es sich um einen Regieanweisung handelt.

691 Brecht 2003, S. 12

692 Brecht 2003, S. 26

Brecht sagt, „primitiver Anlauf zur *Literarisierung des Theaters*“⁶⁹³, genauer, „das Durchsetzen des >>Gestalteten<< mit >>Formuliertem<<“ gibt dem Theater die Möglichkeit, den Anschluß an andere Institute für geistige Tätigkeit herzustellen.“⁶⁹⁴ Mit der vorliegenden Arbeit ist dies geschehen: Die Artikulation des Zeigens ist eine Überschreibung dessen, was bei Brecht eine Didaktik der Verfremdung als Grundfigur einer deiktischen Haltung beinhaltet: Anhand der Techniken der Verfremdung⁶⁹⁵ lässt sich sehen, was ohne das Denken der Anschauung verblieben ist – wobei nicht gesagt ist, dass das, was dann zur „Anschauung“ kommt, schlechthin und blank Transparenz bedeutet.

Verfremdungstechniken sind positiv und negativ nutzbar; durch sie können Verfremdungen produziert und identifiziert werden.⁶⁹⁶ Diese Elaboration entspräche didaktisch dem „Sinn für Höheres“, an dem, in der Sprache der Rhetorik⁶⁹⁷, die *inventio*, die Meisterung des Themas sich artikuliert („Eifersuchtsduett“), ohne den „Rinnstein“ (>*Dreigroschenoper*<) zu invisibilisieren. Die Montage des Themas, „das Weben des Webers“, die Reihenfolge und Gliederung der Szenen, das Nachundnach der „Stücke“ vom Buch auf die Bühne, das Vorspiel, die Akte, Zwischenspiel und Abgesang artikulieren deiktisch und stellen die *dispositio* in großem Rahmen >Oper<

693 GW VII, S. 992 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

694 GW VII, S. 992 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

695 Vgl. vorliegendes Kap. I

696 Vgl. Rauschenberger 2004, S. 88 (vgl. auch S. 87 – 90)// Anmerkung: Rauschenberger gibt, ausgehend von Brecht a.a.O., einerseits brauchbare Denkanstöße zur Funktion der Verfremdung in der Didaktik allgemein und der Grundschule. Die Ausführungen befinden sich allerdings fast ausschließlich in einem vordialektischen Stadium, bzw. fallen hinter das dialektische zurück. Das weitestgehende Fortlassen dessen, was die Substantialität des Begriffes manifestiert, was ja heißt, die Komplexität beschneiden, *ergo* wiederum in eine bestimmte Direktion zu verfremden, lässt darauf schließen, dass die Präsenz der Verfremdung – wes Geistes Kind auch immer – in der Didaktik durch ein fast noch größeres Einverständnis sich amortisiert hat und dadurch unauffällig geworden ist, wie die Tatsache der Erdanziehungskraft, die kaum noch als nachdenkenswert in den Blick gerät. Eine verfremdende Maßnahme müsste zum dramaturgisch richtigen Zeitpunkt gezeigt werden. Und dieser Zeitpunkt, der seinerseits potentiell >>fruchtbare Moment<< (Copei) für das Lehren und Lernen, ist im Zweifelsfall der einer Art geistigen Aquilibriums (vgl. dazu a.a. O. S. 88, These 2), erkennbar an der zu breiten Familiarität mit den Dingen in der Vorstellung des Rezipienten oder der Didaktik selbst. (Vgl. vorliegendes Kap II). Der zweite Teil der zweiten These: „Wenn es zu dieser Sache ohnehin verschiedenen Auffassungen oder Kenntnisstände gibt, ist Verfremdung meist überflüssig oder sogar schädlich“ bedenkt daher, das Fehlverständnis mitführend, nicht, dass es sowohl Gleichklänge wie Dissonanzen in den Köpfen sein können, die durch Verfremdung hervorgerufen wie entkräftet werden können, das nichtstillstellbar und ohne die Möglichkeit einer Kontrolle *in total*. Hier meldet sich der Eigensinn des Lernens, der nach der Seite des Lehrens und damit der Erziehung als Technologiedefizit zwangsläufig zu konstatieren ist. (Vgl. zum „Technologiedefizit“ Prange 2000 (b), S. 101) Daraus kann aber nicht gefolgert werden, dass Techniken in der Pädagogik generell unnötig oder prinzipiell zu vernachlässigen seien (Vgl. Prange 2005, S. 94).

697 Vgl. Prange 1997, S. 136/ 137; Vgl Prange 1995, S. 72/ 74 (Fußnote 61)

dar. Die Abfolge der Szenen verbinden *inventio* und *dispositio*, aber immer so, dass das Gelenk („Prothese“) artikuliert als Verbindungsstück gezeigt und thematisch zugleich die Übergänge markiert.

In der Filmsprache nennt man Operationen solcherart *cuts*.⁶⁹⁸ Sie schneiden das Inventar des Zeigens zu; sie formen die Sache zum „Stück“, das dann ein „Stück“ der Sache darstellt, im Fortgang das „Stück im Stück“. Ein zuvor eher unspezifisches Etwas kann und soll – das ist der erzieherische Anspruch – durch die Artikulation etwas Bestimmtes, zum lehr- und lernbaren Thema werden: „Das“ Leben wird in eine Gussform gebracht, darin wiederholbar, wird vorgemacht und nachgeahmt, in eine Art Fremdsprache verwandelt („eine Art Kuss“⁶⁹⁹) und zugleich wiedererkennbar bewahrt, kraft dieser Artikulation verfremdet und entfremdet, was dann heißen kann, durch Verfremdung bekannt gemacht und *vice versa*. Die *eloquutio* arbeitet am Detail. Sie bringt dem Stück die Instrumentierung, die Gesten, Winke und Oberstimmen >bey<. „Das sind gewissermaßen die Tricks und Techniken des geschickten Ausdrucks“⁷⁰⁰ („Der Mensch oder das Mensch?“⁷⁰¹). Der Sprechakt selbst, *actio und pronuntiatio* und der Gestus der Stimmführung, die *viva vox*, sind nicht weniger Zeichen der Artikulation. Die Verse, ob als Gedicht, Lied, Duett oder allgemeiner als *song*, stellen überschaubare Größen dar, die durch ihre Form die *memoria*, die Wiederholbarkeit erleichtern und damit für das Auswendiglernen als den Akt der Nachahmung prädestinieren.

Die fünf Aufgaben, die *officia* des Redners⁷⁰², vorgesehen für den mündlichen Vortrag, zeigen sich in der Didaktik Brechts nicht nur in schriftlicher Form, sondern auch am >epischen< Modus der Aufführung, am deiktischen Gestus des Vortrags auf der Bühne und der Sichtbarkeit der Technik, hier in Form eines Scheinwerfers, dort rhetorisch illuminiert. Alle fünf *officia* bilden

698 *Die Dreigroschenoper* wurde auch verfilmt. Das Drehbuch zum *Dreigroschenfilm* hieß *Die Beule*. Vgl. Knopf in Csampai/ Holland 1987, S. 46; Vgl. Knopf 2000, S. 218

699 Brecht 2003, S. 60/ In der >Beggars Opera< heißt es an der Stelle: „I kiss her.“ (Barlow, Textbuch S. 27). Die Artikulation des Deiktischen sticht bei Brecht durch den Zusatz „eine Art...“ ins Auge. Sie lenkt das Sehen durch die diskursive Verfremdung und wird dadurch gestisch ausgestanzt. Was allein in der Übersetzung des Satzes erhalten ist, ist das *Air* der Szene: Brecht macht vor, wie Macheath Lucy und Polly etwas vormacht. Er *zeigt* das Vormachen und macht so vor, wie man nachahmt und diese Nachahmung zur Darstellung bringt (>beybringt<). Das Kriterium der Reproduzierbarkeit ist dabei das Grundmaß der Darstellung, die dann der Verfremdung bedarf.

700 Prange 1997, S. 136

701 Brecht 2003, S. 24

702 Vgl. Prange 1997, S. 136

die Lehre von der Artikulation des Zeigens Brechts: Montage macht es möglich, „Stücke“ verschiedener Zeitepochen darzustellen. Die klassische Rhetorik als mittelalterliches Universitätsfach ist in der Lehre von der Artikulation des Zeigens genauso untergebracht, wie der „Rinnstein“, der sowohl durch eine Figur als auch in der Semantik repräsentiert sein kann.

Mittels der Verfremdungstechnik "historisieren" werden unterschiedlichste Materialien zu einer >Oper< zusammengebunden werden, in der >episch< artikuliert und deiktisch „gesungen“ wird. („Bill Lawgen und Mary Syer/ Wurden letzten Mittwoch Mann und Frau/ Hoch sollen sie leben, hoch, hoch, hoch!“⁷⁰³). Umgekehrt können Texte hermeneutisch decodiert und auf den Modus ihrer Verfremdung hin untersucht werden: Es liegt also mit der Artikulation des Zeigens, repräsentiert durch die fünf *officia*, ein Verfahren vor, welches dem Lehrer die Überprüfung seiner Praxis möglich macht und Repertoire deiktischer Ideen ist.

Herbart wußte sowenig wie die „alten Griechen“ von dem, was bei Brecht als Didaktik der Verfremdung ablesbar ist. Der Rekurs auf die Barockzeit, die Rede von der *ästhetischen* Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung und die besondere Würdigung der *viva vox*⁷⁰⁴ können jedoch, wenn man so will, als Hinweis genommen werden, dass die dominante Rolle der Verfremdung in der Didaktik und damit der theatralische Aspekt in der Erziehung zwar im Geist illuminierte, aber damals verbal noch nicht zur Verfügung stand, wohl aber das Zeigen.⁷⁰⁵ Für seine frühen Stücke, wie *Baal*, *Trommeln in der Nacht* oder *Im Dickicht der Städte*, behauptet dies auch Brecht von sich.⁷⁰⁶ Nicht zu vergessen die Oper *Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny*, die zeitlich vor der *Dreigroschenoper* einzuordnen ist.⁷⁰⁷ Dass also das Komische auf dem Terrain der Verfremdung schon angesiedelt und darüber hinaus Verfremdung in der Literatur⁷⁰⁸ generell heimisch ist, weil in eine Art Fremdsprache übersetzt und so nicht minder das Zeigen artikuliert wird, dazu hat sich Brecht theoretisch nicht geäußert. Die Mutmaßung ist,

703 Brecht 2003, S. 25

704 Vgl. Prange 1997, S. 136

705 Vgl. Herbart 1964, Bd. 2, S. 68

706 Vgl. Brecht 2005, S. 5

707 Vgl. Knopf 2000, S. 110 „Die Dreigroschenoper war der Grund dafür, dass Mahagonny erst 1929 abgeschlossen wurde, obwohl die Komposition Weills Anfang 1928 so weit fortgeschritten war, dass dieser der Universal-Edition ihren Anschluss für den Mai ankündigte (Brief Weills vom 20. März 1928).“

708 Vgl. Helmers (Hg.) 1984, S. 1 – 31

dass es ihm wohl nicht bewußt war, dass Komik und Verfremdung verwandt sind – trotz seiner dialektischen Denkweise, des Studiums der Schriften von Karl Marx und anderer Klassiker der Literatur, die die materielle Grundlage für seine „Kunst-Stücke“ der Verfremdung bildeten und im Effekt nicht selten sehr komisch, aber nicht immer lustig sind oder nur Spaß. Was mit Brechts Artikulation des Zeigens für die Pädagogik historisiert vorliegt ist das *prodesse et delectare*, das Ineinandergreifen von Vergnügen und Belehrung, durch Indoktrinationen der Regie der Verfremdung beim Zeigen.

3.1.1 „Glottz nicht so romantisch !“ - Distanz als Kategorie der Didaktik

Die Beziehung der Pädagogik zu einer denkbaren Didaktik der Verfremdung nach Brecht und folglich von Distanz als Kategorie für die Didaktik muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt als sinnentleert diagnostiziert werden, gerade wegen der zur Routine gewordenen Verfremdungen durch unkontrolliertes Zeigen. Der Faszination der Didaktik für das „offene Erfahrungslernen“, „die“ Praxis, das Andere der Praxis gegenüber der Theorie und dergleichen mehr, folgten Desolationen von Pädagogik und Generationen von Unterricht als Nicht-Unterricht, von Schule als Nicht-Schule, Lernen als Nicht-Lernen, Lehren als Nicht-Lehren und dem Lehrer als Nicht-Lehrer. Der auf einem Missverständnis beruhende Grundgedanke dieser „Nähedidaktik“⁷⁰⁹ zielt, wie die oben ausgeführten Erörterungen gezeigt haben, auf die *Familiarisierung der Schule*.⁷¹⁰ Die Lebensferne der Institution verdient in diesem Denkkreis kaum mehr der Erwägung und wenn, dann nur noch in der Version, sie als solche unentwegt negativ und in Fehlformen darzustellen – und dies mit der Wissenschaft zu tun. Dass sie die Kategorie der Distanz ihrem logischem Verständnis nach bereits in sich trägt, ursprünglich „Bank am Rande des Stadions“⁷¹¹ bedeutet, will nicht ins Licht der Betrachtung rücken.

Distanz als didaktische Kategorie ist überschwemmt von der nahezu beliebig bunten Vielfältigkeit der Reformen in der Pädagogik. Didaktik ist darin als solche nur noch an den Schwundstufen identifizierbar, an der Maßlosigkeit

709 Schirlbauer 2005, S. 76

710 Vgl. Klaus Prange: Was ist schlecht am >>schlechtern Lehrer<< ? In: Schwarz/ Prange (Hg.) 1997a, S. 14 – 31, hier S. 28

711 Vgl. Schirlbauer 2005, S. 78/ 79

verfremdender Eingriffe. Sie produzieren die Schwierigkeiten, denen sie sich durch ihre Existenz zu entledigen vorgeben, erneut: Die Diagnose, die Didaktik brächte ihre Objekte zum Schwinden⁷¹², anstatt sie >beyzubringen<, ist deshalb keine Übertreibung und nicht von der Hand zu weisen, obgleich sie noch der Artikulation bedarf, da die daran anknüpfende Forderung des didaktisch unverstellten Zugangs zum Thema allein nicht nur erziehungs-wissenschaftlich weithin nichtssagend bleibt⁷¹³ - gerade eingedenk des eminent verfremdenden Charakters der Didaktik, in dem die „kritische Distanz gegenüber den Lerngegenständen“⁷¹⁴ und dem eigenen Tun und Lassen erloschen ist, was eine Distanz der Nähe einbrachte – *Entfremdung*.

Was die Pädagogik und ihre Repräsentanten von Brecht über die didaktische Kategorie "Distanz" lernen könnten, in welchem Verhältnis sie zur Lehre der Artikulation des Zeigens steht und inwiefern sie mit Verfremdung und nicht minder mit Einfühlung zu tun hat, dazu sei gesagt:

Der „didaktisch unverstellte Zugang“ zu den zu lernenden Dingen, die „freie Sicht“ auf das, was Sache sein soll, ist didaktisch „nicht ohne“.⁷¹⁵ Die Tücke dieser Pädagogik obliegt der Semantik, die dem Wort „unverstellt“ anhängt. Sie verspricht in pädagogisch guter Absicht, was sie didaktisch nicht halten kann. Sie wiederholt damit den gleichen Fehler, wie all die „Didaktiken“, die von Comenius' Illusion, „allen alles allseitig“ und das dann „rasch, angenehm und gründlich“ >beybringen< können zu wollen, leben. Zudem ist der Idee ein Begriff von „Anschaulichkeit“ eingewickelt, der das didaktische Credo einer „erfolgreichen Vermittlung“ durch eine nicht weiter definierte „Nähe“ zu den Dingen bestellt – die Prozesshaftigkeit der Einfühlung wie der Verfremdung unterlaufend. Denn wie sähe denn der „didaktisch unverstellte Zugang“ am Exempel „soziale Verelendung“ aus ? Die Konsequenz dieser „unverstellten“ Logik geht zu stark in die Richtung „der“ Reformpädagogik und ihrem Erfahrungsbegriff, der („vom Kinde aus“) auf „ein ruhiges Anschauen des Grauens“⁷¹⁶ hinausläuft. Wäre dieses allgemein „ruhige Anschauen des Grauens“, das ja ein Stück Alltag ist, durch Zeigen artikuliert,

712 Vgl. Gruschka 2002, S. 247 ff.

713 Vgl. Meseth et al. S. 23// Anmerkung: Rumpf und Gruschka plädieren für diesen „unverstellten Zugang“.

714 Schwerdt 2002, S. 43

715 Vgl. Prange 1997a, S. 29

716 Vgl. Brumlik 2004, S. 189 ff; Vgl. weiterhin vorliegendes Kap. II

wäre für den Moment sodann der Zugang didaktisch „verstellt“. Das „Stück“ der Anschauung – denken wir an den Bettler – verlöre die bleierne Schwere eines bloßen Faktums, das das Resultat eines *process of familiarization* darstellt und auf Entfremdung durch Verfremdung hinweist.

Der dreiste Ausruf „*Glotzt nicht so romantisch ! Ihr Wucherer !*“⁷¹⁷ erfüllt didaktisch die Funktion, solche Komfortzonen des Geistes zu attackieren, um durch diese Intervention „Unverstelltes“ zu distanzieren. Die durch diese Didaktik der Verfremdung diskursiv verursachte Verstellung des „didaktisch unverstellten Zugangs“ macht auch die Figur Frau Peachum in der Umkehrung vor, indem sie Kerzenwachs in einen Anzug bügelt,⁷¹⁸ um das Mitgefühl der Passanten der Straße für dessen Träger, den kurz zuvor angestellten Bettler der Firma >Bettlers Freund<, Filch, zu erregen. Der Zugang ist hierbei durch die didaktische Wirksamkeit des Satzes versteilt – zunächst. Die Ästhetik dieser intendierten Erschwernis bereitet durch die Artikulation des Deiktischen den Übergang in eine neue Sichtweise, weil der Vorgang durch das „Kerzenwachs im Anzug“ dem Leser verfremdet und somit auffällig gemacht ist. Der pädagogisch gut aussehende, „didaktisch unverstellte Zugang“ gerät im Lichte der Brechtschen Didaktik unter den Verdacht, eine Illusion der Einfühlbarkeit zu nähren. Denn gerade dieses Ansinnen ist es bisweilen, das den Zugang didaktisch verstellen kann, weil es ohne Umschweife „zur Sache“ drängen will, die sich aber dadurch immer mehr zu entziehen droht. Das ist das Dialektische am pädagogischen Willen zur Aufklärung. Anders gesagt:

Der „didaktisch unverstellte Zugang“ kann durch Verfremdung so scheinen. Die blanke Anschauung eines verwehrlosten Bettlers in der Gosse ist für das Begreifen der sozialen Verelendung aber allenfalls als ein Stadium der Fabel beim Studium der Fabel einzurichten, denn Bettler und Verelendende sind ja täglich' Brot der Wahrnehmung. Der „Sinn für Höheres“ tritt erst mit der Distanz der Fabel hinzu, der dann ein „neues Sehen“ wahrscheinlicher macht und nicht beim Mitleiden und Mitfühlen betroffen stehen bleibt, oder gleichgültig abschaltet. Denn das wäre Erziehung zum *amor fati*, hätte also mit einer Erziehung zur Mündigkeit nicht das gemein, was in der Verfolgung des Gedankens unter Bildung verstanden und an Brechts Begriff der

717 Brecht 2005, S. 137

718 Vgl. Brecht 2003, S. 13/ 14

Verfremdung zur Bildungstheorie *en miniature* wird.

Falsch wäre ebenso, zu denken, es ginge ausschließlich um *distancing* oder nur um *estrangement* (Fremdmachen). Die Didaktik der Verfremdung als Pädagogik Brechts ist dialektisch vorzustellen. Sie funktioniert grundsätzlich negativ, als Auflöserin naher Begriffe, die unwissentlich, vielleicht auch gedankenlos, aus der geschätzten Erfahrung gut geheißten werden. Dazu Brecht: „Die *Selbstverständlichkeit*, das heißt, die besondere Gestalt, welche die Erfahrung im Bewußtsein angenommen hat, wird wieder aufgelöst, wenn sie durch den V-Effekt negiert und dann in eine neue *Verständlichkeit* verwandelt wird.“⁷¹⁹ Was heißt das ?

Die soziale Kälte einer Person sprachlich so zu zeigen, „daß es den Schülern selber kalt über den Rücken läuft“⁷²⁰ kann im Brechtschen Sinn nur ein Anfang oder ein Stadium sein; eingedenk der deiktisch-didaktischen Grenzen freilich kathartisch nützlich. Handwerklich Manifestes, was heißt, die sichtbare didaktische Meisterung der professionell arbeitenden Hand wird daraus erst, wenn die Begriffe von etwas eine Elaboration erkennen lassen. Denn „Schauergeschichten“ können der Großvater oder die Großmutter ja auch erzählen, wenn sie als Betroffene vom Krieg reden und dann weinen müssen. Auch der Nachbar, wenn er davon erzählt, wie er sich ein Schleudertrauma bei einem Unfall zugezogen hat, „kann's“ und ist kein Lehrer. Es ist nicht der automatisch Sachverständiger, der „es“ gleich erlebt hat oder ähnlich. Eltern sind nicht gleich Experten für Erziehung, nur weil sie Kinder haben, um auch diese Weisheit zu wiederholen. Es versteht nicht der am besten den Krebs zu heilen, der ihn hat oder hatte und überlebt hat. Und auch nicht der, der gleich eine ganze Serie von Trauerfällen hinnehmen musste, kann am besten trösten. Denn dann könnte ja jeder, der eine Geldbörse in der Tasche hat, von sich sagen, er sei Wirtschaftsexperte oder Börsianer. In den pädagogischen Handlungsfeldern und den erziehungswissenschaftlichen Theoriebildungen sind derart ausgerichtete Denkweisen aber zumeist von einem einmütigen Einverständnis begleitet, das weithin so unumstößlich scheint, so dass es, über jedem Zweifel erhaben, die „Tabus über dem Lehrberuf“⁷²¹ fortschreibt:

719 SzT 5, S. 293 (Zweiter Nachtrag zur Theorie des >>Messingkaufs<<); Wieder in GW VII, S. 653

720 Prange 1983, S. 192

721 Vgl. Adorno 1971, S. 70 – 87

Nämlich alles zu tun, um nicht als Lehrer oder gar als Meister der Lehre identifiziert zu werden. Die dabei entstandene Identität ist dem Gedanken entgangen. Dass diese Verhaltungen auch Lehrmeinungen >beybrachten<, bedarf ohnedies der weiteren Erläuterung nicht. Brecht macht zu diesen in der Pädagogik verbreiteten „Spielweisen“ die aufschlussreiche Anmerkung:

„Zwar kann der Schauspieler dadurch >>begriffen<< werden, daß er, indem er selbst Trauer empfindet, Trauer erzeugt, aber dann entläßt er nur die Einbildungskraft des Zuschauers, statt seinen Kenntnissen etwas hinzuzufügen, was mehr ist. Man könnte sagen, der Gefühle Erlebende vermehre doch seine Kenntnis von sich selbst, aber eben das ist nicht gut: Mag er lieber lernen, sie zu vernachlässigen, was seine Gefühle anlangt, und die anderer erfahren ! Deshalb soll der Schauspieler seine Wirkungen technisch herstellen, das heißt, das zeigen, woran erkannt wird, was nicht unbedingt zusammenfällt mit dem, was sich lediglich (unter bestimmten Verhältnissen und bei einer bestimmten Person) abspielt. Er soll also von vornherein zeigen, was jeder auf der Bühne mit ihm Agierende an ihm wahrnimmt, also jener, der sich nicht in ihn hineinversetzt. (...) Ein Schauspieler, der so verfährt behandelt den Zuschauer, anstatt nur >>zu sein<<.“⁷²²

