

„Leben Lernen“: Feyerabend über Brechts vergnügliche *Pädagogik der Verfremdung* als Habituation ins respektable Herumtüfteln

Katja Frimberger, Glasgow

Zusammenfassung:

In diesem Aufsatz möchte ich Paul Feyerabends Blick auf Bertolt Brechts Pädagogik der Verfremdung vorstellen. Feyerabend hebt drei pädagogische und ästhetische Aspekte des Brecht'schen Theaters hervor: seine sozial-öffentliche (Bildungs-)Ausrichtung, seine partizipative Entfaltung als Wissen und eine künstlerische Form, die in der Lage ist, das Publikum zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Welt der Ideen und der Praxis – sowie deren Formgebung auf der Bühne (und im Leben) – anzuregen. Brechts Verfremdungsästhetik agiert für Feyerabend als ein pädagogisches Modell. Als solches soll es das (ästhetische) Vergnügen am öffentlichen Philosophieren als einer allgemeinen Lebensform – im Habitus des herumtüftelnden Tinkering – befördern.

Schlagnworte: Bertolt Brecht, Paul Feyerabend, Pädagogik, Verfremdung, Herumtüfteln

Abstract: “Learning to live”: Feyerabend about Brecht's joyful pedagogy of estrangement as a habituation into respectable tinkering

This paper explores Paul Feyerabend's view on Bertolt Brecht's pedagogy of Verfremdung. Feyerabend focuses on three pedagogical and aesthetic aspects of Brecht's theatre: art and science's social-public (educational) orientation, its participatory unfolding as knowledge, and an artistic form, able to move an audience to critically engage with the world of ideas and practice, and their coming into form on stage (and in life). Brecht's aesthetic of Verfremdung acts for Feyerabend as a pedagogical model. As such, it is to revive the (aesthetic) pleasure at the heart of a public philosophising as a general form of life – in the habitus of joyful tinkering.

Keywords: Bertolt Brecht, Paul Feyerabend, pedagogy, estrangement, tinkering

Freude und Elend des Nachkriegstheaters

Das Problem der Erkenntnis und der Erziehung in einer freien Gesellschaft begegnete mir zuerst während meines Studiums am Weimarer *Institut zur Methodologischen Erneuerung des Deutschen Theaters* (1946). Das Institut war eine Fortsetzung des Deutschen Theaters in Moskau und es stand unter der Leitung von Professor Maxim Vallentin¹.

Feyerabends lebenslanges Interesse an der pädagogischen Rolle des Theaters als einer sinnlich-philosophierenden Lebensform wurde durch seine eigene Zeit als Theatermacher und Student in Weimar geweckt. Während er sich von seinen Kriegsverletzungen im Krankenhaus von Apolda erholt, wird er vom örtlichen Bürgermeister mit der Leitung der Kulturabteilung betraut. Hier schreibt er Reden, Dialoge und Sketche für eine Vielzahl unterschiedlicher Produktionen, nicht nur für das Kindertheater, sondern auch für professionelle Schauspieler und Produktionen am Weimarer Nationaltheater. Leider wird ihm hier aber auch bewusst, dass seine körperliche Verfassung dem anstrengenden Probenprozess nicht standhalten kann, obwohl er für den Beruf des Theaterregisseurs (so urteilt er selbst) durchaus geeignet erscheint: „Aus mir wäre wohl ein guter und vielleicht auch ein großer Regisseur geworden. Ich liebte diese Arbeit und war zu unbekümmert, um Skrupel oder Angst zu haben.“²

Obwohl Feyerabend sich nicht vollständig von seinen Schussverletzungen erholt, beginnt er ein Studium am Musik- und Theaterinstitut in Weimar. Hier geht er seinem geliebten Operngesang nach, nimmt Schauspielunterricht und besucht Theateraufführungen in verschiedenen ostdeutschen Städten mit seinen Lehrern und Kommilitonen. Nach den Vorstellungen wird mit den Schauspielern und Regisseuren über die Formstrukturen der Stücke und den moralischen Impetus der Theaterschaffenden diskutiert.³ In seiner Autobiografie *Zeitverschwendung* erinnert sich Feyerabend an eine leidenschaftlich improvisierte Rede (Mitte der 1940er Jahre) im *Kulturverein zur demokratischen Reform Deutschlands* (dem er kurzzeitig beitrug) unter Künstlerkollegen, die gleichermaßen nach der kulturellen Erneuerung des modernen Theaters dürsten. „Aber ist es nicht widersinnig, sich beim Kampf zwischen Gut und Böse auf bloße Namen zu stützen? Und ist es nicht etwas obszön, die Form und die Erzählstruktur der Nazi-Geschichten zu benutzen?“⁴ Der Kulturverein besteht aus linken Persönlichkeiten wie Maxim Vallentin (später

¹ Feyerabend (1980), 214.

² Ebd. (1995a), 81.

³ Ebd. (1980), 215.

⁴ Ebd. (1995a), 85.