Dazu muss man sagen: Brecht definierte sein Theater als ein „Theater des wissenschaftlichen Zeitalters“⁷²³. Auf einer allgemeindidaktischen Ebene heißt das, die Haltung der Wissenschaft als eine Verfremderin des „Rinnsteins“ in den „Sinn für Höheres“ >beyzubringen<. Der Sinn des „höheren Sinns“ ist die Erkenntnis. Diese ist nicht ohne die Modifikation bestehender Kenntnisse zu erlangen. Umlernen: Den Kenntnissen wird etwas „zugefügt“. Dieses Etwas ist die Erfahrung der Form der Belehrung: Die Grundfigur der Anlage dieser Form der Belehrung bildet die Artikulation des Zeigens. Die fehlverstandenen Praxen sehen in dieser Distanz erzeugenden Differenz ein Manko: Trauer *zeigen* hat eine andere Qualität als trauern. Liebe *zeigen* eine andere als lieben. Eifersucht *zeigen* oder eifersüchtig *sein* – ein unbestreitbarer Unterschied, nicht nur, was die Konsequenzen angeht, sondern in einem didaktisch „höheren Sinn“, was die Performanz betrifft:

„Der eifersüchtige Flieger ist ungleich schwerer zu gestalten als der fliegende Eifersüchtige, da es leichter ist, eine umfassende Darstellung der Eifersucht eines fliegenden Mannes zu geben als eine umfassende Darstellung der Fliegerei, wenn es sich um einen Eifersüchtigen handelt, der da fliegt. Die Darstellung der Eifersucht leidet wenig, wenn der Held zufällig gerade Flieger ist. Die Darstellung der Fliegerei leidet beträchtlich, wenn der Flieger zufällig eifersüchtig ist.“⁷²⁴

Die Performanz eines gegenstandsverliebten Lehrers, der aber diese, seine Gegenstandslove nicht artikuliert, letztlich durch eine Geste der Verfremdung synchron nicht zurücknimmt, lehrt einseitig das Sichhineinversetzen und erzieht zu Gefolgschaft. „Zuschauer“ (Schüler, Studenten..) „leiden“, um es

722 GW VII, S. 408 (Über den Beruf des Schauspielers)

723 GW VII, S. 662 (Kleines Organon für das Theater)

724 GW VII, S. 280/ 281 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

verfremdet zu sagen, „sich ein“, fühlen mit *ihm* mit. Kaum noch ein Stäubchen Fremdheit ist im Spiel, begibt man sich im Kollektiv in solche Fahrwässer der Distanzlosigkeiten. Was in dieser „Schule“ gelernt wird ist, sich fortreißen zu lassen. Ein gewisser Gehorsam eilt dem voraus, dessen mitgegebene Naivität es möglich macht, dass die in einem aufklärerischen Sinn fragwürdige Suffizienz durch solches Tun unbehandelt bleibt. In diesem Zustand vermag sich niemand mehr etwas oder sich selbst zu erkennen oder *auszufühlen*. („Wie kann man sehen, wenn man küßt?“⁷²⁵) Kritik wird nach allen Seiten hin ohnmächtig, wenn der eigene „Nabel“ das Zentrum der Betrachtung bildet.⁷²⁶ Die Einbildungskraft, zu mehr fähig, vor allem aber zu „Höherem“ würdig, wird in die Konvention der Reformen eingestampft. Zu weiteren Überlegungen kommt es sodann nicht. Das Verfahren entspräche einer Entfremdung der Didaktik durch Didaktik, die gleichfalls eine Didaktik der Verfremdung ist. Die Belehrung tritt hier als „Nicht-Belehren-wollen“ auf. „Das ändert aber nichts daran, daß eine Absicht im Spiele ist; und so kann es sein, daß die demonstrative Versicherung, man wolle nicht belehren, nicht den Zeigefinger erheben und schon gar nicht erziehen, genau dazu dient, eine Situation herbeizuführen, in der dann genau eben dies passiert.“⁷²⁷

Die Verfremdung beginnt hier im Grunde beim unartikulierten Zeigen. Das Erstaunliche: Die Unartikuliertheit des Zeigens speist sich aus der Artikulation dessen, was ausdrücklich der Rhetorik nach nicht passieren soll, *mutatis mutandis* also doch durch die Artikulation, obwaltend in negativer Form. Das nennt man Perfidität, die „List der pädagogischen Vernunft“, die durch Verfremdung greifen kann. Oder man nennt es: „Zielereichung durch Verschleierung eben der Absicht, die man im Auge hat.“⁷²⁸ Dann sagt man scheinheilig: „Wir wollen nicht belehren.“ Mancherorts wird das als „pädagogischer Eros“ gehandelt oder als „pädagogische Aufmerksamkeit“ und zeigt, wie Falsches im wahren Leben doch wenigstens didaktisch durch Verfremdung eine Reform werden kann, die wie eine verbale Etikettierung

725 Brecht 2005, S. 145/ Aus: Im Dickicht der Städte, S. 139 – 207

726 Vgl. Thomas Ziehe: Vom Preis selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Arno Combe/ Werner Helsper (hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1997, S. 924 – 942, hier S. 936: „>>Was hat das mit mir zu tun?<<“

727 Prange 2000 (b), S. 98

728 Prange 2000 (b), S. 98// Anmerkung: Prange bemerkt auch in diesem Beitrag gar nicht, dass er das Zeigen im Prinzip als eine Didaktik der Verfremdung formuliert. Darauf verweist nicht nur die verfremdete Formel *learning by dying*. (vgl. a.a.O. S. 99)

funktioniert. Choreographisch indiziert das auf der Basis von Verfremdung eine *Familiarisierung*, erzieherisch den Verbleib „im eigenen Saft“, im „Kindschema“. Das Vorgehen ist das Postulat einer Anästhetisierung durch Ästhetisierung: Was sich lediglich „abspielt“ zeigt das Zeigen nicht. Es bleibt Kontinuum, wie der Schauspieler, der einfach „abspielt“ und nicht „schaut“ nicht beim Schauspielen, nicht interpungiert. Ein Lehrer, der einfach „abspielt“, weil er gar nicht lehren will, zeigt sich nicht zeigend, sondern er >>ist<< und wenn er „anders“ sein will >>ist<< er immer noch, wenn anders er nicht sein kann. Denn eigentlich ist er ja in einer Schule...

Was dieser Versponnenheit abgeht, ist die im Sinne der Pädagogik Brechts notwendige Visibilisierung von einer fachmännisch ausgeführten Lehrtechnik. („Und fortreißend soll der Fortreißende auch dem Fortgerissenen das Fortreißen zeigen.“⁷²⁹) Angesprochen ist eine wunderbar „kühle Spielweise“, die dem „Zuschauer“ chinesisch oder spanisch vorkommen *muss*, weil sie gestisch mit einem Zeiger versehen ist. Der Effekt der Artikulation des Zeigens ist eine verfremdete *und* verfremdende Spielweise, die auf Distanz rückt, um in Tuchfühlung zu kommen: Der Lehrer muss es verstehen, gewisse Dinge auffällig zu machen. Auch sich als Zeiger. Dazu gehört, dass er sie auffällig finden kann und die Bereitschaft, überrascht zu werden, die ebenso eine erlernbare Technik ist,⁷³⁰ sogar eine der wichtigsten für den Lehrer und Pädagogen, der etwas >beybringen< will. Die jeweiligen Aktionen und Spielzüge bedürfen einer klug durchdachten Leidenschaft: Der Leidenschaft zur leidenschaftslosen Betrachtung. Sein Zeigen zeigt demonstrativ deiktisch ohne Mitleid nicht restloses Mitleid. Die Überschüsse, die dabei der Wahrnehmung entstehen, sind erwünschte Lernhemmnisse, Reaktionen auf die verfremdete Spielweise der Lehre: „So wird sein Spiel zu einem *Kolloquium* (...) mit dem Publikum, an das er sich wendet.“⁷³¹

Dieses darf sich angesprochen fühlen. Denn es bleibt der Abstand zur Bühne, der der Begegnung die Direktheit eindämmt. Die arrangierte Umgebung der Schule oder die der Universität zeigen auf diese, in *Reformen* der Pädagogik oft bemängelte, Distanz der Zurückhaltung, die pädagogische Relevanz hat: Der erzieherische Anhalt ist der Anstand des Abstands zum Rezipienten:

729 GW VII, S. 401 (Über den Beruf des Schauspielers)

730 Vgl. GW VII, S. 401 (Über den Beruf des Schauspielers)

731 GW VII, S. 346 (Neue Technik der Schauspielkunst)/ Hervorhebung *kursiv* MB

„Das ist eine didaktische Begründung für die Zurückhaltung des Urteiles; ihr Sinn ist, auch den Schüler zur Zurückhaltung zu erziehen, um ihm die Möglichkeit zu geben, selbst eine Position zu finden, gewissermaßen ohne auf den Lehrer Rücksicht zu nehmen. Distanz ist so gesehen eine Technik, der Indoktrination Grenzen zu setzen.“⁷³² Dass dies eine durch Verfremdung hergestellte Form der Einfühlung beinhaltet, ohne die illusionäre Verfügungsallmacht über den Eigensinn des Lernens⁷³³ bemühen zu müssen, diese ratio verhält in den unendlichen Weiten didaktischer Vielfältigkeiten und Trends. Die Distanzlosigkeiten im Umgang räumten letztlich den Raum für Exerzitien anderer Fakultäten ein, den sie bei all der Offenheit nun für ihre Profilierung ausbeuten. Der fehlende Abstand wird nun aus der Geldwirtschaft und den dort vorherrschenden Begriffen einkopiert. Deren Distanz unterscheidet sich von der pädagogischen nicht unerheblich; sie ergeht aus der Rücksichtslosigkeit des Zugriffs auf Wissensbestände, der seinerseits auf die Erziehung zeigt, die zu solchem Tun ermunterte („Anything goes“⁷³⁴). Je mehr die Erziehung in der Distanz der Zurückhaltung eine Beschneidung der Freiheit des Individuums gesehen hat, je permissiver die Erziehung wurde, desto mehr verwässerte sie die Idee der Schule, ein Ort exklusiven Lernens und Lehrens zu sein.⁷³⁵ Die Entfremdungen, die eine solche Exklusivität inkludiert, sind ursprünglich gedacht, das Lernen auf das zu zentrieren, was in der „ganzheitlichen Lebenswelt“ nicht zugänglich ist.

„Die Gewinne liegen auf der thematischen und zeitlichen Ebene: Unterricht beschleunigt Lernprozesse und eröffnet Zugänge zu dem, was im Umkreis der eigenen Erfahrung nicht vorkommt; der Preis und die Kosten bestehen in der Zumutung, nur zu lernen, ohne zu wissen, ob die Investition sich lohnt oder ob nicht vielmehr die ganze Mühe umsonst ist. Es ist eine Absonderung vom >>Leben<< draußen und von der Welt, die schulförmigen Unterricht ausmacht, der nicht dadurch seinen Sinn gewinnt, daß ebendiese Absonderung wieder überboten und die Grenze aufgehoben wird, durch die Unterricht erst zustande kommt.“⁷³⁶

Brechts Artikulation des Theaters *als* Theater hat genau diesen pädagogischen Zweck. Er sah in der identifizierenden Spielweise das Verspielen der Chance, durch Darstellungskunst etwas zu zeigen, was sonst nicht sichtbar würde – einschließlich der Verfremdungen, die schon in der Logistik eines

732 Prange 1997a, S. 29

733 Vgl. Arno Combe: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe/ Helsper (Hg.) 1997, S. 501 – 520, hier S. 515 („didaktische Verfügungsphantasien“)

734 Diese Formel stammt von dem Philosophen Paul Feyerabend.

735 Vgl. Prange 1997a, S. 29

736 Prange 1997a, S. 30

Schauspiels stecken. Durch die Brille von Brechts Theater wird ein Blick auf die Assuefaktionen der Pädagogik möglich, die dem „romantischen Glotzen“ auf dem Theater entsprechen: Die Schubumkehr in der Dramaturgie irritiert diese Zustände des Geistes. Eine institutionell gewollt verankerte Verstellung („eine Art Kuß“) bewirkt dann einen ästhetischen Abprallvorgang. Der „Zuschauer“ sieht, was er zu sehen wünscht und erwartet – jedoch synchron als Referat dessen, was er nicht zu sehen wünscht und nicht erwartet hat.⁷³⁷ Die Vorstellung des Subjekts als Objekt des Zeigens erzeugt ein kritisches Movens; es verfremdet die Spielweise, die dann wiederum eine verfremdende Illuminanz auf die restlichen Dinge wirft: Das Anschauen schaut zurück. Der V-Effekt lässt dem Lernen die Tatsache der Nähe fremd werden und bringt (>beybringt<) damit die Fremdheit der Dinge näher, als es die vermeintliche Nähe die längste Zeit nicht vermochte. Die Distanz erzeugende Verfremdung macht jene Vernunft sichtbar, die wir nach der Seite der subjektiven Zueignung Bildung nennen.

Die Distanz erzeugende Verfremdung durch Zeigen lässt sich sehen an einer Unterrichtssequenz aus der Elementarstufe (Grundschule). Die Behandlung des Themas "Zähne" und die Information, jeder besäße im Falle von Milchzähnen „20 Stück“, zeitigt einen ästhetischen und mentalen Überschuss. Die persönliche Zahnanzahl weicht ab vom Richtwert "20":

„Die Lehrerin verteilte Spiegel, und alle Kinder bemühten sich angestrengt, die Anzahl ihrer Zähne herauszubekommen (...) Ein Mädchen meldete sich zuerst und sagte, sie habe 24 Zähne. Ein Junge behauptete, er habe bloß 23, ein anderer, er habe genau 20 (...) und einer berichtete gar von 26 Zähnen, oben 14 und unten 12.“⁷³⁸

Die didaktische Etude nimmt sich fast banal aus, wenn man die Momente der Verfremdung außer Acht lässt (was ja gemeinhin geschieht und weshalb ja die vorliegende Dissertation sich des Themas angenommen hat). Dieser Umstand ist wieder ein Beweis dafür, dass Verfremdung der Didaktik selbst schon zur Gewohnheit geworden ist. Es erscheint nicht mehr am Horizont, was didaktisch zur Realität gemacht wird. Man nehme den Spiegel: Im Spiegel sieht man das, was man ohne ihn nicht sieht, respektive nicht sehen kann. Im Beispielfall sind es die eigenen Zähne. Die Lernsituation ist nicht einfach naturbelassen; sie wurde arrangiert, durch den Spiegel und die Zahn-

737 Vgl. GW VII, S. 991 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

738 Rauschenberger 2004, S. 83

anzahl "20". Das ist ein Vorgang der Verfremdung durch Zeigen.

Was die Kinder dadurch lernen (sollen) ist, gleichzeitig auf sich zu schauen *und* von sich abzusehen. Das zeigt die Antwort eines Mädchens: „>Das Milchgebiß hat 20 Zähne. Ich habe 24 Zähne.<“⁷³⁹ Die Bemerkung der Unterrichtenden: „>Eure Gebisse sind jetzt im Zahnwechsel. Das macht aber nichts. Ihr könnt trotzdem in euer Arbeitsblatt die Zahl eintragen, die ihr bei euch gezählt habt, also Melanie 24, der Jens 23 und so weiter. Klar ?<“⁷⁴⁰, die nach der Zahnanzahlzählung fiel, ist symptomatisch. Sie ist es in dem Sinn, dass hieran eine Unachtsamkeit für die Faktizität der Verfremdung durch Zeigen in der Didaktik vorliegt, die durch eine Fixierung auf das anscheinend einzige Ziel, ein sogenanntes „Arbeitsblatt“ (eine im Übrigen seltsam dramatisierte Bezeichnung für ein Blatt bedrucktes Papier⁷⁴¹) übergangen wird.

Der Satz: „...Das macht aber nichts...“ kappt den bildungsrelevanten Strang, der nachgerade in bestimmter Weise für den Fortgang der Stunde hätte aufgenommen werden müssen.⁷⁴² Die Deutung: „Melanie hat damit keine plausible Wahrheit aufgeschrieben“ hat in der Semantik einen weh- bis mitleidigen Signifikanztrend und hilft didaktisch nicht weiter weiter. Es ist hier außerdem abermals ein falsches Verständnis von Einfühlung unterstellt: Gemutmaßt wird, der Lehrerin sei der „innere Konflikt“ (s.c. von Melanie, MB) nicht aufgefallen, begründet dadurch, dass sie „vielleicht eine Realistin“ sei, die genau wisse, dass die Kinder, wenn sie erst gesagt bekommen, was sie wo hinschreiben sollen, den Kontext ihres Arbeitsblattes nicht mehr auf seine Plausibilität befragen würden.⁷⁴³

Was den „inneren Konflikt“ angeht, so ist er zunächst einmal eine Hypothese, eine laute Überlegung und der Möglichkeit nach weniger „innerlich“ als die Annahme der Innerlichkeit des Konflikts. Die Unterrichtssequenz gibt nichts her, was auf einen „inneren Konflikt“ schließen könnte. Aufgrund dessen ist die Formulierung dramatisch gewählt: Als Pädagoge, der es „gut meint“, möchte man an dieser Stelle einen „inneren Konflikt“ sehen wollen, den die Kollegin als „Realistin“ übersehen habe, um damit dann das Missgeschick der

739 Rauschenberger 2004, S. 84/ Hervorhebung *kursiv* MB

740 Rauschenberger 2004, S. 84

741 Vgl. Combe 1997, S. 506 („Arbeitsblätter-Didaktik“)

742 Vgl. Rauschenberger 2004, S. 84

743 Vgl. Rauschenberger 2004, S. 84// Hervorhebung *kursiv* MB

„realistischen Attitude“ zuschreiben zu können, die ebenfalls nicht aus der Unterrichtssequenz entnehmbar ist. Übersehen wird, dass die „Antwortsätze“ der Schülerin ja eben genau die Differenz zwischen Eigenem und Fremden nebeneinanderstellt. Eine Distanznahme durch Verfremdung ist im Falle der Schülerin offensichtlich geglückt. Nur die beteiligten Pädagogen tun sich schwer, dies zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren: Es fragt sich, wie „Gebisse jetzt im Zahnwechsel“ sein können und das *aber nichts macht*. Und es fragt sich weiterhin, warum eine „Grenzgängerin zwischen diesen beiden Möglichkeiten“⁷⁴⁴ (s.c. 20 Zähne hat das Milchzahngewiss und 24 Zähne hat die Melanie, MB) gleich als mit dem Etikett „innerer Konflikt“ versehen wird. Der Umgang mit Verfremdung und Distanz als Kategorien der Didaktik endet in beiden Fällen unwissentlich mit Reaktionen, die gerade erreichte Kluft umgehend wieder einzuebnen. Und das ist vor dem Hintergrund der Pädagogik Brechts „unbrechtisch“, zumal von theoretischer Seite her „Brecht als Zitat“ ins Feld geführt wird und die Argumentationslinie stützen soll („Glottz nicht so romantisch!“/ „Nur nicht denken.“⁷⁴⁵).

Es reicht zwar nicht aus, „wenn man die Sache im Blick hat“ und auch nicht, „wenn man denkt, wie die Kinder“, was ohnehin nicht geht. „Zusammen mit den Kindern an die Sache denken“⁷⁴⁶ ist als Vorschlag zur Verbesserung des Unterrichts leider auch nicht sehr schlüssig, obwohl es sich so anhören mag. Für das Lernen ist es vielmehr erheblich wichtiger, sich daran zu erinnern, dass die Didaktik die Instanz sein sollte, die das Lernen >beybringt<. Sie soll das Zeigen zeigen und damit zeigen, wie sie heißt. Dazu braucht es die durch Zeigen artikulierte Distanz zur Sache des Lernens: Das Lernen kann sich nicht selbst lernen; weder vom Lernen lernen noch vom Lernen lernen lernen ist bisher ein Kopf ein Kopf klüger geworden. Wohl aber soll das Lernen durch das Lehren zur Sache des Lernens werden (können). Unentbehrlich wie unumgänglich sind dabei die Zustände des Bewußtseins, die durch Verfremdung evoziert werden. Zu oft werden sie nur als „Schulkränkungen“ *gelabelt*, „entsorgt“ anstatt genutzt; sie kommen, wie das Lehrmeisterliche, lediglich als institutionelle Pathologien in Betracht. Ihr „höherer Sinn“ wird hinlänglich verkannt. Von daher: Auch Kinder im Grundschulalter haben ein

744 Rauschenberger 2004, S. 84

745 Brecht 2003, S. 19

746 Rauschenberger 2004, S. 84

Recht auf „hinreichende Fremdheitserfahrungen“⁷⁴⁷, darauf, den Spiegel vorgehalten, von sich entfremdet zu werden, sich verfremdet und für den Moment irritiert zu sehen. Die Distanz, die dabei auch zum Lehrer entsteht, muss beidseitig ausgehalten werden. So lernt sich das Lernen in der Schule kennen.

Distanz gegenüber dem, was niemals oder zu selten angezweifelt wurde, kann durch das Zeigen als Haltung und dem Zeigen des Zeigens technisch hergestellt werden. Es ist eine der distanzierten Haltung der Wissenschaft analoge Zeigetechnik⁷⁴⁸, die Erstaunen über die Weltmaterialien >beybringt<, die zuvor das Surplus an Sinn eingebüßt haben, das durch ihre Verfremdung nun wieder die Chance erhält zu erstarken. Diesen Effekt zu erzielen, geht nicht ohne Einfühlung, jedoch auch nicht ohne das Irritiertsein, was eine Folge der Einfühlung sein kann, der Verfremdung durch den Gestus des Zeigens. Brecht nimmt in seinen theatertheoretischen Überlegungen nicht so sehr Rekurs auf den *Akt* der Einfühlung. Einfühlung ist ihm mehr eine *Technik*.⁷⁴⁹ Diese Technik wird in der >Dreigroschenoper< genauso sichtbar, wie die der Verfremdung. Der Grund dafür ist ein pädagogischer:

„Das komplexe Sehen muß geübt werden.“⁷⁵⁰

Wer bisher dachte, dass nur die Lehrstücke pädagogisch motiviert sind und deswegen Einfühlung enthalten, der irrt⁷⁵¹ und hat sich von Brechts Formulierungen eine Art dichotomes Irrtum >beybringen< lassen,⁷⁵² im Grunde ein Denken im vordialektischen Stadium. Das zeigt nicht das Zeigen, aber die Notwendigkeit distanzierter Betrachtung. Was ist gemeint ? Wie ist diese in der Pädagogik zu kultivieren ? Brecht schreibt:

„Das lange nicht Geänderte nämlich scheint unänderbar. Allenthalben treffen wir auf etwas, das zu selbstverständlich ist, als daß wie uns bemühen müßten, es zu verstehen. Was sie miteinander erleben, scheint den Menschen das gegebene menschliche Erlebnis. Das Kind, lebend in der Welt der Greise, lernt, wie es dort zugeht. Wie die Dinge eben laufen, so werden sie ihm geläufig. (...) Damit all dies viele Gegebene ihm als ebensoviel Zweifelhafte erscheinen könnte, müßte er jenen *fremden Blick* entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete. Den verwunderten

747 Ziehe 1997, S. 939

748 Vgl. GW VII, S. 347 (Neue Technik der Schauspielkunst)

749 Vgl. GW VII, S. 245/ 246 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

750 GW VII, S. 992 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)/ Hervorhebung *kursiv* MB

751 Vgl. Reiner Steinweg: Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und theaterpädagogische Praxis. Brandes & Apsel: Frankfurt/M. 2005 (2. Aufl.), S. 18

752 Brecht zitiert in Steinweg 2005: „Als ich für das Theater mit der Einfühlung beim besten Willen nichts mehr anfangen konnte, baute ich für die Einfühlung noch das Lehrstück.“ (a.a.O. S. 18)

die Schwingungen, als hätte er sie so nicht erwartet und verstünde es nicht von ihnen, wodurch er dann auf die Gesetzmäßigkeiten kam. Diesen Blick, so schwierig wie produktiv, muß das Theater mit seinen Abbildungen des menschlichen Zusammenlebens provozieren. Es muß sein Publikum wundern machen, und dies geschieht vermittelt einer Technik der Verfremdungen des Vertrauten.⁷⁵³

In der Literatur sind Vorgänge der Verfremdung und damit die Verfremdung der Vorgänge keine Seltenheit. Auch in der Wissenschaft wird verfremdet. Wir kommen darauf zurück (3.2). Fängt man aber als Unbescholtener „im Rinnstein“ der Verfremdung an, also didaktisch bescheiden, so muss man zuerst wissen, dass die Beschreibung von Verfremdung autoverfremdend auf den Effekt der Verfremdung und den Begriff der Verfremdung wirkt.⁷⁵⁴ Sie, die Verfremdung, ist in gewisser Hinsicht unscheinbarer als die Beschreibung prognostiziert: Denn eine Beschreibung ist eine Form der Artikulation des Zeigens, eine diskursive Verfremdung und ein daher deiktisches Memento: Verfremdung durch das >Beybringen<: Absichtsvolles Zeigen.

Aber Verfremdung führt nicht zwangsläufig in die gewollte Distanznahme.⁷⁵⁵ Sie kann auf ein Subjekt treffen, das seine Irritationsabwehrarmaturen wie eine Festung errichtet hat, in die anscheinend nichts durchdringen kann. „Denn“, wie Herr Peachum zum Publikum sagt: „Denn der Mensch hat die furchtbare Fähigkeit, sich gleichsam nach eigenem Belieben gefühllos zu machen.“⁷⁵⁶ Die „Gefühllosigkeit“ ist jedoch nicht „nichts“; sie verlangt kognitiv nach mehr Komplexität, außerdem nach Elaboration. Sie ist Anzeichen einer Weglosigkeit und gibt nachgerade Anlass zur größten pädagogischen Hoffnung, aufgrund der krisenhaften Symptomatik. Im „Prinzip Hoffnung“ erscheint sie als aporetische Situation, die das *Umlernen* anzeigt, aber ein umgekehrtes Anzeichen davon ist, ein *Umlernen*. „Der fremde Blick“ ist fremd geblieben, ein fremder Vertrauter; er hat eine Selbstentfremdung erlitten, die vielleicht sogar durch Verfremdungen ausgelöst

753 GW VII, S. 681/ 682 (Kleines Organon für das Theater)/ Hervorhebung *kursiv* MB; Wieder in Bertolt Brecht: Über Politik auf dem Theater (hg. von Werner Hecht) Frankfurt/M. 1971, S. 66/ 67; Vgl. zum „fremden Blick“ gleichnamiges Buch von Rumpf 1986; Vgl. Carlo Ginzburg: Verfremdung. Vorgeschichte eines literarischen Verfahrens. In ders.: Holztaugen. Über Nähe und Distanz, Verlag Klua Wagenbach: Berlin o.J., S. 11 – 42, hierzu besonders S. 12: „Der Einfluß der unbewußten Gewohnheiten ist stark, (...), daß das Leben dahingeht, zum Nichts wird. >Die Automatisierung verschlingt alles: die Dinge die Kleider, die Möbel, die Frau und die Angst vor dem Krieg.<“; wieder in: Sklovskij 1969/ 1972, S. 15

754 Vgl. GW VII, S. 348 (Neue Technik der Schauspielkunst)

755 Vgl. Käte Meyer-Drawe: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Michele Borelli/ Jörg Ruhloff (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II, Schneider Verlag: Hohengehren 1996, S. 85 – 98, hier besonders S. 91

756 Brecht 2004, S. 9

wurde, ohne dass das Subjekt davon wüßte. Hier kann man pädagogisch zu Griff kommen, indem man den rezeptiv erlahmten Blick deiktisch artikuliert. Das Referens auf die >Oper< wäre der Zeitpunkt – Brecht spricht in dem Zusammenhang von einer „pünktlichen Ausführung“⁷⁵⁷ – an dem Frau Peachum die >Ballade von der sexuellen Hörigkeit< singen würde, um Macheath alias Mackie Messer deiktisch die Haifischflosse zu zeigen. Didaktisch zeigt sie damit in Richtung Dichtung: *Parabel*.

Eine Parabel ist eine didaktische Dichtung zum Zwecke der Belehrung: Wie >bringt< man jemandem etwas Delikates >bey<,⁷⁵⁸ so dass der Überlegung mehr Platz eingeräumt ist als der umgehenden Reaktion im Affekt ? Oder: Wie kann man konfrontieren ohne zu konfrontieren ? Kurz geantwortet: Nur über Literarisierung, Verfremdung also: „Goethes hocherotische "Römische Elegien" sind nicht plump autobiographisch; sie berichten nicht, wie es zwischen ihm und Faustina oder zwischen ihm und seiner Christiane zugegangen ist, dennoch ist das der Hintergrund dieser Liebeslyrik. Die künstlerische Gestaltung nimmt Abstand und schafft zugleich Nähe, die direkt für uns als Nähe schwer oder gar nicht zu fassen ist.“⁷⁵⁹ Der didaktische Sinn: Der Abstand zur Wildheit, die Distanz zum Erupitven lässt dem Lernen bei der Aneignung die Luft zur Respiration: Adam erkannte Eva.⁷⁶⁰ „Ein enges Dunkel und wenig Licht.“⁷⁶¹ She was a peach on a shark's heath... Die Parabel ist bei Brecht eigentlich fast so poetologisch aufzufassen, wie der Name "Aristoteles", den er als willkommenes Vehikel (>Messing<) benutzt, um etwas darzustellen..., wie man Tiere bemüht, oder Obst und Gemüse, die Banane, die Gurke als *visual aids* braucht, um das Aussprechliche zu artikulieren, das auf das nicht immer wegen des Tabus Unaussprechliche zeigt, weil hier Resonanzböden angesprochen werden, die nicht in Worten aufgehen. Dann zeigt man zugleich, wie man das Zeigen zeigt: Das Lehren des Lehrens.

Selbst im Falle von Frau Peachum, die in der >Ballade< ja ziemlich deutliche Worte findet, ist der „Satan selber“ („Lucy“) hier nicht in der herausragenden

757 GW VII, S. 396 (Über den Beruf des Schauspielers)

758 Vgl. Prange 1995, S. 122 – 135

759 Prange 1995, S. 135

760 Vgl. Prange 1995, S. 126 (Vgl. Die Bibel: 1. Mose 4, 1)

761 Brecht 2003, S. 53

sexuellen Besonderheit der Person besungen. Hier wird nur das wiederholt, was sich als Allgemeinheit der Erfahrung zeigt, die aber allerdings zuvor kaum mit den Worten „sexuelle Hörigkeit“ in Verbindung gebracht wurde. Das ergibt besonders beim Lesen einen leicht irritierenden Abkühlungseffekt, gleich dem, der Unterricht zu Unterricht macht: Das Zeigen verfremdet die „Zuschauer“, die dann zu Schülern und später dann vielleicht auch zu Erziehern werden. Auch die >Zuhälterballade< will an der richtigen Stelle wirken. An dieser Stelle wirkt sie als Intervention: „Wo ist mein Mann ?⁷⁶² (...) Er ist doch mein einziges Eigentum.“⁷⁶³ Und „einziges Eigentum“ ist die Wahrheit der lehrhaften Dichtung: „Was immer an Wissen in einer Dichtung stecken mag, es muß völlig umgesetzt sein in Dichtung.“⁷⁶⁴

Parabolisches Zeigen setzt beim Zeigen ein Dichtenkönnen voraus: ein Verdichten: Und zwar nicht irgendwie und irgendwann, sondern so, dass das verdichtete Wissen seiner Beschaffenheit nach der Verfremdung >episch< als Gestus des Deiktischen diskursiv designiert ist und dies sowie das zeigt, was zuvor als Haltung des Zeigens gekennzeichnet wurde. Das ist dann der Abstand nehmende „Elfenbeingriff“⁷⁶⁵, letztlich aber *didaktische Phantasie*.⁷⁶⁶ Das „Kerzenwachs-in-den-Anzug-bügeln“ ist das deiktische Denotat eines unternehmerischen Vollzugs. Der demonstrative Zeiger zeigt Mitleid, wie Peachums Bettlergarderoben zeigen, ohne Mitleid. Dies zeigt die Dichtung, die Nummerierung der Bettler-Angestellten, das zeigen die „fünf Grundtypen des Elends“, ausgestellt in einem Schaukasten und repräsentiert durch „fünf Wachspuppen“⁷⁶⁷ und der Satz Peachums zu Filch: „Wenn du Bauchweh hast und du sagst es, dann berührt das nur widerlich.“⁷⁶⁸ Das Zeigen darf eben nicht nur „widerlich berühren“, also zu nahe kommen und gehen: Wer „nur“ unterrichtet wird, hat Glück. Die Zurückhaltung der Unterrichtung erzieht durch die Wahrung der Form: Anstand durch Abstand. Das ist die deiktische Grundhaltung.

762 Brecht 2003, S. 61

763 Brecht 2003, S. 83

764 GW VII, S. 270 (Über eine nichtaristotelische Schauspielkunst); Vgl. auch GW VII, S. 411 (Über den Beruf des Schauspielers)

765 Brecht 2003, S. 93

766 Vgl. Prange 1989, S. 79 – 95; Vgl. Prange 1983, S. 179

767 Brecht 2004, S. 12

768 Brecht 2003, S. 13

Didaktische Phantasie ist deshalb keine didaktisch pränatale Potenz, die konvulsiv über einen kommt, nein, sondern kultiviertes Zeigevermögen. Dieses vernachlässigt deiktisch gekonnt das Emotionelle und identifiziert die Negation der Form durch die ästhetische Erfahrung der Form der Form, die dann prosaisch im Schaukasten oder im Pferdestall sich wiederfindet und als Zitat dann „anschaulich“ wird, wie die Identität eines Bettlers: Peachum zu Filch: „E r h a t M i t l e i d ! Sie werden in einem Menschenleben kein Bettler ! So was taugt höchstens zum Passanten ! Also Ausstattung D ! Celia, du hast schon wieder getrunken ! Und jetzt siehst du nicht aus den Augen.“⁷⁶⁹

Der „entfremdete Blick“ blickt zurück. Die deiktisch spielgelverkehrte Spielweise hinter den Vorhängen der Vorgänge zeigt „die Brille“, durch die kein Erkennen immerhin ermöglicht wird: „Macheath verabschiedet sich von seiner Frau Polly, angeblich um vor seinen Feinden zu fliehen, in Wirklichkeit aber, um sich seinem alten Lotterleben wieder in die Arme zu werfen.“⁷⁷⁰

Gezeigt wird, wie einer zeigt, wie ein anderer unentwegt nicht *aus sich* schlau wurde, aber als Figur. Die Vernachlässigung der Gefühle kommt in Form ihres Gegenteils zur Darstellung, als ein „Übergehen der Gefühle in andere Gefühle entgegengesetzter Art, Kritik und Einfühlung in einem.“⁷⁷¹

Hier entsteht der „Sinn für Höheres“, der Abstand zum „Rinnstein“ schafft: „Den Abstand gibt es auch zum Wort. Der Stückeschreiber hat die Möglichkeit, durch die gehobene Sprache einen Abstand zum gewöhnlichen Wort zu schaffen. (...) Eine kühne und schöne Architektur der Sprachformen verfremdet den Text.“⁷⁷²

Der didaktische „Elfenbeingriff“ ist zu einer Geste zu entwickeln, die den verfremdenden und verfremdeten Gestus des Zeigens als Zitat artikuliert. Man unterrichtet schließlich. Diese Förmlichkeit hinterlässt eine deiktische Furche, die Macheath alias Mackie Messer als Figur hervorhebt. Er ist nicht er selbst, sondern das Zitat einer Fabel und indes ein „Drittes“ der Parabel: Die Parade einer Sittlichkeit. Die Produktion und das Technische treten

769 Brecht 2003, S. 13// Anmerkung: In einer Zeitung „von Obdachlosen für Jedermann“, steht in den „Regeln für den Verkauf der Straßenzeitung Streetworker“ unter Paragraph 3: „§ 3 Den Verkäufern ist es ausdrücklich untersagt, während des Verkaufs zu Betteln oder bei Passanten absichtlich Mitleid zu erwecken.“

770 Textbuch CD *Die Dreigroschenoper*, Berlin 1930, S. 52

771 Brecht zitiert in: Helters (Hg.) 1984, S. 114 (Neue Technik der Schauspielkunst)

772 GW VII, S. 375/ S. 345 (Neue Technik der Schauspielkunst)

hervor, die Figur Macheath in ihrer Funktion für pädagogische Zwecke: Das Zeigen zeigt einen fremden Mann nicht bekannter als eine beliebige Person von der Straße („Rinnstein“). Das „erregende Moment“ ist ein deiktisch-didaktisches, das der Verfremdung als Assistent hinzukommen muss: Die Artikulation des Zeigens macht die Person fremder als die beliebige Person der Straße.⁷⁷³ Das „Komische“ dieser deiktischen Form produziert einen *Verfremdungseffekt* (V-Effekt), eine künstlerisch abgemessene Distanz der Verfremdung.

„Man muß hierin nichts besonders Tiefes, Geheimnisvolles suchen. Der Schauspieler braucht dabei nichts anderes zu tun, als von anderen Leuten getan wird, wenn sie etwas beschreiben, mit der Absicht, etwas beherrschbar zu machen. Es ist lediglich eine Methode, das Interesse auf das zu Beschreibende zu konzentrieren, es interessant zu machen. Die Wissenschaftler machen das seit langer Zeit, wenn sie bestimmte Erscheinungen (Schwingungen von Pendeln, die Bewegungen von Atomen, den Stoffwechsel von Infusorien in einem Wassertropfen und so weiter) betrachten und der Betrachtung zuführen. Um das Ding zu begreifen, tun sie, als begriffen sie es nicht; um Gesetze zu entdecken, bringen sie die Vorgänge in Gegensatz zu überkommenen Vorstellungen; dadurch arbeiten sie das Krasse, Besondere der eben studierten Erscheinung heraus. Gewisse Selbstverständlichkeiten werden so nicht selbstverständlich, freilich nur, um sie wirklich verständlich zu machen.“⁷⁷⁴

Der durch die Verfremdung der Vorgänge gewonnene „fremde Blick“ betrachtet die Dinge als Objekte, nicht als bloße Fakten. Er entfremdet die Einfühlung, die *Entfremdung* der Nähe des Zuhandenen. Das ist nötig, denn „erfahrungsgemäß fallen wir immer wieder auf vertraute lebensweltliche Erklärungsmuster zurück.“⁷⁷⁵ Bekanntes, das auch das familial Verfremdete sein kann, sei es diskursiv, sei es präsentativ symbolisiert, kommt unter den Verdacht, ein *false friend* zu sein. Das betrifft nicht nur die zu lernenden Dinge: Ein Lehrer, der in der Haltung des Zeigens sich zeigend zeigt und damit das Zeigen zeigt, agiert mit *deiktischer Reserve*, „um das Ding zu begreifen.“ Spätestens in dem Moment wird auch er „kriminell“. Er weicht ab von Inbegriffen des Bekannten (z.B. Eltern, Freunden), denen bestimmte Verhaltensweisen entsprechen, weil er sich künstlich verhält und damit seine *deformation professionelle* demonstriert. So aber erhält sich der Lehrer und Pädagoge selbst.⁷⁷⁶ Und das macht ihn zum „Schauspieler“. Er wirkt dann „unecht“ und leicht verwegen, als würde er neben sich stehen – und das tut

773 Vgl. Brecht zitiert in: Helmers (Hg.) 1984, S. 115 (Neue Technik der Schauspielkunst)

774 Brecht zitiert in: Helmers (Hg.) 1984, S. 116 (Neue Technik der Schauspielkunst)

775 Meyer-Drawe 1996, S. 91

776 Vgl. Loch in: Loch/ Muth (Hg.) 1990, S. 102/ S. 122 – 129

er auch; er sieht von sich ab. Der Gestus ist der eines Betrachters, ist die Zurück-Haltung des „Artisten“, der nicht so schnell verstanden werden will: „Der Artist wünscht, dem Zuschauer fremd, ja befremdlich zu erscheinen. Er erreicht das dadurch, daß er sich selbst und seine Darbietungen mit Fremdheit betrachtet (...) Der Zuschauer fühlt sich in den Schauspieler als in einen Betrachtenden ein: so wird seine betrachtende, zuschauende Haltung kultiviert.“⁷⁷⁷

Die Kultivierung der Haltung ist eine Maßnahme, die durch Abstandnahme das kritische Sehvermögen schärfen will. Die zuschauende Haltung ist eine *splendid isolation*, die als passives Hinnehmen falsch verstanden wäre.⁷⁷⁸ Denn sie soll der Regie nach vom Schauspieler ein aktiv eingenommenes *Air* sein. Mit einem demonstrativ deiktischen Gestus ausgeführt, kann der Zuschauer der Verwandlung zuschauen, die eine Verfremdung >beybringt<. Das Zeigen wird durch die Haltung des Zeigers zum Zeigen verfremdet, um sich beim Zeigen selbst der Zuschauer zu werden.

Der Zeiger „buckt“ sich den Zuschauer als Fachmann, während er zeigt; er unterstellt ihn förmlich, kontrafaktisch, schauend und spielend. Schließlich muss das komplexe Sehen ja erst geübt werden, dessen Verüber der Zeiger ist: Dabei trifft er eine pädagogisch präventive Maßnahme: Er baut dem bloßen >Mitgehen<⁷⁷⁹ als derjenigen Form der Einfühlung vor, die für ein erhöhtes Verständnis („Sinn für Höheres“) der Vorgänge und Dinge nach seinem Dafürhalten langfristig abträglich ist. Gemeint ist die Form, bei der das kathartische Moment lediglich sensuell-erlebnishaft, als „Entladung“ von Gefühlen vor sich geht, was weder den Gefühlen noch dem Kathartischen zugute kommt und dem, was Einfühlung heißen kann, desgleichen nicht. Der Sinn des Ganzen verdrehte sich durch Fixierungen und mit ihm der Sinn der Sinne beim Denken. Diese Verdrehung wurde bei Brecht durch Zeigen deiktisch. Da die Absicht des Zeigens, den „Zuschauer“ in bestimmter Weise zu behandeln, demonstrativ hervortritt. Diese demonstrative „Manipulation“ der Performanz hat den Zweck, das Manipulative der Darstellung zu zeigen. Es wird zitiert: *Sharks are educated by sharks*. Das muss der Pädagoge

777 Brecht zitiert in Helmers (Hg.) 1984, S. 90 (Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst)

778 Vgl. Knopf 1986, hier S. 132 – 134; Vgl. Werner Mittenzwei: Die Spur der Brechtschen Lehrstück-Theorie. Gedanken zur neueren Lehrstück-Interpretation. In: Hecht 1986, S. 183 – 213, hier S. 205 – 207

779 GW VII, S. 392 (Über den Beruf des Schauspielers)

hermeneutisch entziffern können. „Pädagogik ist angewandte Psychologie unter dem Regulativ der Sittlichkeit.“⁷⁸⁰ Das „Zuschauen“ dieser Vorstellung zeigt eine Möglichkeit, beim „Zuschauen“ synchron das Durchschauen zu lernen. Der logische Sinn dieses >Beybringens< ist zum Beispiel in das Moment der Liebe zwischen Räuber Macheath und Polly Peachum transferiert, im Gestus einer demonstrativen „Gemütsbewegung“⁷⁸¹: Wir können lesen, das Gefühl müsse auf seine Rechnung kommen. Ein paar Sätze später erklingt ein liebes Lied:

Mac: Und jetzt muß das Gefühl auf seine Rechnung kommen.⁷⁸²

(...)

Musik

Liebeslied

– Macheath:

Siehst du den Mond über Soho ?

– Polly:

Ich seh' ihn, Lieber.

Fühlst du mein Herz schlagen, Geliebter ?

– Macheath:

Ich fühle es, Geliebte.

– Polly:

Wo du hingehst, da will auch ich hingehn.

– Macheath:

Und wo du bleibst, da will auch ich sein.

– Beide:

Und gib't's auch kein Schriftstück vom Standesamt

Und keine Blumen auf dem Altar

Und weiß ich auch nicht, woher dein Brautkleid stammt

Und gib't's keine Myrten im Haar -

Der Teller, von welchem du issest dein Brot

Schau ihn nicht lang an, wirf ihn fort !

Die Liebe dauert oder dauert nicht

an dem oder jenem Ort.⁷⁸³

Distanz ist die logische und ästhetische Konsequenz der Artikulation des Zeigens. Sie entsteht aus der Demonstration und lehrt die Gegendrift zum „romantischen Glotzen“, der Ergötzung („Das ist ein prima Wort“), dem Konsum des „Schönen“ und gleichzeitig, wie diese Kategorie >beygebracht< werden kann, so dass sie sichtbar wird und sichtbar macht, also didaktische Theorie im wahrsten Sinne ist: „Die junge Königin sollte auf Rosen gebettet sein und nicht auf Gesichtsrosen (...) Aber wie würde es aussehen, wenn anlässlich der Krönung sechshundert arme Krüppel mit Knütteln niedergehauen werden müssen ? Schlecht würde es aussehen. Ekelhaft sieht es aus.

780 Prange 1983, S. 96

781 GW VII, S. 392 (Über der Beruf des Schauspielers)

782 Brecht 2003, S. 34

783 Textbuch CD *Die Dreigroschenoper* (Lotte Lenya/ Kurt Weill), S. 44

Zum Übelwerden ist es. Mir ist ganz schwach, Brown, wenn ich daran denke. Einen kleinen Stuhl, bitte.“⁷⁸⁴ Das offene Zeigen der Technik der Bühne wie der Verfremdung der Einfühlung und der Einfühlung der Verfremdung als ein deiktischer Vorgang schält die Differenz zwischen Repräsentation und Präsentation, Darstellung und Darstellungsmodus heraus. Das Ziel dieser Lehre ist, Vorstellungen, ob diffus und unbestimmt oder bestimmt und ihrer selbst mächtig, durch den Eingriff des Zeigens, letztlich durch Verfremdung zu erziehen⁷⁸⁵: *Docendo discens*:

„Wenn du wohin gehst, geh auch ich wohin...“⁷⁸⁶:

Liebe wird gezeigt, indem soziales Elend als „Demonstration des Elends“⁷⁸⁷ gezeigt wird. Das schärft das „Auge der Liebe“: Die Figur Jonathan Jeremiah Peachum beabsichtigt, „den Krönungszug zu stören“,⁷⁸⁸ indem er seine Bettler-Angestellten Täfelchen mit Aufschriften wie >>Mein Auge gab ich dem König<< bemalen lässt; Peachum zeigt die Liebe zu seiner Tochter und sagt zu seiner Frau: „Celia, du schmeißt mit deiner Tochter um dich, als ob ich Millionär wäre!“⁷⁸⁹ Herr und Frau Peachum zeigen, indem sie ihrer Tochter abraten, „nur aus Liebe zu heiraten. Sie tun dies mit dem Hinweis auf die Unsicherheit menschlicher Verhältnisse.“⁷⁹⁰ Auch der „schönste Tag des Lebens“ wird durch eine Verschiebung demonstriert und dazu in einen Pferdestall verlegt. Im dritten Akt wird „der schönste Tag“ zum „schönsten Tag ihres Militärlebens.“⁷⁹¹ Und während Macheath im Finale der >Oper< in der Todeszelle einsitzt, sagt Frau Peachum zu ihrer Tochter: „Zieh dich um, dein Mann wird gehängt. Das Witwenkleid hab ich mitgebracht (...) Du wirst bildschön aussehen als Witwe. Nun sei aber auch ein bißchen fröhlich.“⁷⁹²

Die zugrundeliegende Philosophie dieser Lehre ist, deiktisch-didaktisch einen Disput zu fingieren. Es handelt sich im Prinzip um das >Beybringen< des

784 Brecht 2003, S. 78

785 Vgl. Prange 1983, S. 96

786 Brecht 2003, S. 16

787 Brecht 2003, S. 71

788 Brecht 2003, S. 71

789 Brecht 2003, S. 14

790 Textbuch: *Die Dreigroschenoper* 1930, S. 48

791 Brecht 2003, S. 71// Anmerkung: Peachums Bettler wohnen der Krönung der Königin bei. Laut Peachum sind es „von Drury Lane bis Turnbridge eintausendvierhundertzweiunddreißig Herren“, die an „solchen Täfelchen“ arbeiten. Während des herbeinahenden Krönungszugs sagt ein Bettler: „Jetzt tritt die Krönungswache unter das Gewehr, die werden auch noch nicht ahnen, daß sie es heute, an dem schönsten Tag ihres Militärlebens, mit uns zu tun haben.“ (Hervorhebungen kursiv MB)

792 Brecht 2003, S. 85

>Beybringens< der Distanz, die in Schule und Universität oft als unerfreulich und unangenehm beschrieben wird. Dies geschieht durch artikuliertes Zeigen des assertorischen Urteils. Es werden Geläufigkeiten der Wahrnehmung und des Denkens durch das Zeigen derselben fraglich, inklusive dem deiktisch-didaktischen Anteil der Darstellung. Zeigen schafft den Übergang, unbedachte Vorstellungen des Geistes bewußt zu machen. Dieser didaktische Eingriff ist eine deiktische Operation, für die „ästhetische Schönheiten“ nicht das Kriterium sind. Die „Schönheit“ erblickt Brecht in der „Schönheit der Witwe“, in der Intervention *eingreifenden Denkens*,⁷⁹³ der „Lehre vom Unschönen“.⁷⁹⁴ Das Unschöne ist die Kritik der Einfühlung. In die Kritik gerät das, was man schon zu wissen glaubt oder noch nicht wissen will.