Leiter des Maxim-Gorki-Theaters in Berlin) und Gerhart Eisler – kommunistischer Politiker und Journalist – sowie dem Bruder von Bertolt Brechts engem Mitarbeiter und Freund, dem Komponisten Hanns Eisler. Die linken Literaten diskutieren öffentlich über den moralischen und künstlerischen Zustand des deutschen Nachkriegstheaters, die Verknüpfung zwischen seinen ästhetischen Formstrukturen und seinem Bildungsauftrag. Kann das Theater seinen ideologischen Ballast hinter sich lassen, ohne seine Dramatik und Inszenierungsmittel sorgfältig zu reformieren? Als aktive Teilnehmer an den Theaterreformen nach dem Zweiten Weltkrieg kannte Feyerabend Brecht wohl zunächst über gemeinsame Bekannte (die neuen deutschen linken Literaten). Persönlich trifft Feyerabend den Theatermacher (so berichtet er) nach Brechts Rückkehr aus dem Exil, bei den Proben am Wiener Burgtheater für dessen Stück *Die Mutter* mit Helene Weigel in der Hauptrolle⁵.

Der Künstler als Lieferant der Moral

Wie Brecht⁶, weist auch Feyerabend auf die formelhafte, vorhersehbare Struktur der Dramatik unter den Nazis hin und kritisiert ihre Ähnlichkeit mit den Erzählstrukturen der neuen kommunistischen, antifaschistischen Stücke. Der ideologische Kampf zwischen Faschismus und Kommunismus, zwischen kapitalistischer Ausbeutung und Rassenhierarchien, sind als archetypische Geschichten von Gut gegen Böse (nur mit vertauschten Rollen) inszeniert. Vorhersehbare Bösewichte und Helden tragen flache, ideologisch angepasste dramatische Konflikte aus. Anders ausgedrückt, sowohl die alten faschistischen als auch die neuen kommunistischen Stücke verwenden dieselben künstlerischen und erzählerischen Mittel, um Handlung und Charaktere (Hitler, Lenin, Marx) aus der vorgegebenen Perspektive moralischer und politischer Korrektheit zu inszenieren. Die moralische Belehrung, so beobachtet Feyerabend, ist dabei nicht nur nahezu identisch strukturiert, sondern oft bar jeder künstlerischen Qualität mit ihren „ideologische[n] Reden, Ausbrüche[n] von Aufrichtigkeit und Lauterkeit und gefährliche[n] Situationen in der Dieb-und-Schupo Tradition“⁷.

Von ähnlichen Fragen über die (moralische) Rolle und Bildungsaufgabe des Theaters (und seines Handwerks) bewegt, ist es daher vielleicht keine Überraschung, dass Feyerabend von

⁵ Ebd. (1980), 73; Ebd. (1995a), 101.

⁶ Brecht (1989).

⁷ Ebd., 215.

Brecht – über ihren gemeinsamen Freund, den marxistischen Philosophen Walter Hollitscher – eingeladen wird, sein künstlerischer Assistent am Berliner Ensemble in Ostberlin zu werden. Kurioserweise deutet Feyerabend in *Erkenntnis für freie Menschen*⁸ (aber eher ironisch) an, dass seine Entscheidung, diesem Ruf Brechts, Theatermann und Lehrling am Berliner Ensemble zu werden, nicht zu folgen und in Wien zu bleiben, vielleicht einer der größten Fehler seines Lebens war.

Die Bereicherung und Veränderung der Erkenntnis, des Fühlens, der Einstellungen, ja des ganzen Lebens durch die Kunst scheint mir heute viel fruchtbarer, interessanter und *vor allem menschenwürdiger* als der Versuch, das Denken (und sonst nichts) durch Worte (und sonst nichts) zu beeinflussen. Wenn heute nur etwa 10 % meiner Talente entwickelt sind, dann liegt das an einer falschen Entscheidung im Alter von 25 Jahren⁹.

In *Zeitverschwendung* weist Feyerabend auch darauf hin, dass es ihm wohl gut bekommen hätte, sich in anderen Kommunikationsformen als nur dem wissenschaftlichen Essay zu üben¹⁰. Hier relativiert er aber auch sein Bedauern, nicht unter Brecht in Ostberlin gearbeitet zu haben. Feyerabend räumt zwar ein, dass er tatsächlich „gerne noch mehr über das Theater gelernt [hätte], und vor allem von so einem außergewöhnlichen Menschen“.¹¹ Das bedeutet, er hätte sich gerne von Brecht abgeschaut, wie das gesamte künstlerische Repertoire des Theaters pädagogisch nutzbar gemacht werden kann, um Wissen zu vermitteln und die Einstellungen und Gefühle eines Publikums zu bewegen. Gleichzeitig glaubt er aber auch, dass seine instinktive Abneigung gegen das Gruppendenken ihn wahrscheinlich auch dazu bewegt hätte, die kultartige Natur und den kollektiven Druck, den der „ängstliche, hingebungsvolle, aggressive und eng verflochtene“¹² Brecht-Kreis ausübte, um die Ideen des Dramatikers zu verwirklichen, zu verabscheuen. Angesichts seiner eigenen jugendlichen Vorliebe für wissenschaftlichen Formalismus und „gnadenlose Propaganda für die ‚rechte Sache‘“¹³ gibt Feyerabend seinen eigenen moralischen (Über-)Eifer und seine Neigung zur „ideologischen Reinheit“ aber auch offen zu.