Brecht nimmt damit auch Rekurs auf die Philosophie eines Sokrates, der durch seine Fragetechnik, die Mäeutik, seine Schüler („Zuschauer“) zu irritieren wußte, *ergo* die Dinge diskursiv einer >epischen< Verfremdung unterzog. Denn auch das Fragen ist ein Zeigen und zeigt, wie man jemandem etwas >beybringen< kann, das er schon zu kennen wähnt oder noch nicht kennt oder nicht wissen kann: Die (sokratische) Frage ist eine Verfremdung. Sie wirft Anstößiges auf: Deixis als technisch hergestellte „Obszönität“⁷⁹⁵ schafft Abstand durch einen inszenierten Perspektivenwechsel. Das Befragte wird sozusagen in eine Dekomposition appliziert, so dass es neu rezipiert und adaptiert werden muss. Da dies nicht nur aufstörend bis unangenehm ist, sondern zugleich rhetorisch reizvoll, verwegen und lustig („Du wirst bild-schön aussehen als Witwe.“), provoziert die Verfremdung nach der Seite des Subjekts den Willen zur Nachahmung, die Wiederholung des *deiktischen Effekts*, was pädagogisch gewollt ist. Doch nicht nur das: Dem „Zuschauer“ wird kraft der Lehre der Verfremdung zugemutet, sein Denken und seine Wahrnehmung, letztlich sein Lernen, durch Verfremdung „vorgehalten“ zu bekommen. Dieses „Vorhalten“ ist eine erkennbar demonstrative Haltung, kein unvermitteltes Vorwerfen, nichts Arbiträres, kein Stück „Natur“, sondern künstliche Aufregung, wenn man so will: deiktische Belehrungswut nach der Art „Morgenchoral“, die hauptsächlich nicht restlos ins Rasen kommt. Eine >episch< verfremdete Vorhaltung ist eine pünktlich ausgeführte

793 Vgl. Brecht zitiert in Fahrenbach 1987, S. 53; Vgl. Hecht 1972, S. 112

794 Brecht zitiert in Steinweg 2005, S. 22

795 Vgl. Aron Ronald Bodenheimer: Warum ? Von der Obszönität des Fragens, Reclam: Stuttgart 1999 (5. Aufl.)

Darstellung zum Zwecke der Erziehung. In der Philosophie heißt diese Pünktlichkeit *Kairos*. Als deiktische Komponente kann sie durch Artikulation den Übergang zu einer kritischen Sicht bereiten, zumindest aber günstig stimmen.⁷⁹⁶ Insofern impliziert die Darstellungsfähigkeit den Augenblick der Aktivierung durch Verfremdung. Er muss nicht nachträglich an sie adressiert werden.⁷⁹⁷ Denn der *discens* der Lehre von der Artikulation des Zeigens gibt den Impuls zu der Distanz, der das Sehen sehen, sprich, komplexer werden lässt und aus der Starre „romantischen Glotzens“, dem „bloßen Anschauen“ herausführt: Eine gescheite Lehre muss durch das Zeigen des Zeigens die zuhandenen Dinge auf Distanz bringen. Sie muss „Krisen entfesseln“.⁷⁹⁸

„Wer nur der gute Freund seiner Schüler sein will, um sie zu fördern, bringt sie um den Gehalt, an dem sie sich orientieren und finden können, und sich selbst bringt er um das Maß, das er sich schuldig ist. Es haben sich Formen der Kameraderie und vermeintlich pädagogischen Komplizenschaft eingebürgert, in denen die Selbstverleugnung zum Verrat an den Themen (...) gerät. Zu Recht spricht Herbart davon, daß vom Lehrenden >>ein schmerzhafter Wechsel der eigenen Gefühle<< verlangt wird, der gerade die Voraussetzung dafür ist, den Geist der Unterscheidung auch in den Lernenden hervorzubringen. Fehlt solche Diskretion, die den Unterschied zwischen Lehrer und Schüler achtet, dann entfällt auch die Chance, daß die Lernenden an dem Lehrer und durch sein Sichzeigen etwas wahrnehmen, das sie weiterbringt und nicht da läßt, wo sie ohnehin schon sind.“⁷⁹⁹

3.2 Didaktik der Einfühlung – Didaktik der Verfremdung

„Die Nützlichkeit aristotelischer Wirkungen sollte nicht geleugnet werden; man bestätigt sie, wenn man ihre Grenzen zeigt.“⁸⁰⁰ Diese Grenzen, auf die Brecht hier aufmerksam macht, hat er durch den Gestus des Zeigens, welcher in der Dramaturgie als auf ihn verweisende Appellstruktur⁸⁰¹ eingewoben sein sollte, zwar aufgezeigt. Demgegenüber ist die Anweisung, der Schauspieler solle sich es nicht zu einer *restlosen* Verwandlung in die Figur kommen

796 Vgl. zu den von der Pädagogik zu gestalteten Übergängen Klaus Prange: Übergänge – Zum Verhältnis von Erziehung und Lernen. In: Borelli/ Ruhloff (Hg.) 1996, S. 136 – 147

797 Vgl. Loch in Loch/ Muth 1990, S. 111 – 116// Anmerkung: Das Tremolo von Lochs Ausführungen tendiert leider an einigen Stellen doch zu sehr in Richtung „Innerlichkeit“ und „Betroffenheit“. So z.B., wenn er die Psychologie Rogers bemüht, von „Realsein“ spricht, wodurch der Lehrer dem Schüler preisgäbe, wie er sich wirklich fühle. „Das Realsein ist auch die Bedingung der Möglichkeit des Sich-einfühlen-könnens, der *Empathie*, die den Kontakt vollzieht, indem die Menschen einander körperlich oder seelisch „berühren“, d.h. sich durch „Mitgefühl“ verbunden fühlen. In diesem Sinn muß ich mich vom Verhalten des Anderen persönlich betroffen fühlen, um mich in ihn einfühlen zu können. Darin liegt die Angewiesenheit der Empathie auf das Real- bzw. Authentisch-Sein.“ (a.a. O. S. 109)

798 Vgl. GW VII, S. 420 (Über den Beruf des Schauspielers)

799 Prange 1983, S. 283/ 284

800 GW VII, S. 249 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

801 Vgl. Gandelmann 1992, S. 78

lassen, allerdings selbst ein Indiz dafür, „restlose Verwandlung“⁸⁰², was ja hieße, die „totale Einfühlung“ für denkbar zu halten. Und das ist ja nicht der Fall. Im folgenden Dialog ist dieser Gedanke aufgenommen: Wie steht es mit dem reformpädagogischen Paradigma „Lernen aus dem Erleben“ ?

Dramaturg:

– Und wie ist es mit dem Lernen aus dem Erleben ? Denn auf dem Theater sieht man ja nicht nur, sondern man erlebt mit. Gibt es ein besseres Lernen ?

Philosoph:

– Da müßten wir untersuchen, wie durch Erleben gelernt wird, ohne daß kommentatorische Elemente in das Erleben eingehen. Zunächst gibt es viele Momente, die ein Lernen, also ein Klügerwerden beim Erleben hindern, zum Beispiel wenn gewisse Änderungen der Lage zu langsam vorgehn, unmerklich, wie man dann sagt. Oder wenn durch gleichzeitige andere Vorfälle die Aufmerksamkeit abgelenkt wird. Oder wenn die Ursachen in Vorfällen gesucht werden, die nicht die Ursachen waren. Oder wenn der Erlebende starke Vorurteile hat.

Dramaturg:

– Kann er nicht auch diese durch gewisse Erlebnisse verlieren ?

Philosoph:

– Wohl nur, wenn er reflektiert hat. (...)

Dramaturg:

– Aber ist denn nicht das Selbstmachen die beste Schule ?

Philosoph:

– Das Erlebnis, welches vom Theater vermittelt wird, ist kein Selbstmachen.

(...)

Dramaturg:

– Wie ist es mit den direkten Gemütsbewegungen, die sich übertragen ? So, daß durch abscheuliche Handlungen Abscheu erzeugt wird oder durch Abscheu, den man miterlebt, der eigene Abscheu verstärkt wird ?

Philosoph:

– Der Fall, daß durch abscheuliche Vorfälle (in der Wiedergabe) Abscheu erregt werden kann, gehört nicht hierher, so lange nicht, wie es auf dem Theater geschieht, dieser Abscheu auf der Bühne durch eine Person stark und ansteckend ausgedrückt wird. Dann gelten einige Erfahrungen, welche die neuere Physiologie gemacht hat. Kennt ihr die Experimente des Physiologen Pawlow mit den Hunden ?⁸⁰³

In der Übertragung auf das Gebiet der Pädagogik ist daraus zu entnehmen, dass der bessere Unterricht nicht der „erfahrungsbezogene Unterricht“⁸⁰⁴ ist. Diese Vorstellungen sind selbst eine „physiologische Reaktion“. Der Grad der „Einfühlung“ in die Schulbeteiligten, den die Vertreter erfahrungsbezogener Theorien anschaulich machen wollen, gleicht dem Reiz-Reaktionsschema des biologistischen Verständnisses von Lernen: Die „Speichelabsonderung der Hunde“ findet grundsätzlich bei Glockengeläut statt: Die Lernenden „erleben sehr komplexe, vielfältige, reiche Vorfälle, die man mit denen der Hunde Pawlows vergleichen kann: Fütterungen unter Glockengeläute (...) Auch die echten Vorfälle erlebend, unterliegen die Menschen solchen Irre-

802 SzT 5, S. 79

803 SzT 5, S. 42 – 44 (Über die Unwissenheit)

804 Vgl. Schirlbauer 1992, S.140 (Schirlbauer bezieht sich hier auf die Ausführungen von Ingo Scheller)

führungen: sie lernen Falsches.“⁸⁰⁵ Denn sie reagieren auf Reaktionen, die ihnen zuvor vorgemacht und zur Vorstellung einstudiert wurden – unmerklich vielleicht, aber mit den gleichen Folgen der Unmündigkeit logosabsenter Kopien. Dort, wo es um „Gefühle, Phanatasien“ usw. gehen soll, geht es faktisch um ein Innenleben. Die Reanimation dieser Interieure durch „erfahrungsoffenen Unterricht“ kann nicht nur den Lehrer überfordern, sondern nicht weniger auch die Lernenden. Auf Dauer kann es auch unterfordern und äußerst entspannte Verhältnisse herbeiführen. Umso mehr, je weniger der Lehrer als Experte seiner Disziplin in Erscheinung tritt und sein Handeln von der Attitüde der „Einfühlungspädagogik“ überlagert wird. Das Nicht-Lehren lässt ein Vakuum entstehen, das dann mit der Preisgabe von allerlei Intimitäten und Betroffenheiten kompensiert werden soll. Die didaktischen Räume werden weit geöffnet für frei flottierende Vorstellungen für alles, was „anders“ ist als eine gemeine Schule. Die *labels* „Öffnung der Schule“, „offener Unterricht“⁸⁰⁶, nicht zu reden von „Fächerübergreifen“, von „Projektunterricht“⁸⁰⁷, all diese Formen sind Reformen der Pädagogik – es sind Verfremdungen !

Sie betreffen die *fashions of theory*, die auch die Lern- und Lehrpraxen bestücken. Die Montage von Fragmenten aus Theorien zu einer „neuen Theorie“ ist der Wissenschaft eine Selbstverständlichkeit wie der Kunst. Dass das schon Vorgänge der Verfremdung sind, ist verschluckt von der Logizität der jeweiligen Geschäftsgebahren. Die Präexistenz von Verfremdungen wird am deutlichsten, wenn es Streit gibt, wenn es kritisch, polemisch zugeht. Die Gesten werden schärfer, wie der Gestus der Gesten. Dass Verfremdungen langfristig die Beschäftigung mit den fachbezogenen Begriffen verhindern helfen und zur Entfremdung von der Theorie der Didaktik und Unterricht führen sollten, dämmert nur allmählich.⁸⁰⁸ Und dann erlischt das Dämmern wieder... („Haben Sie was gelernt, Brown?“⁸⁰⁹)

Hinsichtlich der Deixis, den Zeigeformen, fällt in den Unterrichtskonzepten weithin das Wegtreten dessen auf, was Erfahrungs- und Anschauungsbegriffe

805 SzT 5, S. 44 (Über die Unwissenheit)

806 Vgl. Jörg Ramseger/ Margarete Götz: Offener Unterricht. In: Franzjörg Baumgart/ Ute Lange/ Lothar Wigger (Hg.): Theorie des Unterrichts. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ Obb. 2004, S.189 – 204

807 Vgl. Schirlbauer 1992, S. 130f.

808 Vgl. Prange 1983, S. 7 – 19

809 Brecht 2003, S. 79

navigieren könnte. Die Sprechakttheorie nennt diese fehlende Kategorie *Ostension*.⁸¹⁰ Die Geste des demonstrativen Zeigers bei Brecht. Diesem Gestus kommt die didaktische Funktion der Verfremdung wie der Einfühlung zu, so dass man sagen kann: Die Artikulation des Zeigens hat

Illokutive Funktionen (Intention des Zeigers)

a. die Präsentation der Darstellung als Darstellung (Wiedergabe)

b. die Indizierung (Verweise/ Zeichen/ Gesten/ Mimik/ Tonfall)

Perlokutive Funktionen (Performanz des Zeigers)

a. deiktisch-didaktisch (Gestus der Belehrung)

b. deiktisch-emphatisch (Gestus der Einfühlung)

c. deiktisch-verfremdend (Gestus der Verfremdung).⁸¹¹

Der Grundfigur vom Gestus des Zeigens ist die kaum merkliche, weil im Grunde zu langsame oder zu schnelle Kontinuität des Zeigens aufzubrechen. Das will auch die Schule ihrer eigentümlichen Idee nach und fordert einen Perspektivenwechsel, wie die Wissenschaft: Ein >Anderssehen< der Dinge in bestimmter Hinsicht. Der Eigensinn ist dabei immer der des Lernens und demzufolge des Lehrens. Didaktik selbst hat keinen Eigensinn. Die evidente Vehemenz der Verfremdungen in der Didaktik erklärt sich nicht zuletzt daraus, denn: „Wir wissen nicht, was wir wissen werden.“⁸¹²

Die Dinge einer zumindest differenzierteren Betrachtung zuzuführen – dieses Vorhaben hatte auch Brecht und stellt das deiktische Prinzip vor, dem man im Buch und auf der Bühne zuschauen kann: >Die Dreigroschenoper< ist insofern ein Soufflierbuch für didaktische Operationen und die Bühne ein „Lesetisch“⁸¹³ in Großformat. Denn Brecht will eine Kunst >beybringen<, „eine Kunst, die erst gelernt, ausgebildet, dann im Theater ständig geübt werden muß.“⁸¹⁴ Die Rede ist von der „Zuschaukunst“.⁸¹⁵ Was ist gemeint ?

810 Vgl. Gandelmann 1992, S. 73: Anmerkung: „Der Begriff *Ostension*, nach dem Lateinischen *ostendere* = zeigen, hat die Bedeutung angenommen: >>zeigen, indem man mit dem Finger darauf verweist.<< In dem Sinne gebraucht Augustinus am Anfang der *Confessiones* das Wort, wo er davon spricht, daß die Erwachsenen ihm das Sprechen >>durch Zeigen<< beigebracht haben, d.h. indem sie mit dem Finger auf eine Sache zeigten und dabei gleichzeitig ihren Namen aussprachen.“ (Gandelmann bezieht sich in seinem Beitrag auf die Sprechakttheorien von J. L. Austin und J. R. Searle); Vgl. zum Kontext Augustinus Matthias Trautmann: Zeichensprache. Zeigen als Symbol der Lehr-Lern-Situation bei Augustinus, Leske + Buderich: Opladen 2000

811 Vgl. Gandelmann 1992, S. 86// Anmerkung: Die „Funktionen“ wurden in Bezug auf Brecht und den vorliegenden Kontext leicht abgewandelt von Gandelmann übernommen, der sich ebenfalls auf Brecht bezieht (a.a.O.).

812 Prange 1995, S. 131

813 GW VII, S. 421 (Über den Beruf des Schauspielers)

814 GW VII, S. 428 (Über den Beruf des Schauspielers)

815 GW VII, S. 428 (Über den Beruf des Schauspielers)

„>Das Unglück allein ist ein schlechter Lehrer<, schrieb Brecht. >Seine Schüler lernen Hunger und Durst, aber nicht eben häufig Wahrheitshunger und Wissensdurst. Die Leiden machen den Kranken nicht zum Heilkundigen. Weder der Blick aus der Ferne noch der aus der Nähe machen den Augenzeugen schon zum Experten.<“⁸¹⁶ Dächte man das, so dächte man beruhigt, dass die Ferne oder die Nähe zu den Dingen die Wahrheit schon mitbrächte, wie das „bloße Anschauen“ das Maß. Weder der „Blick aus der Ferne“ noch der „Blick aus der Nähe“ ist schon für sich genommen das Akkreditiv professionellen Handelns, kommt nicht das Bezugssystem hinzu, der Standpunkt des Betrachters, seine Intention, die Perspektive und unter Umständen deren Wechsel, aus der vielleicht „Unglück“ gesehen wurde und sich hernach aber herausstellt, dass in Wirklichkeit eine Zitierschwäche der Demonstration vorliegt. Die „Zuschaukunst“ der Erzieher bestünde darin, beim Zeigen zu schauen, dass nicht der Erfahrung das Urteil folgt, dann aber das Urteil für die Erfahrung gehalten wird.

„Me-ti sagte: „Unsere Erfahrungen verwandeln sich meist sehr rasch in Urteile. Diese Urteile merken wir uns, aber wir meinen, es seien die Erfahrungen. Natürlich sind Urteile nicht so zuverlässig wie Erfahrungen. Es ist eine bestimmte Technik nötig, die Erfahrungen frisch zu erhalten, so daß man immerzu aus ihnen neue Urteile schöpfen kann.“⁸¹⁷

Verfremdung ist allerdings keine „bestimmte Technik“, sondern es sind die Techniken der Verfremdung gemeint, mit denen „Erfahrungen frisch zu erhalten“ seien. Die Zuverlässigkeit der Erfahrungen, wie Brecht sie sieht, ist die Voraussetzung, dass ganz bestimmte Erfahrungen vorausgesetzt werden können, über die ganz bestimmte Urteile vorherrschen („Der schönste Tag des Lebens“), ihnen quasi vorausseilen, so dass vor die Erfahrung die Infiltration des Urteils tritt, das dann nicht >anders sehen< kann. Diese Zuverlässigkeit der Erfahrung ist das Moment der Einfühlung bei Brecht, das er deiktisch-didaktisch herstellen und dann repräsentieren (wiedergeben) kann (1a). Einfühlung ist ihm insofern mehr eine Technik und ein Akt des Zeigens:⁸¹⁸ Die Beteiligung am Unbeteiligtsein kann sowohl durch Einfühlung wie durch Verfremdung brisant werden. Insofern kann sie als kritisch oder als Kritik dargestellt werden, als unangemessen nah wie unangemessen fern, im Sinne des Familiarisierungseffekts, auch als gewollte Folge des Vorgangs

816 Brecht zitiert nach Hecht 1972, S. 158; Vgl dazu vorliegendes Kap II

817 Brecht 1977, S. 39/ 40

818 Vgl. GW VII, S. 244/ 245 (Über eine nichtaristotelische Dramatik)

der Distanznahme im Sinne des V-Effekts. In beiden Fällen ist die Relevanz zum Zwecke der Pädagogik erkennbar: Es dreht sich um eine Erziehung zu kritischem, eingreifendem Denken. Daher auch die teils unerfreuliche Zurückhaltung, die zur Urteilsfindung so unerlässlich ist, wie der Eingriff.

Brecht denkt das Denken als Verhalten.⁸¹⁹ Nicht zu denken nur als faktisches Verhalten und auch nicht „umfangsgleich mit dem Verhaltensbegriff“⁸²⁰, aber als „kognitive Orientierung des verstehend-tätigen Sich-Verhaltens des Menschen zur Welt und zu sich selbst.“⁸²¹ Um diesen Sachverhalt den Lesern >beyzubringen<, schreibt er demonstrativ „Buch der *Wendungen*“, um durch diese didaktische Maßnahme die kognitive Orientierung schon in der Ankündigung umzuorientieren, wie dies der >Beggar< in der >Opera< oder der Moritatensänger in der >Oper< auch taten. Die durch Deixis diskursiv hervorgebrachte „Wendung“, betrifft die Spielweise nicht minder. Sie wird verfremdet, „indem sie tatsächlich erfolgt, nachdem sie schon einmal in Worten bezeichnet und angekündigt wurde. Das Setzen der Vergangenheit dabei stellt den Sprecher auf einen Punkt, von dem aus er auf den Satz zurücksieht. Damit wird der Satz ebenfalls verfremdet.“⁸²² Im Satzanfang „*Me-ti lehrte*:...“ ist dies artikuliert, wie das Lehren deiktisch.

„*Me-ti lehrte*: Das Denken ist ein Verhalten des Menschen zu den Menschen. Es beschäftigt sich viel weniger mit der sonstigen Natur; denn zu ihr geht der Mensch stets den Umweg über den Menschen. Bei allen Gedanken muß man also die Menschen suchen, zu denen hin und von denen her sie gehen, dann erst versteht man ihre Wirksamkeit.“⁸²³

Die „Zuschaukunst“ wäre dann eine umgekehrte Lehrkunst, die im Sprechakt ein Verhalten zeigt, das das Denken des Verhaltens >beybringt< und den Sprechakt wie das Denken als Handeln und Kontinuität des Zeigens: Das deiktische Prinzip ist bei Brecht ein von einer Anschauung ausgehendes, das die Anschauung der Anschauung zeigt, indem sie sie auf dem „Lesetisch“ zur Lektüre freigibt. Es soll „eine bestimmte Betrachtungsweise gelehrt werden, eine einschätzende, aufmerksame Haltung den Vorgängen gegenüber.“⁸²⁴ (2) Dann ist die Erfahrung über den Umweg des Deiktischen „frisch erhalten“, sie hat ein Gesicht bekommen, wie das Urteil und ist nunmehr nicht „sonstiger Natur“, sondern deiktisch durchdacht.

819 Vgl. Fahrenbach 1986, S. 28 – 30

820 Fahrenbach 1986, S. 30

821 Fahrenbach 1986, S. 30

822 GW VII, S. 344 (Neue Technik der Schauspielkunst)

823 Brecht 1977, S. 19/ 20; Hervorhebung *kursiv* MB

824 GW VI, S. 451 (Über Bühnenbau und Musik des epischen Theaters)

Die weiteren Kombinationsmöglichkeiten, die sich aus den Zeigefunktionen ergeben, können als Navigationsinstrumente der Zeigepaxen angesehen werden. Sie können aber auch angewandt werden. Zumindest aber sollten sie im Gedächtnis eingeschrieben sein. Die Didaktik würde sich darüber freuen und hätte in dem Fall Glück: Durch ihre Idee kann die Unsichtbarkeit von Gedanken und Denken materialisiert und in eine Ordnung gebracht werden, in die Ordnung des Zeigens, das auch ein Denken ist, was sich zu Sprache verhält: Wie wir wissen: „Das Zeigens des Zeigens gehört zur Sprache.“⁸²⁵ Es bewegt sich stets zwischen Einfühlung und Verfremdung, ist an sich aber schon Elementarform der Verfremdung (mit dem Finger auf etwas zu zeigen, dann das Ding beim Namen zu nennen und das ganze dann nochmal zu wiederholen ist „abweichendes Verhalten.“). Die Funktionen des Zeigens können artikulieren, was vielleicht zuvor schon artikuliert war, wie das Zeigen, es aber durch Identifikationen („Einfühlungen“) nicht mehr ist. Obwohl also das Zeigen selbst schon Artikulation ist, ist es zur Frischerhaltung der Urteile nochmals zu artikulieren. Wie das Zeigen eine Kontur erhält, so erhält und erhellt sie das Urteil, das sich die Identität mit der Erfahrung ausbat, durch Illuminierung, Überbelichtung, Verdunklung, wie immer. Die so gezeigte Erfahrung bringt das vor sich, was das Urteil im Gedächtnis erfahrungsgemäß schon hinter sich gebracht hat: Das Ideenkleid der Anschauung und die zur Anschauung passende „Brille“: Die „Zschaukunst“ ist eine Betrachtungsweise der Welt, die durch das Zeigen ihrer Widersprüche dem Denken das Eingreifen immerhin ermöglicht und nicht alles „eintheatert“⁸²⁶. „Alles, was Hypnotisiersversuche darstellen soll, unwürdige Räusche erzeugen muß, benebelt, muß aufgegeben werden.“⁸²⁷

Die Berücksichtigung dessen machte Brechts Philosophie letzten Mittwoch⁸²⁸ deutlich, die er kantisch, pragmatisch, marxistisch „als Lehre von den >Maximen des Verstandes- und Vernunftgebrauchs< im Hinblick auf die höchsten Zwecke der Vernunft“⁸²⁹ umschreibt. Zusammen mit den Techniken der Verfremdung und den Funktionen, die das artikuliert Zeigen hat, ist eine

825 Prange 1983, S. 190

826 Vgl. GW VII, S. 991/ 992 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

827 GW VII, S. 1011

828 Das ist eine Verfremdung (siehe "Historisieren", Kap. I)

829 Fahrenbach 1986, S. 36

Didaktik gezeigt worden, die auf die Problematik der poetischen Rezeption reagiert, die in Beiträgen zum Symbolischen Interaktionismus thematisiert ist. Es geht um nichts weniger als die „Verhaltenswirksamkeit des Vokabulars einer Sprache,“⁸³⁰ die zu den Reaktionen führen kann, die Brecht deiktisch werden ließ in Analogie zur Konditionierung „Pawlowscher Hunde“. Die damit verbundenen Vorurteile, vielleicht auf Erfahrung Pawlowscher Art beruhend, betreffen sprachliche Gewohnheiten (fashions of speaking)⁸³¹, die als verdeckte Kategorien die Interaktionen und Erwartungsfahrpläne determinieren. Als Pädagoge muss man sich dessen eingedenk unbedingt darüber im Klaren sein, was man mit Sprache alles anrichten kann – auch im positiven Sinn: *How to do Things with Words*.⁸³² Dazu ein Zitat aus einem interessanten Buch.

Zitat:

„>>Man wird sich...in der Umgebung eines Lagers von sogenannten "Benzintonnen" meist in einer ganz bestimmten Weise verhalten, nämlich sehr vorsichtig. Ohne besondere Instruktionen verhält man sich dagegen in der Nähe eines Lagers von Tonnen, die als "leere Benzintonnen" bezeichnet werden, leicht anders – nachlässig; man raucht vielleicht und wirft sogar Zigarettenstummel einfach weg. Und doch sind die "leeren" Tonnen vielleicht noch gefährlicher, weil sie explosive Dämpfe enthalten.<<“⁸³³

Zitatende.

How to do Things with Words ist eine didaktisch wichtige Frage und obiges Zitat eine Vorführung dessen, wie man „*Things with words*“ machen kann. Zitat: „Einen kleinen Stuhl, bitte“⁸³⁴ (diskursive Verfremdung). Der Vorgang des Zitierens ist zitiert worden. Das deiktische Prinzip ist das Prinzip der Nachahmung dessen, wie das Zitieren funktioniert und wie das Zitat. Denn es ist ein Zeigen, beruhend auf *borrowing* und Montage. Es ist außerdem die Perspektive der „Zuschaukunst“. Hätte die Gelegenheit zu hören bestanden, wäre es in der Vorlesung eine Rezitation gewesen, also fast ein Gesang, aber >epischer< (präsentative Verfremdung).

Was im Fortgang die schriftlich festgehaltenen, „sogenannten Benzintonnen“ und die „leeren Benzintonnen“ angeht, so zeigen sie deiktische Qualitäten und wirken didaktisch, lehrend in die richtige Richtung (1/2), weil sie das

830 Joachim Mattes et al. (Hg. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Westdeutscher Verlag: Opladen 1981 (5.Aufl.), S. 11 – 55, hier S. 45

831 Benjamin Lee Whorf zitiert nach Matthes et al. 1981, S. 45

832 Ein aus der gleichnamigen Vorlesungsreihe (Harvard, 1955) von John Langshaw Austin (1911 – 1960) entstandenes Buch zur Sprechakttheorie. An dieser Stelle besteht allerdings nur das didaktische Interesse am Titel. Die theoretischen Ausführungen Austins werden damit nicht wiedergegeben.

833 Matthes et al. 1981, S. 46

834 Brecht 2003, S. 78

Problem der Einfühlung in der Pädagogik aufgreifen und es gleichzeitig durch Verfremdung >beybringen<, indem sie es artikulieren. Das geht nicht „ohne besondere Instruktionen“: „Das sind Benzintonnen.“ Man denkt: Gib acht ! Vorsicht ! Rauchen und offenes Feuer sind verboten ! Dagegen: „Das sind leere Benzintonnen.“ Man denkt: „Ich muss nachher noch tanken...“ und drückt die Zigarette an der leeren Benzintonne aus, bevor man zur Tankstelle tanken fährt, weil man ja bekanntlich auf Tankstellen nicht rauchen darf.

Es mit den Bezeichnungen der Sätze, nimmt man sie als Zeichen „besonderer Instruktion“, in der realen Situation auf sich beruhen zu lassen, reicht in der pädagogischen Praxis nicht hin, obwohl sie Artikulation zeigen: Das Zeigen im Sinne von „Das ist...“ ist die deiktische Grundhaltung, die Elementarform der Verfremdung, der „Rinnstein“ („Augenzeuge“), dem die pädagogische Professionalität, die „Meisterung“, der „Sinn für Höheres“ hinzutreten muss. Es muss das Wissen vorhanden sein, dass es beim Zeigen um Verfremdung geht, was man schon an dem Zusammenspiel von, hermeneutisch formuliert, Autor, Leser und Text sichtbar wird.⁸³⁵ Dass weiterhin im vorliegenden Falle Verfremdung von Entfremdung sich genährt hat, von einer Bestimmung durch das demonstrative *"das"* und die Kopula *"sind"* und in der Rezeption, die immer auch im Sinne eines „Hinzuschauens“ zuschaut und wahrnimmt, also immer auch Apperzeption⁸³⁶ ist, dann den Familiarisierungseffekt abruft. Didaktische Differenzen dieserart denken zu können, unterscheidet sodann den Augenzeugen vom Experten. Letzterer sähe: Die Entfremdung geht von der Übersichtlichkeit und Klarheit, von einer gewissen Anschaulichkeit der Sätze aus, von deren Signatur der „täglichen Verrichtung“, der allzu leichten Einfühlbarkeit ihrer Artikulation. Es sind Sätze für den Bereich "Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache" der Stufe A1 gemäß des europäischen Referenzrahmens für den Spracherwerb. Und um sie zu verstehen, dazu bedarf es nun wirklich keiner „Zuschaukunst“ – denkt man und verhält sich dem Denken entsprechend, geht zur Tagesordnung über, raucht weiter, liest weiter und findet nichts dabei. Es ist dann der Fall eingetreten, dass die Artikulation von ihrer Kontinuität eingesaugt wurde. Die Aufgabe der Didaktik wäre, diese Art „leere Benzintonnen“ aufzuklären, ihren Inhalt

835 Vgl. Prange 1995, S. 71

836 Vgl. zu *Apperzeption* Wilhelm Rein: Formale Stufen des Unterrichts (Theorie des Lehrverfahrens/ 1890). In: Baumgart et al. (Hg.) 2004, S. 35 – 39, hier S. 37

(wieder) sichtbar zu machen. Wie ?

Den direkten Weg zur „Explosivität“ beschreiten zu wollen, ist deiktisch-didaktisch nicht tragbar und erregt im Zweifelsfall nur Abscheu, Abwehr, nur nicht denken. Der Ansatz ist der der Zuverlässigkeit der Erfahrung als Entfremdung der Verfremdung, auf die ein Urteil gefolgt ist, das für Erfahrung gehalten wird, letztlich aber Anschauung ist. Die so gewonnene Anschauung wird bei Brecht deiktisch. Und dann auch „anschaulich“ und nicht nur „abscheulich“. Er zitiert sie, bringt sie in einem fortwährenden „Nachundnach“⁸³⁷ auf die Bühne (>beybringen<). Und er rezitiert sie dichterisch, technisch, durch die Nachahmung des Weges, das ein Zitat zurücklegt, bis es – vielleicht 60 Semester später – ins Buch kommt. Dann wieder an entfernteren „Dritten“ („Die Überführung in die dritte Person.“⁸³⁸) via Schauspieler, der zeigen und beim Zeigen sein eigener Zuschauer bleiben muss, um zu zeigen, dass er zeigt und gerade etwas >beybringen< will – auch das Zeigen. Er zeigt seine Intention und sein Interesse: Er zitiert das Zitat. Auch das ist ein „Elfenbeingriff.“⁸³⁹

Das ist das große Zitat, das Brecht mit der >Dreigroschenoper< angefertigte. Ihr Abdruck bringt das Soufflierbuch für eine Didaktik zutage, die Brecht selbst anwendet, indem er wissenschaftliches Gebaren, das Zitieren, als prosaisches Zeigen nachahmt: Der Schauspieler solle „lieber zeigen, was die Wahrheit ist: Er zitiert.“⁸⁴⁰ (1) Denn die Wahrheit – das lehrt das deiktische Prinzip – ist in Gänze nicht lehr- und auch nicht lernbar. Wie man sich gegenseitig aufbaut und sich kennenlernen sollte, genau so sollte der Schauspieler seine Figur aufbauen: „stückweise“, im Nachundnach. Und so sind die Dinge >beyzubringen<. Dabei sollte der Zeiger nicht vergessen, worüber er erstaunt war; er soll das Memorieren der ersten Eindrücke memorieren.⁸⁴¹

„Diesen Prozeß des *Nachundnach* prägt er seinem Gedächtnis tief ein, damit er am Schluß seines Studiums (s.c. der Rolle, MB) imstande ist, die Figur auch für den Zuschauer in dem Nachundnach ihrer Entwicklung vorzuführen. Diese Nachundnach muß bleiben nicht nur für die Veränderungen, die die Figur durch die Situationen erfährt, sondern auch für die Enthüllung, den reinen Aufbau der Figur selber vor dem Zuschauer, damit die unter Umständen winzigen, aber wichtigen Überraschungen gesichert werden, die die Figur dem Betrachter bereitet, und so der Zuschauer in der Haltung des entdeckenden Umlernenden gehalten wird. Um diese dem Zuschauer zu ermöglichen, muß der Schauspieler sich seine

837 GW VII, S. 398 (Über den Beruf des Schauspielers)

838 Vgl. GW VII, S. 344 (Neue Technik der Schauspielkunst)

839 Brecht 2003, S. 15

840 GW VII, S. 411 (Über den Beruf des Schauspielers)

841 Vgl. GW VII S. 410 (Über den Beruf des Schauspielers); GW VII, S. 343 (Neue Technik der Schauspielkunst)

eigenen Überraschungen, die er während des Studiums in der Haltung des entdeckenden Umlernenden erlebt hat, seinem Gedächtnis tief einprägen.“⁸⁴²

Beim Studium ist der Akt der Einfühlung in die vorliegende Sache durchaus erwünscht, ja sogar für das Erlangen des „Sinns für Höheres“ unverzichtbar. Er ist aber im Nu der Lehre als Darstellung lediglich wiederzugeben (1), inklusive dem Staunen, dem Stutzen und Widersprechen, das dann ebenso das Material für ein Zitat wird. Das Nachundnach des Zitats unterhält den Gestus des Zeigers (2), der gar keinen Wert darauf legt, „echt“ oder auch nur „authentisch“ zu sein. Die „Originalität“ einer Erfahrung *zeigen* zu wollen, wäre nach der Pädagogik Brechts ein *Contradictio in Adjecto* – ein „armer Krösus“. Die Intention des Zeigers Brecht ist, auf diesen Widerspruch im Hinzugefügten dezent aufmerksam zu machen, ohne dabei zu persönlich zu werden: Der Widerspruch wird deiktisch, mit der großen Geste des Zeigers >Dreigroschenoper< und mit dem Verweis auf die Quelle >Beggar's Opera<. Er wird deiktisch am Detail, im >Eifersuchtsduett<, wo Eifersucht als Gestus gezeigt wird. Mehr noch: Eifersucht ist das Gestell, anhand dessen sich ebenfalls gut das Thema "Eigentum" aufhängen lässt. „Geistiges Eigentum“ ist auch ein Ehemann. Er ist es so gesehen nicht in letzter Konsequenz, wie ein Schrank. Der Umgang mit „geistigen Gütern“ anderer manifestiert sich im >Duett< nicht zu guter Letzt.⁸⁴³ Eifersucht gibt es dann dem Inhalt nach, als Zitat und abstrahiert auf den Komplex "Eigentum", so wie es „Gefühle“ nur >episch<, dem Inhalt nach gibt: Die Glocke erklingt zwar (literarisch), das Appetenzverhalten („Romantik“) baut sich auf und „der Hund erwartet das Fressen“; er wird aber leicht enttäuscht, weil er synchron nach und nach zu sehen bekommt, dass manche „Hunde“ beim Erklingen einer Glocke „Futter“ erwarteten, weil sie es dreimal so erfahren hätten, am eigenen Leibe, so dass das Urteil in Form der Gleichung "Klingeln = Futter" lautete. Die Rede wird indirekt, obwohl sie direkten Bezug nimmt. Die Dehnung dieses Moments durch „besondere Instruktionen“, durch kommentatorische Elemente ist, hier in Form von Tafeln, dort durch einen Chor oder das Licht, das Lied oder den *song*, verstärkt die artikulierte Performanz (2): „In der Heraushebung und Betonung geht die Bewegung noch nicht direkt auf das Neue, sondern zurück auf das Bekannte, das gegen das Noch-Nicht dessen, was zu lernen

842 GW VII, S. 398/ 399 (Über den Beruf des Schauspielers)

ist, abgehoben wird (...) Es gibt ein solches, was wir schon haben, und eben deshalb demgegenüber das Andere, was wir noch nicht wissen, nicht können oder wollen. Die Artikulation dieser Differenz präpariert das Kommende und disponiert für den Übergang, in dem etwas gezeigt, vorgeführt, erklärt und zur Erscheinung gebracht wird, besteht insofern darin, daß die Doppelbewegung des Vor und Zurück, d.h. des Lernens als vorgreifenden Rückgriffs, zerlegt und dadurch nach Präsentation (s.c und auch nach Repräsentation, MB) und Rezeption unterschieden werden wird.“⁸⁴⁴ Die Artikulation schafft geistig Räumlichkeiten, auf skeptische oder neugierige Gedanken zu kommen und verschafft >>Distanz zum Aktuellen<< durch Verzicht auf Nahwirkung.⁸⁴⁵ Der Sinn eines „erfahrungsoffenen Unterrichts“ läge deshalb nicht in der „Offenheit“ für Erfahrung schlechthin, – denn das würde ja bedeuten zu übergehen, hier nur an neue Grenzen gelangt zu sein, – sondern er ist in der Analyse der Begriffe, die zuvor der Anschaulichkeit der Erfahrung das Urteil >beygebracht< haben, das nun von seiner Identität in der Vorstellung beschränkt wird, da das Anschauliche das Nächste ist, auffindbar („...Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“⁸⁴⁶).

Brecht wünschte sich zu erreichen, dass Emotionen nicht blind seien, weder die des Schauspielers noch die des Zuschauers oder Lesers. Denn ihnen folgten die Gedanken und denen das Verhalten, das es dann auch wäre. Verselbstverständlichung und Fixierung als bloßes somnambules Konstatieren, der Zustand der Eingefühlbarkeit der Dinge, in dem man sich die meiste Zeit befindet, diese Verfassungen möchte Brecht zur Vernunft bringen und macht sie vernehmbar, wie die jeweiligen Perspektiven. Das ist ohne Zweifel eine soziale Maßnahme und der eigentlich brauchbare Begriff von Einfühlung für die Pädagogik: Einfühlung kann nur über den Umweg der Verfremdung gedacht werden. Die Annahme der Einfühlung im *ad hoc* und in Gänze oder im Namen der „Ganzheitlichkeit“ des Lernens und Lehrens und zur Pflege der Individualität des Individuums und der Wahrheit ist, – fabulierend gesprochen –, eine fabelhafte Erfindung von Herrn Mogler aus Flunkersheim an der Schwindel...

843 Vgl. Pöckl 1990, S. 368 – 370

844 Prange 1995, S. 79

845 Vgl. Klaus Prange: Herbart und die Göttinger Sieben. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Eröffnungsvortrag zu der ersten Tagung der Internationalen Herbartgesellschaft, am 22. September 2003(b) in Oldenburg (Skript/ 6 Seiten; Prange zitiert Nicolai Hartmann), S. 1

Der illokutionäre Clou der Artikulation des Zeigens ist, dass sie die Intention des Zeigers, gestützt durch Gestik, Mimik, den Tonfall, kürzer gesagt, die Anwendung prosodischer Elemente, die Absicht, mit der er sich trägt, mitgängig zeigt. Sie gibt den erzieherisch wichtigen Gehalt: Dem deiktischen Grundgestus setzt er zusätzlich Gesten hinzu, mit denen er intendiert, beim Rezipienten ein *Movens* des Lernens in Gang zu bringen – immer die Zuverlässigkeit der Erfahrung, die Modellhaftigkeit der Vorstellung im Auge und im Sinn. Wenn dann das, was der Zeiger gezeigt hat, von dem, dem er es gezeigt hat, wieder gezeigt werden kann, kann der Zeiger davon ausgehen, dass Lernen stattgefunden hat: Der Fremdsprachenlerner kann beispielsweise nun den Satz: „Das sind leere Benzintonnen“ durch verfremdende Maßnahmen der Deixis, wie der mehrfachen Wiederholung und darin den Abwandlungen, hier durch die langsamere, dann wieder durch schnellere Pointierungen der Phonetik einzelner Wortteile, ohne größere Probleme sprechen (1); die Intonationen stimmen, er kennt die Konjugationsformen des Verbs "sein" und auch die Pluralbildung von Nomen wurden durch Zeigen >beygebracht< („So geht das.../ So ist das...“)⁸⁴⁷.

„Um diesen Steigerungseffekt geht es auch, wenn das Lernen selber Thema und Aufgabe der Erziehung wird. Dann ist Artikulation nicht nur eine Technik, auf die der Lehrer zu achten hat, um mit Erfolg zu unterrichten, sondern eine Kompetenz, die mitgelernt wird, d.h. etwas, was nicht nur zu den Mitteln, sondern zu den Zielen des Unterrichts gehört.“⁸⁴⁸ Der Rezipient und Lerner kann das Zeigen wiederholen, nachdem der Zeiger, hier deiktisch belehrend, mit erhobenem Zeigefinger, dort deiktisch empathisch, Emphase zeigend, dann wieder das ganze deiktisch verfremdend, interveniert hat (2). Eingriffe dieserart zeigen das Zeigen; sie legen Akzente, dienen als geistige Hilfsmittel für die vielen geistig zu tätigen Übergänge; es sind Lotsen für das Lernen und zeigen die Komponenten der Lehre, die es nicht beim Staunen⁸⁴⁹ und der bloßen Einfühlung belassen will, sondern auf Kognition und Erkenntnis zielt. Wohingegen der Verbleib im oft äußerst leichtfertig, nur so genannten „Anschaulichen“ die Darstellung als solche nicht deiktisch

846 Kant ("Kritik der reinen Vernunft") aus: Zitatenschatz der Weltliteratur, Athenäum: 1980

847 *Das* ist ein deiktisches *so*, und das *Das* ist *so* auch deiktisch. *Das ist Didaktik..*

848 Prange 1995, S. 80

849 Wir möchten hier auf den feinen Unterschied zwischen *Staunen* und *Erstaunen* hinweisen. Während erstes dafür prädestiniert, mit offenem Mund bloß anzuschauen, sich einzufühlen, hineinzusetzen, zu identifizieren, ist das

werden lässt, sondern eingemeindet, wenn die Regie nicht artikuliert wird, erfährt der Rezipient durch diese Erfahrung nichts Brauchbares über die derzeitige Qualität seiner Urteile, die ja nicht minder Anschauungen sind und wiederum durch Erfahrung erworben. Nur wenn diese „Erfahrungen“ wiederholt und dabei demonstrativ eine durchdachte Form annehmen, kann der Rezipient zur Besinnung kommen und seine Urteile überprüfen, nachlesen, neu fassen. Er kommt mit größerer Wahrscheinlichkeit über das Stadium des unbedachten Konstatierens hinaus:

Sollen die „Widersprüchlichkeit der Zeichen“⁸⁵⁰ lesbar werden, soll also das Lernen „erweitert, gesteigert und bewußt geführt“⁸⁵¹ und Didaktik nicht darin erschöpft sein, Familiäres nochmals zu familiarisieren und Wiederkennen mit Erkenntnis zu egalisieren, dann muss „das Hin und Her der Lernbewegung nicht bloß vollzogen“⁸⁵², sondern durch Regie akzentuiert werden. Vorgänge sind sich nicht selbst überlassen, sondern den Erkenntnissen des Zeigens entsprechend zu moderieren und modifizieren. Auch „dies ist die Übung“, von der Brecht im Gedicht sprach. In dem genauen Sinn wird dann erst auch die Rede vom Lernen des Lernens sinnvoll, weil es sich nicht selbst lernen kann und nicht aus sich selbst schlau wird und ohne die deiktische Struktur sich nicht kennenlernen kann („Ihr wißt, die Meisterschaft besteht darin, daß man gelernt hat, zu lernen.“⁸⁵³). Aus der Sichtbarkeit der Technik, aus der Zeigestruktur ihrer Funktionen und Operationen und nicht aus einer unspezifischen „Gesamtvorstellung“ ergibt sich die Gelegenheit des sachgemäßen Nachundnachs des Nachvollzugs. Die Wiederholung und Konstanz in der Wiedergabe schult die Wahrnehmung und das Denken und stellt die Expertise einer „Zuschaukunst“ dar, die dann auch in der Lage ist, das >beyzubringen<, was die Instruktionen zur korrekten Aussprache des Satzes: „Das sind leere Benzintonnen“ überstiege, ohne sich der Unmittelbarkeit der Explosion „explosiver Dämpfe“ aussetzen zu müssen, um mit ganzer Wucht zu erfahren („*learning by dying*“⁸⁵⁴): Eine erste Maßnahme ist, wie geschehen, die Versprachlichung in Schriftform mit dem Hinweis einer möglichen Existenz explosiver Stoffe in „leeren Benzintonnen“ in

Erstaunen mehr ein Sichwundern, eine Irritation, hat also nicht den Grad der Bewunderung, wie das Staunen.

850 Gandelmann 1992, S. 83

851 Prange 1995, S. 80

852 Prange 1995, S. 81

853 SzT 5, S. 249 (Gedichte aus dem Messingkauf)

Tateinheit mit „Benzintonnen“ (diskursive Verfremdung). Da der Text der Wissenschaft entsprungen ist, richtet er sich an den Fachmann, aber auch die Studenten des Fachs, die zukünftigen Fachmänner und -frauen. Die Aufgabe des Zeigers ist nun, zu zeigen, welche Definitionsmacht von Sprechakten ausgeht, wie Worte Wirklichkeit bestimmen und Bedeutungen >beybringen<.⁸⁵⁵ Zur Erregung öffentlichen Interesses an der Lektüre ist es vorteilhaft, die wichtigsten Motive verbal einzuspielen und zwecks geistiger Standortbestimmung die Stellen gestisch zu markieren (präsentative Verfremdung). Ähnlich kann man mit Sätzen umgehen. Man wird ihnen habhaft und kommt zu Griff, wenn man sie getrennt voneinander befragt.⁸⁵⁶ Herausstrennung durch Anschrift an eine Tafel kann ein Handgriff sein, der das Zeigen artikuliert. (Auf einer Tafel steht: „Das sind leere Benzintonnen.“) All das sind Hilfsmittel für das Denken, die sich klinisch ja schon zeigen, wenngleich sie kaum mehr als Didaktik wahrgenommen werden, angesichts immer schickerer Lehrbücher und immer dolleren Theorien über das *superlearning*, das *e-learning*, „erfahrungsoffener Unterricht; „praktisches Lernen“ etc., bis hin zu „Methodentraining“ und „Türklinkendidaktik“, – die Liste ließe sich bis spätestens nächsten Mittwoch beliebig fortsetzen. Die „Benzintonnen-Passage“ ist in jedem Fall ein von den Autoren exzellent gewähltes Exemplar dafür, wie die Einfühlbarkeit von Satzoberflächen durch Artikulation an Brisanz gewinnen kann, ohne dass man eine Benzintonne bräuchte, um die Gefährlichkeit von Dämpfen zu erfahren – als ob man immer erst „dabei“ sein, „mittendrin“ oder „betroffen“, um besser zu verstehen. Fronterfahrung – Paxisnähe – ist nicht das Mittel nach der Didaktik Brechts. Denn in letzter Instanz geht es ihm um den >>Gebrauch des Erkenntnisvermögens<<.⁸⁵⁷ Das Urteil, das die Erfahrung >beygebracht< hat, gerät auf dem Theater (wie in Schule und Universität) in andere Umstände, gegebenenfalls in eine rezeptionsästhetisch gewollte *De-Ikonisierung* in Wort und Bild.⁸⁵⁸ Damit die Darstellung nicht bei sich stehen bleibt. Soetwas kann eine Didaktik der Einfühlung, die dialektisch Didaktik der Verfremdung ist. Einfühlung und Verfremdung sind in ein vernehmbares

854 Prange 2000(b), S. 99

855 Man denke an die Lolationsstrategie von Treblih Reyem und Saerdna Akhcsurg...

856 Ähnlich arbeitet die Objektive Hermeneutik

857 Kant zitiert nach Prange 1995, S. 104

858 Vgl. Gandelmann 1992, S. 83; Vgl. GW VII, S. 367 (Neue Technik der Schauspielkunst): „Wenn in Grünewalds Altarbild der Evangelist selber ins Bild gestellt ist, wird die Kreuzigung verfremdet.“

Verhältnis gesetzt: Das deiktische Prinzip ist lernbar, lehrbar und nachprüfbar an den Zitaten der Operationen des Zeigens. Um Herbart über Brecht und die „ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ nicht zu vergessen, ist es „der bislang deutlichste und nach wie vor vorbildlichste Versuch, Pädagogik als Beruf, nicht als Berufung, als Profession, nicht als Konfession zu konstituieren.“⁸⁵⁹

3.3.,Drittes Dreigroschen-Finale“

Wer „Dritten“ etwas >beybringen< will, muss das zu lernende Ding bereiten und formen. Er kommt nicht umhin, es so zu „erziehen“, dass es zeigbar wird. Das ist das Geschäftsgebaren. „Dass Didaktisierung die Sache verfälscht“⁸⁶⁰, ist eine Teilerkenntnis und heißt nicht gleich das Todesurteil für die Sache und die Chance ihrer Erkenntnis. Verfälschung komplexen Wissens durch Formen des >Beybringens< ist unvermeidlich bei der Darstellung von Welt an einem Material, am sogenannten „präparierten Stoff“ oder der „Lektion für den Schüler.“⁸⁶¹ Dieser Vorgang ist an sich noch nicht kritikwürdig. Das „Dritte“, was dabei entsteht, ist für Dritte gemacht worden. Zudem ist es als ein Lernergebnis des Didaktikers anzusehen, und nicht aber daraus resultiert der Fehler oder Unwahrheit, sondern aus der Zitierschwäche, das Dritte als Drittes zu *zeigen*. Anders: Wenn es um Lernen und Lehren geht und man sich in künstlichen Räumen bewegt und nicht in der „Natur“, dann kann man keine „Originale“ oder „originale Begegnung“ oder „Erfahrungsoffenheit“ oder „bloßes Anschauen“ erwarten. Die Askese der Schule und Universität ist ein Schonraum von dem Allerlei des Alltags. Ein „fremder Blick“ soll unter Anleitung gewagt werden. Nicht erst dadurch wird das ganze Terrain verfremdet. Dahingehend unterrichtet Brecht die

859 Prange 1989, S. 217

860 Tischer 2002, S. 12 (Prawda. Bertolt Brecht als Pädagoge, S. 9 – 14)// Anmerkung: Tischer interpretiert das Gedicht von Brecht auf den „ersten“ wie auf den „zweiten Blick“ semikomplex: „Höre beim Reden !/ Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer !/ Laß es den Schüler erkennen ! Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an!/ Sie verträgt es nicht./ Höre beim Reden!“ (a.a.O. S. 9) Schließlich sollte auch der Schüler „beim Reden hören“ und „nicht zu oft >>Du hast recht, Lehrer<< !“ sagen. Das „es“ ist das Ding, das es zu lernen gilt. „Reden“ bedeutet zeigen. „Beim Reden hören“ erschließt sich deshalb nur unter Hinzunahme der Theatertheorie, die das deiktische Prinzip zum Grundprinzip des Schauspielens definiert. Beim Spielen schauen und beim Reden hören folgen der Regie, das Zeigen zu zeigen. Vermittlung ist das nicht, sondern Didaktik – ein Produkt von Kunst und Künstlichkeit. Das ist die Wahrheit, die Brecht >beybringt<.

861 Tischer 2002, S. 12

Pädagogik: Das Theater ist eine verfremdende Instanz wie die Oper, die >Oper<, die Uni, die Schule, Unterricht. Das sind Formen der Pädagogik. Aus diesen Formen wurden Reformen.

Unterricht ist schon Handeln mit Methode, nicht erst das „Methodentraining“ und die „Handlungsorientierung“ und dabei die angebliche Praxisnähe, und auch nicht erst das „praktische Lernen“ ist gleich besserer Unterricht oder „erfahrungsoffener Unterricht“. Das wiederum sind Pawlowsche Reaktionen, „leere Benzintonnen“, wie die Perspektive „vom Kinde aus“. Es ist geradezu der Sinn geistiger Institute, sich „auszuklinken“ und gerade die Klausur dem Spektakel vorzuziehen, so dass man mitgängig den Verzicht und Abstand, letztlich Disziplin lernen kann zu verüben – auch bei schönem Wetter. Die Verfremdungsformen des bekannten Lebens hatten eine Idee, waren die Voraussetzungen zur Ermöglichung von Erziehung und Bildung gedacht. Professionswissen lässt sich nicht aus „Praxisnähe“ abschöpfen. Auch hier rumort der Erfahrungsbegriff, der keinen Begriff von sich hat. Wahrheit ist, dass auf dem Terrain der Didaktik immer „falsch gespielt“ wird. Didaktik ist insofern immer „Schauspiel“ und Inszenierung. Dieses Moment hat Brecht fett herausgestrichen. Vielleicht ist es durch diese Groß-Demonstration so gerne in den Zusammenhang von Vergessenheiten geraten. Wahrscheinlicher ist aber die sekundäre Legasthenie von Vermittlern.

Vermittlung ist nicht „als Gott“ zu betrachten.⁸⁶² Das ist unglücklich, führt zu weit und könnte als Kompliment missverstanden werden. Die Distanz der höheren Werte der Philosophie ist hier zu groß gewählt, um den Didaktik-Kult zu erklären. Irdisch: Vermittlung ist als solche an ihren Reformen hinterfragbar. Sie ist deshalb ein Kreuz⁸⁶³, weil sie grundsätzlich von anderer Qualität ist, als das Zeigen und das >Beybringen<. In dem Sinn ist sie nicht botmäßig Didaktik, also eine Disziplin, in der sich Professionswissen manifestiert hätte, denn sie zeigt nicht, dass sie zeigt, sondern sie familiarisiert, schlichtet, vermittelt eben. Und wer vermittelt, ist kein Pädagoge, sondern eben ein Vermittler. Das Verkaufen steht ihm näher, die Alienation.⁸⁶⁴

Was für die Pädagogik ein Kreuz ist, ist deshalb für Didaktiken die Vermittlung. Sie wollen die Schule nur noch „vielfältiger“ machen. Und

862 Vgl. Christoph Türcke: Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults, zu Klampen: Lüneburg 1994

863 Vgl. Gruschka 2002

864 Vgl. Ernst Bloch: Entfremdung, Verfremdung. In ders.: Verfremdungen I, Frankfurt 1968, S. 81 – 90, hier S. 81

solche *Airs* gäben sich die eine Pädagogik und die eine Didaktik mitnichten.

Weil letzten Endes Vermittler der Didaktik das Feld vertreten, die Didaktik dahingehend missverstanden haben wollen, sie sei dazu da, das zu Lernende „so zuzurichten, daß es sich möglichst leicht aneignen und möglichst gut im Arbeitsleben anwenden läßt,“⁸⁶⁵ ist nicht gleich zu folgern, Didaktik sei in Gänze eine Fiktion,⁸⁶⁶ ein Hirngespinnst der Pädagogik. Das ganze Gegenteil ist der Fall. Die „Überanstrengung der Wahrheit“⁸⁶⁷, die mit dieser Annahme tatsächlich vorliegt, macht die Idee der Didaktik der Didaktik zum Vorwurf: Das >Beybringen< von Weltmaterial in künstlichen Arrangements.⁸⁶⁸ Das >Beybringen< ist nur möglich durch *borrowing* und Montage, genauer Remontage und Zitat, woraus Reformen entstehen. Das ist das „Theater“, das die Didaktik im Buch und auf der Bühne, in Schule, Unterricht und Universität und anderen Bildungseinrichtungen für das Lernen veranstaltet. Verfremdung ist ihre „tägliche Verrichtung“, wie das Essen, das Trinken...

Die „Dignität des Plagiats“, die Brecht in Gedichten, in den *Geschichten vom Herrn Keuner*⁸⁶⁹ oder in Briefen immer wieder betont,⁸⁷⁰ ist auch für die Idee der Didaktik, der „ästhetischen Darstellung der Welt“ zu pädagogischen Zwecken, zu veranschlagen. Die Einstellung Brechts gegenüber geistigen Eigentümern war deiktisch, gleich einem >>Messingkauf<<. Als Dichter mit dem Gestus der Inspiration wollte er sich keinesfalls verstanden wissen.

„Die von ihm geprägte Bezeichnung "Stückeschreiber" bringt die nüchterne Einstellung zu seiner Arbeit treffend zum Ausdruck. Entsprechend wenig geheimnisumwoben geht es bei ihm zu, wenn er schreibt. Freunde steuern Ideen bei und werden häufig als Mitverfasser eingesetzt. Texte entstehen vielfach aus der lebendigen Diskussion. Sie werden auch nie als endgültig betrachtet (...) "Provokant" wie sein Arbeitsstil, (...) wirkt sein Umgang mit

865 Türcke 1994, S. 25

866 Türcke 1994, S. 26

867 Vgl. Brecht zitiert nach Tischer 2002, S. 9

868 Vgl. Micha Brumlik: Eine Didaktik der Achtung ? In ders.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin Verlag: Berlin 1995, S. 110 – 112, hier S. 112: „Was sollen Pädagogen eigentlich anderes tun, als sich mit den Grundlagen und Wirkungen von Lernvorgängen über gegebene Themen auseinanderzusetzen. Nichts anderes ist Didaktik.“// Anmerkung: Brumlik bezieht sich hier auf den Vorwurf der Didaktisierung, der jederzeit nahe läge, wie er sagt. In diesem Kapitelabschnitt geht es um das Dilemma des >>Scheiterns an Auschwitz<<: „Entweder nähert man sich diesen Ereignissen im Rahmen der Sachgesetzlichkeit von wissenschaftlichen Disziplinen oder Künsten, verdinglicht und verharmlost damit das Ungeheure womöglich oder man beharrt auf Distanz und Verfremdung – und läuft dann Gefahr, von etwas ganz anderem als der Sache selbst zu handeln.“ Das Entweder-Oder gilt für >>Auschwitz<<, nicht aber für die Didaktik generell. Zudem ist der unterstellte Begriff von Verfremdung gedacht als einer, der zu Distanz führe. Und das ist, wie die Studien gezeigt haben, so nicht ganz der Fall. Denn Verdinglichung und Verharmlosung können zu gleichen Teilen auf Verfremdung beruhen und zu Familiaritäten führen, die durch das Beharren auf Nähe die Dinge *entfremden*, sprich, bekannter machen als sie es sind. Nähe und Distanz erweisen sich als durch die Dialektik von Einfühlung und Verfremdung bestimmt. Dass Distanz Nähe bedeuten kann und Nähe Distanz ist dabei nur ein Teilaspekt (Vgl. vorliegendes Kap. II/ III).

869 Vgl. Bertolt Brecht: *Geschichten vom Herrn Keuner*, Frankfurt/M. 2002, S. 19 (Originalität)

870 Vgl. Pöckl 1990, S. 368 (Exkurs: Der Plagiatsskandal)

dem Werk berühmter Vorgänger. Brecht hat nichts übrig für die im 18. Jahrhundert aufgekommene Verehrung des Originalgenies, und die Klassiker der Weltliteratur hielt er nicht für unantastbar. Im Gegenteil: ihr eigentlicher Wert erweise sich an der Brauchbarkeit für heutige Autoren und Leser. Das Copyright, eine auf bürgerlichen Besitzvorstellungen beruhende Erfindung, sei eine widersinnige Behinderung des literarischen Schaffens, das genauso wie das wissenschaftliche auf den tragfähigen Säulen der Vergangenheit aufgerichtet werden müsse, wenn es zum Fortschritt beitragen wolle.⁸⁷¹

50 Jahre nach dem Tode Brechts hat sich dieser Umgang mit Klassikern der Weltliteratur und dem Copyright in den Praxen durch viele neue technische Errungenschaften radikalisiert und ist zu einem nicht mehr zu überblickenden Selbstläufer ausgewuchert. Das Eigentumsdenken des „Originalgenies“ und die mit verbundene Ikonisierung (von Wissen) wollte Brecht aufbrechen. Der von diesem Vorhaben bestimmte Arbeitsstil hat um sich gegriffen, nun sein eigenes literarisches Werk eingeholt und seine Wünsche als Stückschreibers mehr als übertroffen. Der Fortschritt des Fortschritts hat inzwischen den damals noch gern kritisierten „philologischen Krämergeist“⁸⁷² versengt. Was von Brecht als eine „widersinnige Behinderung des literarischen Schaffens“ tituliert wurde, ist durch Radikalisierungen selbst zum Hindernis geworden: Es wird ganz emanzipiert zugelangt, ohne die Rücksicht auf Verluste materialistisch abgegriffen und remontiert: Derart entfesselt, schreckt man auch nicht davor zurück, die >Dreigroschenoper< ohne deiktische „Haifischzähne“ zu inszenieren. Dieses Handeln erklärt den erst zu studierenden Geist der Materie zur Marginalie. Gleiches gilt für die Aufführungspraktiken der Didaktiken, die der Pädagogik die Begriffe >beigebracht< haben, die nun in Form ihrer Reformen das Handeln der Praxis orientieren.

Lernen und Lehren sind wankelmütige Gesellen, die ewig unberechenbaren Konstanten. Aus der Gewissheit der Ungewissheit haben sie deswegen nicht Mitleid in Form der Informalisierung der Schulkultur unter dem Fanal der Reformen („vom Kinde aus“) und anderen Formeln verdient, aber „hinreichende Fremdheitserfahrungen“,⁸⁷³ die „formauflösende Intimisierungs- und Privatisierungswünsche“⁸⁷⁴ deiktisch hintanstellen. „Eben dies verfehlt aber eine mittlerweile selbst routinisierte Fundamentalkritik der Schule, die beständig auf mangelnde >>Nähe<< des Unterrichts bzw. des Schullebens zu den Schülern verweist und sich von >>mehr Nähe<< eine tiefgreifende

871 Pöckl 1990, S. 368

872 Pöckl 1990, S. 369

873 Ziehe 1997, S. 939

874 Ziehe 1997, S. 939

Humanisierung der Schule verspricht. Die Programmatik – die Annäherung an die Schüler zu steigern – mündet in eine *Betroffenheitspädagogik*.⁸⁷⁵ Und somit in das oben beschriebene „Einfühlungstheater“, dem die vom Rahmen der Institution sich herleitenden Verfremdungen unentwegt eine einzige Zumutung der Entfremdung sind. Umgekehrt ist diese Entfremdung durch Verfremdung als *fait accompli*⁸⁷⁶ zu erkennen, als „ingeniöse Pädagogik“.⁸⁷⁷

Dignität erreicht das Zitat, wenn es deiktisch artikuliert, mit einer Fußnote versehen ist, einem Wink, einer Oberstimme, eben einer kommentatorischen Geste, die auf die Quelle zeigt und mit dieser Performanz deiktisch-didaktisch etwas >beybringen< will. Fehlt diese Komponente, dann wird das Zeigen epideiktisch, prahlerisch und dient dem Narzissmus einzelner selbstverliebter Personen, die sich mit den „fremden Blicken“ armieren, sich bemächtigen wollen und solches Tun dann verfremden, verbergen und vertuschen. Dann wird aus Zitat Plagiat.

Auf diesem dünnen Eis bewegte sich auch Brecht. Im Grunde aber ging es ihm darum, Illusionen von Autonomie und Authentizität zu kritisieren, die Tatsache der Dignität der gegenseitigen Angewiesenheit und Interdependenz, die Brecht die „Dignität des Plagiats“ nennt und in seinen Stücken deiktisch werden lässt. Eine Provokation ist das, jedoch in einem Zeitalter multipler Reproduktionsweisen ein Aspekt, dem sich eine Didaktik des Zeigens stellen muss. Nicht zuletzt, um die Praktiken einzudämmen, die durch Verfremdung leicht zu habende Bekanntheit nach dem Motto: „Fremde sind Freunde“⁸⁷⁸ versichert. Hernach ist dies die Attitüde, von der aus gesehen Begriffe von Integration abgeleitet und Kurse gefahren werden, die nur in Familiaritäten enden können, so dass Fremde Freunde bleiben, weil sie es als Fremde schon vorher waren.

Diesem Umgang ist durch identifikatorische Spielweisen die erforderliche Moral zugunsten von Allmachtsphantasien und Tyranneien des Besitzen- und Manipulierenwollens abhanden gekommen.⁸⁷⁹ Selbstreferentialität in Form

875 Ziehe 1997, S. 938/ 939

876 Anders 1992, S. 128

877 Vgl. GW VII, S. 381 (Neue Technik der Schauspielkunst): „...Eine ingenüose Pädagogik mußte erfunden werden. (...) Die Kunst wurde ganz deutlich immer mehr zur Kunst, die Einfühlung herbeizuzwingen.“

878 Gelesen auf einem Demonstrationsschild "Gegen Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung" (2003, BRD)

879 Vgl. Björn Ekmann: Fremdheit im ästhetischen Erlebnis. Erlebnisdichtung, Erlebniskrise, Verfremdung und Phantasie. In: Björn Ekmann et al. (Hg.): Fremdheit. Entfremdung. Verfremdung (Jahrbuch für internationale Germanistik), Peter Lang: Bern usw. 1992, S. 77 – 106

der Bedienung narzisstischer Bedürfnisse ist das Ergebnis der Zitatschwäche, die nur durch das Zitieren des Zitats und seiner Zitierweise zum Vorschein kommt. Hier beginnt das eigentliche Können der Kunst des Zeigens. Dabei steht Verfremdung nicht in kontradiktorischer Opposition zur Einfühlung. Beide bedingen sich. Sie unterhalten ein dialektisches Verhältnis zueinander. Verfremdung kann die Einfühlung steigern oder überhaupt erst ermöglichen, wiewohl zur gleichen Zeit der umgekehrte Fall eintreten kann. Ausgehend vom Zeigen kann die Pädagogik über diese Paarbeziehung von Brecht lernen, das Zeigen zu zeigen.

„Einzig durch die Anerkennung von Ferne im Nächsten wird Fremdheit gemildert: hineingenommen ins Bewusstsein. Der Anspruch ungeschmälerter, je schon erreichter Nähe jedoch, die Verleugnung der Fremdheit gerade, tut dem andern das äußerste Unrecht an, negiert ihn virtuell als besonderen Menschen und damit das Menschliche in ihm, >>rechnet ihn dazu<<, verleibt ihn dem Inventar des Besitzes ein. Wo das Unmittelbare sich selber setzt und verschanzt, setzt eben dadurch die schlechte Mittelbarkeit der Gesellschaft hintersinnig sich durch.“⁸⁸⁰

3.4 „Wir stehen selbst enttäuscht und sehn betroffen/ Den Vorhang zu und alle Fragen offen“⁸⁸¹ ?

„Freitag Morgen, 5 Uhr: Mackie Messer, der abermals zu den Huren gegangen ist, ist abermals von den Huren verraten worden. Er wird nunmehr gehängt.

Todeszelle

Die Westminsterglocken läuten. Konstabler bringen Macheath gefesselt in den Kerker.

(...)

Polly:

– Alles Gute Mackie, laß es dir gut gehen und vergiß mich nicht ! *Ab*

(...)

Mac:

– Wir wollen die Leute nicht warten lassen. Meine Damen und Herren. Sie sehen den untergehenden Vertreter eines untergehenden Standes. Wir kleinen bürgerlichen Handwerker, die wir mit dem Brecheisen an den Nickelkassen der kleinen Ladenbesitzer arbeiten, werden von den Großunternehmern verschlungen, hinter denen die Banken stehen. Was ist ein Dietrich gegen eine Aktie ? Was ist ein Einbruch in eine Bank gegen die Gründung einer Bank ? Was ist die Ermordung eines Mannes gegen die Anstellung eines Mannes ? Mitbürger, hiermit verabschiede ich mich von euch. Ich danke Ihnen, daß sie gekommen sind. Einige von Ihnen sind mir sehr nahegestanden. Daß Jenny mich angegeben haben soll, erstaunt mich sehr. Es ist ein deutlicher Beweis dafür, daß die Welt sich gleichbleibt. Das Zusammentreffen einiger unglücklicher Umstände hat mich zu Fall gebracht. Gut – ich falle.

Sonbeleuchtung: goldenes Licht. Die Orgel wird illuminiert. An einer Stange kommen von

880 Adorno 1991, S. 240

881 Nicht von Marcel Reich-Ranicki aus dem "literarischen Quartett", sondern das Zitat stammt von Bertolt Brecht aus: Der gute Mensch von Sezuan, Frankfurt/ M. 2006 (Epilog)

oben drei Lampen herunter, und auf den Tafeln steht: (...)

(...)

Gang zum Galgen

(...) Wenn Macheath oben auf dem Galgen steht, spricht

Peachum:

- Verehrtes Publikum, wir sind soweit
Und Herr Macheath wird aufgehängt
Denn in der ganzen Christenheit
Da wird dem Menschen nichts geschenkt.

Damit ihr aber nun nicht denkt
Das wird von uns mitgemacht
Wird Herr Macheath nicht aufgehängt
Sondern wir haben uns einen anderen Schluß ausgedacht.

(...)

Auf den Tafeln steht:

Drittes Dreigroschen-Finale

Auftauchen des reitenden Boten

Chor:

- Horch, wer kommt !
Des Königs reitender Bote kommt !

Hoch zu Roß erscheint Brown als reitender Bote.

Brown:

- Anlässlich ihrer Krönung befiehlt die Königin, daß der Captain Macheath sofort freigelassen wird. *Alle jubeln.* Gleichzeitig wird er hiermit in den erblichen Adelsstand erhoben. - *Jubel* - und ihm das Schloß Marmarel sowie eine Rente von zehntausend Pfund bis zu seinem Lebensende überreicht. Den anwesenden Brautpaaren läßt die Königin ihre königlichen Glückwünsche übersenden.

Mac:

- Gerettet, gerettet ! Ja, ich fühle es, wo die Not am größten, ist die Hilfe am nächsten.

Polly:

- Gerettet, mein lieber Mackie ist gerettet. Ich bin sehr glücklich.

(...)

Peachum:

- Darum bleibt alle stehen, wo ihr steht, und singt den Choral der Ärmsten der Armen, deren schwieriges Leben ihr heute dargestellt habt, denn in Wirklichkeit ist gerade ihr Ende schlimm. Die reitenden Boten des Königs kommen sehr selten, wenn die Getretenen widergetreten haben. Darum sollte man das Unrecht nicht zu sehr verfolgen.

*Alle singen zu Orgel, nach vorn gehend: (...).*⁸⁸²

>>Nos haec novimus esse nihil.<<⁸⁸³

882 Brecht 2003, S. 86 – 98 (in Ausschnitten zitiert)

883 GW VII, S. 991 (Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen)

Anhang

Szenenausschnitt 1:

Zum Inhalt:

In der >Dreigroschenoper< wird gezeigt, wie der Räuberhauptmann Macheath (alias Mackie Messer) durch die Hochzeit mit Polly Peachum, der einzigen Tochter von Jonathan Jeremiah Peachum, mit dem Gesetz in Konflikt gerät. Peachum, der Inhaber der Firma >Bettlers Freund< und seine Frau Celia, wollen die Heirat ihrer Tochter mit dem Räuberhauptmann von Soho, einem verruchten Vorort Londons, nicht hinnehmen und schalten den Polizeipräsidenten Brown ein. Die Situation spitzt sich zu als Lucy Brown, seine Tochter, als die Ehefrau Macheaths auftritt. Macheath wird im Zuge dessen zweimal verhaftet, schließlich verurteilt und kurz vor der Hinrichtung durch die Nachricht eines Boten begnadigt.⁸⁸⁴

(...)

Moritatensänger⁸⁸⁵ (gesprochen):

Tief im Herzen Sohos feiert der Bandit Mackie Messer seine Hochzeit mit Polly Peachum, der Tochter des Bettlerkönigs

(Szene)

Leerer Pferdestall

(...)

Polly tritt im Brautkleid ein:

– Aber das ist doch ein Pferdestall !

Mac:

– Setz dich einstweilen auf die Krippe, Polly. *Zum Publikum:* In diesem Pferdestall findet heute meine Hochzeit mit Fräulein Polly Peachum statt, die mir aus Liebe gefolgt ist, um mein weiteres Leben mit mir zu teilen.

Matthias:

– Viele Leute in London werden sagen, daß es das Kühnste ist, was du bist heute unternommen hast, daß du Herrn Peachums einziges Kind aus dem Hause gelockt hast.

Mac:

– Wer ist Peachum ?

Matthias:

– Er selber wird sagen, daß er der ärmste Mann in London sei.

Polly:

– Aber hier kannst du doch nicht unsere Hochzeit feiern wollen ? Das ist doch ein ganz gewöhnlicher Pferdestall ! Hier kannst du doch den Herrn Pfarrer nicht herbitten. Noch dazu gehört er nicht mal uns. Wir sollten wirklich nicht mit einem Einbruch unser neues Leben beginnen, Mac. Das ist doch der schönste Tag unseres Lebens.

Mac:

– Liebes Kind, es wird alles geschehen, wie du es wünschst. Du sollst deinen Fuß nicht an den Stein stoßen. Die Einrichtung wird eben auch schon gebracht.

Matthias:

– Da kommen die Möbel.

Man hört große Lastwagen anfahren, ein halbes Dutzend Leute kommen herein, die Teppiche, Möbel, Geschirr usw. schleppen, womit sie den Stall in ein übertrieben feines Lokal verwandeln.

884 Szenenausschnitte aus: B. Brecht: Die Dreigroschenoper, Frankfurt/M. 2003/ Ausschnitt 1: S. 17-26, Ausschnitt 2: S. 60-65/ Eine sehr gute Ausgabe der Dreigroschenoper (inkl. Dreigroschenroman) ist bei der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2001 erschienen (Hg. Prof. Dr. Thomas Vormbaum/ Institut für juristische Zeitgeschichte, Hagen), mit Kommentaren von Bodo Plachta und Iring Fetscher

885 Moritat (>Mordtat<; Barockzeit), der Gesang der Bänkelsänger, in dem ungewöhnliche, meist schaurige Begebenheiten zu Drehorgelmusik vorgetragen wurden. Der Vortrag wurde durch eine Bildtafel illustriert; der Text oft als fliegendes Blatt verkauft. Die Moritat war, besonders im 18. Jh., von Einfluß auf die episch-lyrische Kunstform, die als moralisierende tragikomische >Romanze< Eingang in die neuere deutsche Literatur fand. In der mod. Literatur lebt die Moritat als literarische Form wieder auf, so bei Brecht (Dreigroschenoper) und W. Bieramnn. (dtv-Konversationslexikon)

Mac:
 – Schund.
Die Herren stellen links die Geschenke nieder, gratulieren der Braut, referieren dem Bräutigam.

Jakob *genannt Hakenfinger-Jakob*:
 – Glückwunsch ! Ginger Street 14 waren Leute im ersten Stock. Wir mußten sie erst ausräuchern.

Robert *genannt Säge-Robert*:
 – Glückwunsch ! Am Strand ging ein Konstabler hops.

Mac:
 – Dilettanten.

Ede:
 – Wir haben getan, was wir tun konnten, aber drei Leute in Westend waren nicht zu retten. Glückwunsch !

Mac:
 – Dilettanten und Pfuscher.

Jimmy:
 – Ein älterer Herr hat etwas abbekommen. Ich glaube aber nicht, daß es etwas Ernstes ist. Glückwunsch.

(...)

Walther *genannt Trauerweiden-Walther*:
 – Glückwunsch. Das Cembalo, meine Dame, gehörte noch vor einer halben Stunde der Herzogin von Somersetshire.

Polly:
 – Was sind das für Möbel ?

Mac:
 – Wie gefallen dir die Möbel, Polly ?

Polly *weint*:
 – Die vielen armen Leute, wegen der paar Möbel.

Mac:
 – Und was für Möbel ! Schund ! Du hast ganz recht, wenn du dich ärgerst. Ein Rosenholz-Cembalo und dann ein Renaissance-Sofa. Das ist unverzeihlich. Wo ist überhaupt ein Tisch ?

Walther:
 – Ein Tisch ?

Sie legen über Krippen einige Bretter.

Polly:
 – Ach Mac ! Ich bin ganz unglücklich ! Hoffentlich kommt wenigstens der Pfarrer nicht.

Matthias:
 – Natürlich. Wir haben ihm den Weg ganz genau beschrieben.

Walther *führt den Tisch vor*:
 – Ein Tisch !

Mac *da Polly weint*:
 – Meine Frau ist außer sich. Wo sind denn überhaupt die anderen Stühle ? Ein Cembalo und keine Stühle ! Nur nicht denken. Wenn ich mal Hochzeit feiere, wie oft kommt das schon vor, daß ich euch was überlasse ? Da macht ihr meine Frau von Anfang an unglücklich.

Ede:
 – Liebe Polly...

Mac *haut ihm den Hut vom Kopf*.
 –>>Liebe Polly<<! Ich werde dir deinen Kopf in den Darm hauen >>liebe Polly<<, du Dreckspitzer. Hat man sowas schon gehört, >>liebe Polly<<! Hast du mit ihr etwa geschlafen ?

Polly:
 –Aber Mac !

(...)

Mac *scharf*:
 –Diesem Cembalo die Beine absägen ! Los ! Los !

Vier Leute sägen die Beine des Cembalos ab und singen dabei:
 Bill Lawgen und Mary Syer

Wurden letzten Mittwoch Mann und Frau.
Als sie drin standen vor dem Standesamt
Wußte er nicht, woher ihr Brautkleid stammt.
Aber sie wußte seinen Namen nicht genau.
Hoch !

(...)

Das Paar stellt sich in Gratulationspositur.

Matthias:

– Gestatten Sie, Capt'n, daß wir Ihnen am schönsten Tag Ihres Lebens, in der Maienblüte Ihrer Laufbahn, wollte sagen, Wendepunkt, die herzlichsten und zugleich dringendsten Glückwünsche darbringen und so weiter. Ist ja ekelhaft, dieser gespreizte Ton. Also kurz und gut – *schüttelt Mac die Hand*: Kopf hoch, altes Haus !

Mac:

– Ich danke dir, das war nett von dir, Matthias.

Matthias Polly die Hand schüttelnd, nachdem er Mac gerührt umarmt hat:

– Ja das sind Herzenstöne ! Na also, Kopf nicht sinken lassen, alte Schaluppe, das heißt *grinsend* -, was den Kopf betrifft, den darf er nicht sinken lassen.

Brüllendes Gelächter der Gäste (...)

(...)

Mac:

– Schöne Hochzeit, was, Polly ? Diese Dreckhaufen mußt du um dich sehen am Tage deiner Eheschließung. Das hättest du dir auch nicht gedacht, daß dein Mann so von seinen Freunden im Stich gelassen würde ! Kannst du was lernen.

(...)

Alles setzt sich zum Hochzeitsessen

(...)

Walther:

– Man sagt unter feinen Leuten nicht Loch.

Jimmy:

– Friß die Eier nicht so hinunter, Ede, an diesem Tage !

Mac:

– Kann nicht einer mal was singen ? Was Ergötzliches ?

Matthias:

– verschluckt sich vor Lachen: Was Ergötzliches ? Das ist ein prima Wort. Er setzt sich unter Macs vernichtendem Blick verlegen nieder.

(...)

Jakob:

– Was zum Beispiel ?

Mac:

– Soll ich alles selber ausdenken ? Ich verlange ja keine Oper. Aber irgendwas, was nicht bloß in Fressen und Zotenreißen besteht, hättet ihr schließlich auch vorbereiten können. Na ja, an solchem Tage zeigt es sich eben, wie man auf seine Freunde zählen kann.

Polly:

– Der Lachs ist wunderbar, Mac.

Ede:

– Ja, solchen haben Sie noch nicht gefuttert. Das gibt's bei Mackie Messer alle Tage. Da haben Sie sich richtig in den Honigtopf gesetzt. Ich habe immer gesagt: Mac ist mal eine Partie für ein Mädchen, das Sinn für Höheres hat. Das habe ich noch gestern zu Lucy gesagt.

Polly:

– Lucy ? Wer ist Lucy, Mac ?

Jakob *verlegen*:

– Lucy ? Ach, wissen Sie, das dürfen Sie nicht so ernst nehmen.

Matthias ist aufgestanden und macht hinter Polly große Armbewegungen, um Jakob zum Schweigen zu bringen.

Polly sieht ihn:

– Fehlt Ihnen etwas ? Vielleicht Salz....? Was wollten Sie eben sagen, Herr Jakob ?

Jakob:

– Oh, nichts, gar nichts. Ich wollte wirklich hauptsächlich gar nichts sagen. Ich werde

mir hier mein Maul verbrennen.

Mac:

– Was hast du da in der Hand, Jakob ?

Jakob:

– Ein Messer, Captn.

Mac:

– Und was hast du denn auf dem Teller ?

Jakob:

– Eine Forelle, Captn.

Mac:

– So, und mit dem Messer, nicht wahr, da ißt du die Forelle. Jakob, das ist unerhört, hast du sowas schon gesehen, Polly ? Ißt den Fisch mit dem Messer ! Das ist doch einfach eine Sau, der so was macht, verstehst du mich, Jakob ? Da kannst du was lernen. Du wirst allerhand zu tun haben, Polly, bis du aus solchen Dreckhaufen Menschen gemacht hast. Wißt ihr denn überhaupt, was das ist: ein Mensch ?

Walther:

– Der Mensch oder das Mensch ?

Polly:

– Pfui, Herr Walther !

(...)

Kimball kommt rein.

Alle brüllen:

– Guten Abend, Hochwürden Kimball !

Kimball:

– Na, da hab ich euch ja doch gefunden. Eine kleine Hütte ist es, in der ich euch finde. Aber eigner Grund und Boden.

Mac:

– Des Herzogs von Devonshire.

Polly:

– Guten Tag Hochwürden, ach ich bin ganz glücklich, daß Hochwürden am schönsten Tag unseres Lebens...

Mac:

– Und jetzt bitte ich mir einen Kantus für Hochwürden aus.

Matthias:

– Wie wäre es mit Bill Lawgen und Mary Syer ?

Jakob:

– Doch, Bill Lawgen, das wäre vielleicht passend.

Kimball:

– Wäre hübsch, wenn ihr eins steigen ließt, Jungens !

Matthias:

– Fangen wir an, meine Herren.

Drei Mann erheben sich und singen zögernd, matt und unsicher:

Das Hochzeitslied für ärmere Leute

Bill Lawgen und Mary Syer

Wurden letzten Mittwoch Mann und Frau

(Hoch sollen sie leben, hoch, hoch, hoch !)

Als sie drin standen vor dem Standesamt

Wußte er nicht, woher ihr Brautkleid stammt.

Aber sie wußte seinen Namen nicht genau.

(Hoch !)

Wissen Sie, was ihre Frau treibt ? Nein.

Lassen Sie ihr Lüstlingsleben sein ? Nein !

(Hoch sollen sie leben, hoch, hoch, hoch !)

Billy Lawgen sagte neulich mir:

Mir genügt ein kleiner Teil von ihr !

Das Schwein.

Hoch !

(...)

Szenenausschnitt 2

Verraten von den Huren, wird Macheath durch die Liebe eines weiteren Weibes aus dem Gefängnis befreit.

Gefängnis in Old Bailey, ein Käfig

(...)

Auftritt Lucy

Lucy:

– Du gemeiner Schuft, du – wie kannst du mir ins Gesicht sehen, nach allem, was zwischen uns gewesen ist ?

Mac:

– Lucy, hast du denn gar kein Herz ? Wo du deinen Mann so vor dir siehst !

Lucy:

– Meinen Mann ! Du Untier ! Du glaubst also, ich wisse nichts von der Geschichte mit Fräulein Peachum ! Ich könnte dir die Augen auskratzen !

Mac:

– Lucy, du bist doch nicht so töricht und bist eifersüchtig auf Polly ?

Lucy:

– Bist du denn nicht mit ihr verheiratet, du Bestie ?

Mac:

– Verheiratet ! Das ist gut. Ich verkehre in diesem Haus. Ich rede mit ihr. Ich gebe ihr mal hin und wieder eine Art Kuß, und jetzt läuft das alberne Frauenzimmer herum und posaunt überall aus, sie sei mit mir verheiratet. Liebe Lucy, ich bin ja bereit, alles zu deiner Beruhigung zu tun; wenn du glaubst, du findest sie in einer Heirat mit mir – gut. Was kann ein Gentleman mehr sagen ? Er kann nicht mehr sagen.

Lucy:

– Oh, Mac, ich will doch nur eine anständige Frau werden.

Mac:

– Wenn du glaubst, das wirst du durch eine Heirat mit mir – gut. Was kann ein Gentleman mehr sagen ? Er kann nicht mehr sagen !

Auftritt Polly

Polly:

– Wo ist mein Mann ? Oh, Mac, da bist du ja. Schau doch nicht weg, du brauchst dich nicht zu schämen vor mir. Ich bin doch deine Frau.

Lucy:

– Oh, du gemeiner Schuft !

Polly:

– Oh, Mackie im Kerker ! Warum bist du nicht über das Moor von Highgate geritten ? Du hast mir gesagt, daß du nicht mehr zu den Frauen gehst. Ich habe gewußt, was sie dir antun würden; aber ich habe dir nichts gesagt, weil ich dir glaubte. Mac, ich bleibe bei dir, bis in den Tod. – Kein Wort, Mac ? Kein Blick ? Oh, Mac, denk doch, was deine Polly leidet, wenn sie dich so vor sich sieht.

Lucy:

– Ach, die Schlampe.

Polly:

– Was heißt das, Mac, wer ist das überhaupt ? So sag ihr wenigstens, wer ich bin. Sage ihr, bitte, daß ich deine Frau bin. Bin ich nicht deine Frau ? Sieh mich mal an, bin ich nicht deine Frau ?

Lucy:

– Hinterhältiger Lump, du, hast du zwei Frauen, Ungeheuer ?

Polly:

– Sag, Mac, bin ich nicht deine Frau ? Hab ich nicht für dich alles getan ? (...)

Mac:

– Wenn ihr nur zwei Minuten eure Klappe halten könntet, wäre alles aufgeklärt.

Lucy:

– Nein, ich will nicht meine Klappe halten, ich kann es nicht ertragen. Jemand aus Fleisch und Blut kann so was nicht ertragen.

Polly:

– Ja, meine Liebe, natürlich hat da die Frau...

Lucy:

–Die Frau !!

Polly:

– ...die Frau einen gewissen natürlichen Vorrang. Leider, meine Liebe, zum mindesten nach außen hin. Der Mensch muß ja ganz verrückt werden von soviel Scherereien.

Lucy:

– Scherereien, das ist gut. Was hast du dir denn da überhaupt ausgesucht ? Dieses dreckige Früchtchen ! Das ist also deine große Eroberung ! Das ist also deine Schönheit von Soho !

Songbeleuchtung: goldenes Licht. Die Orgel wird illuminiert. An einer Stange kommen von oben drei Lampen herunter, und auf den Tafeln steht:

Das Eifersuchtsduett

(1)

Lucy:

Komm heraus, du Schönheit von Soho

Zeig doch mir mal deine hübschen Beine !

Ich möchte auch mal was Schönes sehen

Denn so schön wie du gibts es doch keine !

Du sollst ja auf meinen Mac solch einen Eindruck machen !

Polly:

Soll ich das, soll ich das ?

Lucy:

Na, da muß ich aber wirklich lachen.

Polly:

Mußt du das, mußt du das ?

Lucy:

Ha, das wäre ja gelacht !

Polly:

So das wäre also gelacht ?

Lucy:

Wenn sich Mac aus dir was macht !

Polly:

Wenn sich Mac aus mir was macht ?

Lucy:

Ha, ha, ha, ! Mit so einer

Befaßt sich sowieso keiner.

Polly:

Na, das werden wir ja sehn.

Lucy:

Ja, das werden wir ja sehn.

Beide:

Mackie und ich, wir lebten wie die Tauben

Er liebt nur mich, das laß ich mir nicht rauben.

Da muß ich schon so frei sein

Das kann doch nicht vorbei sein

Wenn da so'n Miststück auftaucht !

Lächerlich !

(2)

Polly:

Ach, man nennt mich Schönheit von Soho

Und man sagt, ich hab so schöne Beine.

Lucy:

Meinst du die ?

Polly:

Man will ja auch mal was Hübsches sehen

Und man sagt, so hübsch gibt es nur eine.

Lucy:
Du Dreckhaufen !

Polly:
Selber Dreckhaufen !
Ich soll ja auf meinen Mann so einen Eindruck machen.

Lucy:
Sollst du das, sollst du das ?

Polly:
Ja, da kann ich eben wirklich lachen.

Lucy:
Kannst du das ? Kannst du das ?

Polly:
Und das wär ja auch gelacht !

Lucy:
Ach, das wär ja auch gelacht ?

Polly:
Wenn sich wer aus mir nichts macht.

Lucy:
Wenn sich wer aus dir nichts macht !

Polly *zum Publikum*.
Meinen Sie das auch: mit so einer
Befaßt sich sowieso keiner ?

Lucy:
Na, das werden wir ja sehn.

Polly:
Ja, das werden wir ja sehn.

Beide:
Mackie und ich, wir lebten wie die Tauben
Er liebt nur mich, das laß ich mir nicht rauben.
Da muß ich schon so frei sein
Das kann doch nicht vorbei sein
Wenn da so'n Miststück auftaucht !
Lächerlich !
(...)

Lucy:
– Und wenn Sie, verehrte Dame, hier im Gefängnis einen Krakeel anfangen wollen, dann sehe ich mich gezwungen, den Wärter holen zu lassen, daß er Ihnen zeigt, wo die Tür ist. Es tut mir leid, gnädiges Fräulein.

Polly:
– Frau ! Frau ! Frau ! Gestatten Sie mir, Ihnen dies noch zu sagen: gnädiges Fräulein, diese Airs, die Sie sich geben, stehen Ihnen sehr schlecht. Meine Pflicht zwingt mich, bei meinem Gatten zu bleiben.
(...)

Lucy:
– So schau dir doch meinen Bauch an, du Schlampe ! Kriegt man das von der frischen Luft ?
Gehen dir noch nicht die Augen auf, he ?

Polly:
– Ach so ! Hops bist du ! Darauf bildest du dir wohl noch etwas ein ? Hättest du ihn nicht heraufgelassen, du feine Dame !
(...)

Literaturliste

- Adorno, Th. W.: Zur Musik der Dreigroschenoper (1929). In: Unseld, S. (Hg.): Bertolt Brechts Dreigroschenbuch. Texte, Materialien, Dokumente, Suhrkamp: Frankfurt/ M., S. 184 – 187
- Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1971 (1. Aufl.)
- Adorno, Th. W.: Tabus über dem Lehrberuf. In Adorno 1971, S. 70 – 87
- Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz. In. Adorno 1971, S. 88 – 104
- Adorno, Th. W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Suhrkamp Verlag: Frankfurt/M. 1991 (20.Aufl.)
- Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Klett: Stuttgart 2003 (12. Aufl.)
- Anders, G.: Mensch ohne Welt. Schriften zur Kunst und Literatur. Beck'sche Verlagsbuchhandlung: München 1984
- Anders, G.: Über Brecht. Gespräche und Erinnerungen. In: Anders 1984, S. 133 – 172
- Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen (2 Bde.). Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution (Bd. 2), Beck'sche Verlagsbuchhandlung: München 1992 (7. Auflage)
- Andresen, S./ Baader, M. S.: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key, Luchterhand Verlag: Neuwied/ Kriftel 1998
- Apel, H.J./ Koch, L. (Hg.) : Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis. Juventa Verlag: Weinheim/ München 1997
- Baader, M. S.: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Luchterhand Verlag: Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1996
- Babel, H.: Praxis – Das >Maoam< der universitären LehrerInnenbildung. Über die merkwürdige Unstrittigkeit der Forderung nach mehr >>Praxis<<. In: Dzierzbicka et al. 2005, S. 123 – 130
- Baumgart, F./ Lange, U./ Wigger, L. (Hg.): Theorien des Unterrichts. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd.V, J. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ Obb. 2005
- Benjamin, W.: Versuche über Brecht. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Rolf Tiedemann, Frankfurt/ M. 1971
- Benjamin, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie, Frankfurt/ M. 1974
- Bittner, S.: Ciceros Rhetorik – Eine Bildungstheorie. Von der Redetechnik zur humanitären Eloquenz, Bodem Verlag: Frechen 1999
- Blankertz, H.: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Büchse der Pandora: Wetzlar 1982
- Bloch, E.: Verfremdungen I, Frankfurt/M. 1968
- Bodenheimer, A. R.: Warum ? Von der Öbszönität des Fragens, Reclam: Stuttgart 1999 (5. Aufl.)
- Böhm, W./ Oelkers, J. (Hg.): Reformpädagogik kontrovers (Bd. 3: Erziehung, Schule, Gesellschaft), Ergon Verlag: Würzburg 1995
- Borrelli, M./ Ruhloff, J. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Schneider Verlag: Hohengehren 1996
- Brecht, B.: Schriften zum Theater 5. Der Messingkauf/Übungsstücke für Schauspieler/Gedichte aus dem Messingkauf, Frankfurt/M. 1963
- Brecht, B.: Gesammelte Werke in acht Bänden, Frankfurt/M.1967
- Brecht, B.: Über Politik auf dem Theater, Frankfurt/ M. 1971
- Brecht, B.: Me-ti. Buch der Wendungen, Bibliothek Suhrkamp: Frankfurt/M. 1977
- Brecht, B.: Der Kinnhaken und andere Box- und Sportgeschichten, hg. und mit einem Nachwort von Günter Berg, Frankfurt/M. 1998
- Brecht, B.: Die Dreigroschenoper (1928). Dreigroschenroman (1934)/ Mit Kommentaren von Bodo Plachta und Iring Fetscher, Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden 2001

- Brecht, B.: Geschichten vom Herrn Keuner, Frankfurt/ M. 2002
- Brecht, B.: Die Dreigroschenoper. Nach John Gays >The Beggars Opera<, Frankfurt/M. 2003
- Brecht, B.: Mutter Courage und ihre Kinder. Eine Chronik aus dem Dreißigjährigen Krieg, Frankfurt/M. 2004
- Brecht, B.: Frühe Stücke. Baal/ Trommeln in der Nacht/ Im Dickicht der Städte, Frankfurt/M. 2005
- Brecht, B.: Der gute Mensch von Sezuan, Frankfurt/M. 2006
- Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Kritische Texte, Karin Böllert KT Verlag: Bielefeld 1992
- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin Verlag: Berlin 1995
- Brumlik, M.: Ein ruhiges Anschauen des Grauens ? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs. In: Meseth, W., Proske, M., F.-O. Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, Bd. 11, Campus Verlag: Frankfurt/M./ New York 2004, S. 189 – 204
- Brumlik, M.: Aus Katastrophen lernen ? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Philo& Philo Fine Arts: Berlin/ Wien 2004 (a)
- Cloer, E./ Klika, D./ Kunert, H.: Welche Lehrer braucht das Land ? Notwendige und mögliche Reformern der Lehrerbildung, Beltz: Weinheim/ München 2000
- Combe, A./ Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1997
- Combe, A.: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In Combe/ Helsper (Hg.) 1997, S. 501 – 520
- Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger (Neunte Auflage), Quelle & Meyer: Heidelberg 1969
- Cremer-Schäfer, H./ Steinert, H.: Straflust und Repression. Zur Kritik der populistischen Kriminologie, Westfälisches Dampfboot: Münster 1998
- Csampai, A./ Holland, D. (Hg.): Brecht, B./Weill, K.: Die Dreigroschenoper; Strawinsky, I.: The Rake's Progress. Texte, Materialien, Kommentare, Hamburg 1987 (Rowohlt Tb)
- Duncker, L./ Popp, W. (Hg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim/München 2004 (4. Aufl.)
- Dzierzbicka, A./ Kubac, R./ Sattler E. (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen, Löcker: Wien 2005
- Ekman, B. et al. (Hg.): Fremdheit. Entfremdung. Verfremdung, Peter Lang: Bern 1992
- Ekman, B.: Fremdheit im ästhetischen Erlebnis. Erlebnisdichtung, Erlebniskrise, Verfremdung und Phantasie. In: Ekman et al. (Hg.) 1992, S. 77 – 106
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Bd. 2 (Wandlungen der Gesellschaft/ Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation), Frankfurt/M. 1991
- Engelbrecht, A.: Kritik der Pädagogik Martin Wagenscheins. Eine Reflexion seines Beitrags zur Didaktik, Lit Verlag: Münster 2003
- Fahrenbach, H.: Brecht zur Einführung, Edition Soak/ Junius Verlag: Hamburg 1987
- Fromm, M./ Menck, P. (Hg.): Schulpädagogische Denkformen. Beltz Wissenschaft: Weinheim/ Basel/ Berlin 2003
- Fuhr, Th./ Schultheis, K. (Hg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ Obb. 1999
- Gandelmann, C.: Der Gestus des Zeigers. In: Kemp, W.: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, Dietrich Reimer Verlag: Berlin/ Hamburg 1992 , S. 71 – 93
- Gay, J.: The Beggars Opera, Edited by Bryan Loughrey and T.O. Treadwell (Penguin Books), London 1986
- Gay, J.: The Beggar's Opera, Edited by Edgar V. Roberts; Music Edited by Edward Smith, London/ Beccles 1968
- Gay, J.: The Beggar's Opera by John Gay. A faithful Reproduction of the 1729 Edition/ With

- commentaries by Louis Kronenberger and Max Goberman on the literary and musical background and with the original words of all airs that John Gay adapted for his work. (Argonaut Books), Larchmont/ New York 1961 (mit Schuber)
- Ginzburg, C.: Holzaugen. Über Nähe und Distanz. Verlag Klaus Wagenbach: Berlin o.J.
- Goethe, J.W.: Schriften zur Naturwissenschaft (Auswahl), hg. von Michael Böhler, Ph. Reclam jun: Stuttgart 1994
- Grimm, R.: Verfremdung. Beiträge zu Wesen und Ursprung eines Begriffs. In: Helmers (Hg.) 1984, S. 183 – 215
- Grimm, R.: Der katholische Einstein: Grundzüge der Brechtschen Dramen- und Theatertheorie. In: Hinderer (Hg.) 1995, S. 11 – 33
- Gruschka, A.: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Büchse der Pandora: Wetzlar 2002
- Hansel, T. (Hg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung. Zentauris-Verlag: Herbolzheim 2002
- Hansen-Löve, A.A.: Der russische Formalismus. Methodologische Rekonstruktion seiner Entwicklung aus dem Verfahren der Verfremdung. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften: Wien 1978
- Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unerrichts, Quelle & Meyer: Heidelberg 1959
- Hecht, W.: Sieben Studien über Brecht, Frankfurt/M. 1972
- Hecht, W. (Hg.): Brechts Theorie des Theaters, Frankfurt/M. 1986
- Hecht, W.: Brecht. Chronik 1898 – 1956, Frankfurt/ M. 1998 (2. Aufl.)
- Hegel, G.F.: Phänomenologie des Geistes, Frankfurt/ M. 1989 (2. Aufl.)
- Henneberg, F./ Knopf, J. (Hg.): Brecht/ Weill >>Mahagonny<<, Frankfurt/M. 2006
- Henningsen, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Aloys Henn Verlag: Ratingen/ Katellaun: Düsseldorf 1974
- Helmers, H. (Hg.): Verfremdung in der Literatur, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1984
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe/ Helsper (Hg.) 1997, S. 521 – 569
- Herbart, J. F.: Pädagogische Schriften, hg. von Walter Asmus, Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften, Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi: Düsseldorf/ München 1964
- Herzig, B./ Schwerdt, U. (Hg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik. Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem, LIT Verlag: Münster/Hamburg/London 2002
- Heydorn, H.-J. et al. (Hg.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Verlag Moritz Diesterweg: Frankfurt/.M, Berlin, Bonn, München 1967
- Hinderer, W. (Hg.): Brechts Dramen, Reclam: Stuttgart 1995
- Hörnigk, T./ Stephan, A. (Hg.): Rot = Braun ?. Nationalsozialismus und Stalinismus bei Brecht und Zeitgenossen, Gemeinschaftsprojekt von *Theater der Zeit* und Literaturforum im Brecht-Haus Berlin (Recherchen 4), Berlin 2000
- Jank, W./ Meyer H.: Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor: Berlin 2002
- Kebir, S.: Helene Weigel. Abstieg in den Ruhm. Eine Biographie von Sabin Kebir. Aufbau Tb Verlag: Berlin 2002
- Kebir, S.: Brecht und die politischen Systeme. In: Aus Politik und Zeitgeschichte APUZ /Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, 23 – 24/ 2006, 6. Juni 2006, S. 22 – 29
- Kemp, W. (Hg.): Der Betrachter ist im Bild: Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, Dietrich Reimer Verlag: Berlin/ Hamburg 1992
- Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 2000
- Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht, Beltz Verlag: Stuttgart 2001

- Knopf, J.: Brecht – Handbuch. Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart 1980
- Knopf, J.: Verfremdung. In: Hecht (Hg.) 1986, S. 93 – 141
- Knopf, J.: Bertolt Brecht, Stuttgart 2000 (Reclam Bd. 17619)
- Koch, L.: Rhetorisch-pädagogische Stimmungslehre. In Apel/ Koch (Hg.) 1997, S. 101 – 128
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub: Elztal/ Dallau 1997 (3. Aufl.)
- Langer, S.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und der Kunst, Fischer-Verlag: Frankfurt/M. 1987
- Liekam, S.: Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik, Inauguraldissertation, München 2004
- Loch, W./ Muth, J.: Lehrer und Schüler – Alte und neue Aufgaben, Neue Deutsche Schule: Essen 1990
- Loch, W.: Für Lehrer erforderliche Fähigkeiten. In: Loch/ Muth (Hg.) 1990, S. 101 – 130
- Lorenzer, A.: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Fischer Wissenschaft: Frankfurt/M. 1992
- Luhmann, N.: Aufsätze und Reden (Hg. Oliver Jahraus), Reclam: Stuttgart 2001
- Matthes, J. et al. (Hg. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Westdeutscher Verlag: Opladen 1981 (5. Aufl.)
- Mause de, L. (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M. 1989 (6. Aufl.), S. 12 – 111
- Meynert, W.: Kunstfehler beim Unterrichten. In: Loch/ Muth (Hg.) 1990, S. 83 – 100
- Meseth, W. et al. (Hg.): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen, Campus Verlag: Frankfurt/M./ New York 2004, S. 95 – 146
- Meyer-Drawe, K.: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borelli/ Ruhloff (Hg.) 1996, S. 85 – 98
- Meyer H.: Unterrichtsmethoden aus Schülersicht oder: Das Bermuda-Dreieck der Didaktik, Schreibmaschinen-Script (Kopien), S. 1 – 53 („Blatt 1“ mit Zeichnung eines Sitzkreises), o.J.// In abgewandelter Form unter demselben Titel dito in: Wenzel/ Wesemann (Hg.) 1989, S. 108 – 132
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, scriptor: Frankfurt/M. 1988 (2. Aufl.)
- Meyer, H.: Schulpädagogik Band I: Für Anfänger, Cornelsen Scriptor: Berlin 1997
- Meyer, H.: Schulpädagogik Band II: Für Fortgeschrittene, Cornelsen Scriptor: Berlin 1997
- Meyer, H.: Türklindendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung, Cornelsen Scriptor: Berlin 2001
- Misch, G.: Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens. Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens. Hg von Gudrun Kühne-Bertram und Frithjof Rodi, Verlag Karl Alers: Freiburg/ München 1994, S. 230 – 245
- Mittenzwei, W.: Die Spur der Brechtschen Lehrstück-Theorie. Gedanken zur neueren Lehrstück-Interpretation. In: Hecht (Hg.)1986, S. 183 – 213
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Juventa: Weinheim/ München 1998 (5. Aufl.)
- Müller, W.: Versteinerte Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule. In: Böhm/ Oelkers (Hg.) 1995, S. 105 – 125
- Neuner, G./ Hunfeld, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Universität Gesamthochschule Kassel 1993
- Nietzsche, F.: Unzeitgemäße Betrachtungen, Insel Taschenbuch: Frankfurt/M. 1994
- Oelkers, J.: Seelenmorde in den Schulen. Zur Kontinuität von Schulkritik. In: Pädagogik 41/ 1989, Heft 5, S. 9 – 11
- Oelkers, J.: Reformpädagogik: Aktualität und Historie. In: Böhm, W./ Oelkers (Hg.)1995, S. 23 – 47

- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Beltz: Weinheim/ München 1996
- Oelkers, J.: Antipädagogik: Argumente und Irrtümer. In: Borelli/ Ruhloff 1996a, S. 99 – 112
- Pöckl, W.: Villon bei Brecht. In ders.: Formen produktiver Rezeption Francois Villons im deutschen Sprachraum, Hans-Dieter Heinz, Akademischer Verlag: Stuttgart 1990
- Pospiech, G./ Siemsen F./ Görnitz, T.: Staunen, Fragen Verstehen. Tagung zum 100. Geburtstag Martin Wagenscheins, Institut für Didaktik der Physik der Johan Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main 1996
- Potthoff, W.: Einführung in die Reformpädagogik, Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff: Freiburg 2003 (4. aktualisierte Aufl.)
- Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ Obb. 1983
- Prange, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 3, S. 345 – 362
- Prange, K.: Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1989
- Prange, K.: Die erzieherische Bedeutung der didaktischen Phantasie. In: Prange 1989, S. 79 – 95
- Prange, K.: Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. 1995(a), Nr. 3, S. 327 – 333
- Prange, K.: Die Zeit der Schule, Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1995
- Prange, K.: Übergänge – Zum Verhältnis von Erziehung und Lernen. In: Ruhloff/ Borelli (Hg.) 1996, S. 136 – 147
- Prange, K.: Neue Medien und alte Didaktik. In: Apel, H. J./ Koch, L. (Hg.) 1997, S. 129 – 154
- Prange, K.: Was ist schlecht am >>schlechten Lehrer<< ? In: Schwarz/ Prange (Hg.) 1997a, S. 15 – 31
- Prange, K.: Was muß man wissen, um erziehen zu können ? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1/ 1998, S. 39 – 50
- Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ Obb. 2000 (a), (Dritte, um eine Nachschrift vermehrte Auflage)
- Prange, K.: Plädoyer für Erziehung, Schneider Verlag: Hohengehren 2000
- Prange, K.: Was für Lehrer braucht die Schule ? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: Cloer, E. et al. 2000 (b), S. 93 – 103
- Prange, K.: Zeigend sich zeigen – Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrberuf. In: Hansel, T. (Hg.) 2002, S. 111 – 122
- Prange, K.: Die Form erzieht. In: Tenorth, H.-E. (Hg.) 2003, S. 23 – 34
- Prange, K.: Schlüsselqualifikation Lesen. Die Entstehung der Schule aus der Philologie. In: Fromm/ Menck 2003 (a), S. 161 – 171
- Prange, K.: Herbart und die Göttinger Sieben. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Eröffnungsvortrag zu der ersten Tagung der Internationalen Herbartgesellschaft am 22. September 2003 (b) in Oldenburg (6-seitiges Skript)
- Prange, K.: Kompetenzen zwischen Professionalisierung und Evaluation. Oder: Was müssen Pädagoginnen und Pädagogen lernen, um erziehen zu können ? Antrittsvorlesung an der Universität Oldenburg am 27. Januar 2005 (a)
- Prange, K.: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik, Schöningh: Paderborn 2005
- Rauschenberger, H.: Über das Lernen und seine Momente. In: Heydorn, H.-J. et al. (Hg.) 1967, S. 64 – 110
- Rauschenberger, H.: Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: Duncker/ Popp (Hg.) 2004, S. 81 – 91
- Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung

- besorgt von Ludwig Schmidts, Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn 1998 (13. Auflage)
- Rumpf, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen, Franz Ehrenwirth Verlag: München 1986 (a)
 - Rumpf, H.: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt, Beltz Verlag: Weinheim/Basel 1986
 - Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Juventa Verlag: Weinheim/ München 1987
 - Rumpf, H.: Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz "Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion". In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 4, S. 539 – 545
 - Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, Juventa Verlag: Weinheim/ München 1988
 - Rumpf, H.: Didaktische Interpretationen, Beltz Verlag (Grüne Reihe): Weinheim/ München 1991
 - Rumpf, H./ E.-M. Kranich: Welche Art von Wissen braucht der Lehrer ? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Mit einem Beitrag von Peter Buck, Klett Cotta: Stuttgart 2000
 - Rumpf, H. (Hg.): Martin Wagenschein. „...zäh am Staunen.“ Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Zusammengestellt und herausgegeben von Horst Rumpf, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: Seelze-Velber 2002
 - Rumpf, H.: Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten, Juventa-Verlag: Weinheim/ München 2004
 - Rutschky, K. (Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein: Berlin 1997
 - Schaller, K.: Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Portrait, Beltz Verlag (UTB): Weinheim, Basel, Berlin 2004
 - Scheuerl, H. (Hg.): Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart, Piper: München/ Zürich 1992
 - Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen hg. von Klaus Langbehn, Reclam: Stuttgart 2000
 - Schirlbauer, A.: Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik, WUV- Universitätsverlag: Wien 1992
 - Schirlbauer, A.: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Sonderzahl Verlagsgesellschaft: Wien 1996
 - Schirlbauer, A.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Sonderzahl Verlagsgesellschaft: Wien 2005
 - Schneider, W. L.: Die Unwahrscheinlichkeit der Moral. Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In: Meseth et al. 2004, S. 205 – 234
 - Schultheis, K.: Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus ? In: Böhm, W./ Oelkers, J. (Hg.)1995, S. 89 – 104
 - Schultz, W. E.: Gay's Beggar's Opera. Its content, history and influence, New York (Russell & Russell), First published in 1923/ Reissued 1967
 - Schwarz, B./ Prange, K. (Hg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1997
 - Schwerdt, U.: „Vom Kinde aus“. Traditionen subjektorientierter Didaktik und ihrer Selbstkritik. In: Herzig/ Schwerdt 2002, S. 35 – 52
 - Sklovskij, V.: Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, J. (Hg.), München 1969/ 1971, S. 3 – 35
 - Sontag, S.: Das Leiden anderer betrachten, Carl Hanser Verlag: München/Wien 2003
 - Steinweg, R.: Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und theaterpädagogische Praxis. Brandes & Apsel: Frankfurt/M. 2005
 - Striedter, J. (Hg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, W. Fink Verlag: München 1969/ 1971
 - Tenorth, H.-E. (Hg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Beltz Verlag: Weinheim/ Basel/ München 2003

- Tischer, M.: Pädagogik macht dumm. Zur Kritik einer gesellschaftlich mächtigen Instanz, Oktober Verlag: Münster 2002
- Trautmann, M.: Zeichensprache. Zeigen als Symbol der Lehr-Lern-Situation bei Augustinus, Leske/ Buderich: Opladen 2000
- Unsel, S. (Hg.): Bertolt Brechts Dreigroschenbuch. Texte, Materialien, Dokumente, Frankfurt/M. 1960
- Vischer, F. Th.: Aesthetik oder die Wissenschaft des Schönen. Zitiert nach Reinhold Grimm in: Helmers (Hg.)1984, S. 183
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, 2. Bde., Bd 1, Klett-Verlag: Stuttgart 1965, Bd. 2, Klett Verlag: Stuttgart 1970
- Wagenschein, M.: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Mit einer Einführung von Horst Rumpf, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1989 (2. Aufl.)
- Wagenschein, M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Mit Beiträgen von Agnes Banholzer u.a.. Vorwort von Andreas Flitner, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1990
- Wagenschein, M.: Die pädagogische Dimension der Physik, Hahner Verlagsgesellschaft: Aachen-Hahn 1995
- Wagenschein, M.: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge, hg. von Hans Christoph Berg, Klett: Stuttgart/ Dreden 1995 (a) (3. Aufl.)
- Walther, I. F. (Hg.): Kunst des 20. Jahrhunderts, Benedikt TaschenVerlag: Köln 2000
- Weinrich, H.: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/ 1981 (27. Jg.), S. 165 – 185; Wieder in.: Wege zur Sprachkultur, Stuttgart 1985, S. 221 – 241
- Wenzel, H./ Wesemann, M. (Hg.): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven, Deutscher Studienverlag: Weinheim 1989
- Wiechmann, J. (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag: Weinheim/ Basel 1999
- Winkler, M.: Was spricht gegen Bücher ? In: Böhm/ Oelkers (Hg.) 1995, S. 201 – 234
- Wizisla, E.: Benjamin und Brecht. Die Geschichte einer Freundschaft, Frankfurt/M. 2004
- Ziehe, T.: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe/ Helsper (Hg.) 1997, S. 924 – 945

Nachschlagewerke

- Duden: Das große Fremdwörterbuch
- Enzyklopädie Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG), 20 Bde.
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, dtv
- Konversationslexikon, 20 Bde., dtv
- Pons Großwörterbuch/ Collins: Deutsch – Englisch/ Englisch – Deutsch
- Wahrig/ Wörterbuch der deutschen Sprache
- Reclams Opern- und Operettenführer

Tonträger

- Die Dreigroschenoper* (Kurt Weill/ Lotte Lenya), Dirigent: Wilhelm Brückner-Rüggeberg, Sender Freies Berlin
- Die Dreigroschenoper*/ Berlin 1930 (Lotte Lenya, Marlene Dietrich, Bertolt Brecht), Songs & Chansons
- Collage zur Entstehungsgeschichte der *Dreigroschenoper*/ Peter Eckhardt Reichel 2002
- Bertolt Brecht: An die Nachgeborenen. Sprecher: Bertolt Brecht, Helene Weigel, Fritz Kortner, Carola Neher, Hanns Eisler u.v.a., Der Hörverlag 1997
- John Gay's *The Beggar's Opera*/ Bob Hoskins: The Beggar; Ian Caddy: The Player/ Jeremy Barlow (director), 2 CDs

Erklärung der selbständigen Abfassung der Dissertation

Hiermit erkläre ich, Marion Bremsteller, geb. 28. April 1965 in Frankfurt am Main, dass ich die vorgelegte Dissertation selbständig verfasst habe und alle in Anspruch genommenen Hilfsmittel in der Dissertation angegeben sind.

Marion Bremsteller, Frankfurt am Main

Marion Bremsteller, Jg. 1965, geboren in Frankfurt am Main, Diplom-Pädagogin, Studium der Germanistik, Anglistik und Pädagogik, arbeitete in der sozialpädagogischen Familien- und Einzelfallhilfe, ist zertifizierte Dozentin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Erwachsenenbildung), erhält seit 1998 Lehraufträge für *intercultural trainings* von Fach- und Führungskräften internationaler Herkunft, erteilt Förderunterricht Deutsch und Englisch für Schüler, führt Integrationskurse für Migranten durch und ist Coach für Studierende (Beratung von Diplom- und Magisterarbeiten), seit 2007 tätig im Bereich Human Resources Management.