Hier erklärt er, dass er selbst Zeit brauchte, um seine eigene Ablehnung der Idee zu realisieren, dass ein Dramatiker (und wir erweitern dies auf den Wissenschaftsphilosophen) nicht

⁸ Feyerabend (1980).

⁹ Ebd., 226.

¹⁰ Ebd. (1995a), 102.

¹¹ Ebd., 101.

¹² Ebd., 102.

¹³ Ebd. (1980), 215.

als „einemoralische Kraft“ auftreten sollte, um Menschen zu Sklaven eines höheren, abstrakten Guten (die Menschheit, Gott, die Wahrheit etc.) zu machen¹⁴. Obwohl Feyerabend gelegentlich Brechts eigene moralische Belehrungen und seine „krude schwarz-weiß Darstellung“¹⁵ in seinen Anti-Nazi-Stücken kritisiert, lobt er ihn aber auch für die pädagogischen Ziele seines Verfremdungstheaters. Tatsächlich schrieb Brecht politisch ‚lehrreiche Stücke‘, wie *Die Mutter*¹⁶ und *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*¹⁷. Diese vermittelten konkrete politische Botschaften und ‚moralische Anweisungen‘, um den Faschismus der 1930er Jahre strategisch zu bekämpfen und kommunistische Theorien zu popularisieren¹⁸. Doch anders als die neuen deutschen Stücke in der ‚Räuber-und-Gendarm-Manier‘¹⁹, stellte Brecht auch Anweisungen und Botschaften in Frage, wenn diese von einer ästhetischen (und letztlich pädagogischen) Inszenierung entkoppelt waren, die die Zuschauer (als ‚Studenten‘) nicht dazu befähigten, die Mimesis und ihre sozial-ästhetischen Produktionsbedingungen kritisch zu durchschauen, damit sie ‚bewusste Teilnehmer an ihrer eigenen Tradition werden‘²⁰. Zur kurzen Begriffsklärung: Mimesis bezeichnet hier eine abbildende Darstellung von ‚Welt‘ im Theater. Aristoteles versteht Mimesis als ein sehr geräumiges Konzept, das seine Wurzeln in der angeborenen, menschlichen Tendenz hat (die wir in Kindern beobachten) Phänomene (Handlungen, Haltungen) nachzuahmen, um uns ‚Weltwissen‘ anzueignen²¹. In unserem Kontext bezeichnet Mimesis eine dieser menschlichen Tendenz verwandte, aber bewusster ausgeübte, kulturelle Praxis. Mimesis ist, so verstanden, die ästhetische, abbildende Darstellung von menschlichen Beziehungen und Welterfahrungen durch die Fiktionen, Figuren und Mittel des Theaters, um ‚Weltverstehen‘ für ein Publikum öffentlich zu inszenieren.

Nicht der ideologische Inhalt als solcher, sondern die Produktion von Mimesis in den Methoden und Inszenierungsweisen des dramatischen Geschichtenerzählens im Theater wurden von Brecht²² als die zentrale pädagogische Bildungsfrage angesehen. Wie soll der Regisseur/die Regisseurin Theaterstücke, als eine abbildende Darstellung von Welterfahrungen, und Form

¹⁴ Ebd., 216.

¹⁵ Ebd., 215.

¹⁶ Brecht (1957).

¹⁷ Brecht (1978).

¹⁸ Vgl. Bradley (2021).

¹⁹ Feyerabend (1995a), 84.

²⁰ Ebd. (1978), 178.

²¹ Aristoteles' Poetik, 1448b19.

²² Brecht (1965).

öffentlicher Bildung inszenieren? Wie kann der Theatermacher/die Theatermacherin es vermeiden, dem Publikum eine vorbestimmte Darstellungs- und Denkweise aufzuzwingen, ohne dennoch davor zurückzuschrecken, sein/ihr klares Verständnis der Wirkung des Guten (und des Bösen) in gelebten, menschlichen Handlungen und sozialen Weltbeziehungen im Theater abzubilden? Feyerabend bringt es – in Brecht'scher Weise (wie wir gleich sehen werden) – auf den Punkt:

[W]ie muß ein Stück gebaut sein, daß es die ‚gute Seite‘ darstellt? Was muß man zur Handlung hinzufügen, um den Kampf eines Widerstandskämpfers in ein besseres moralisches Licht zu stellen als den Kampf eines illegalen Nationalsozialisten in Österreich im Jahre 1938?²³

Das vergnüglich kritische Theater

Brecht betont, dass das Theater, trotz seiner sozialen und moralischen ‚Bildungsaufgabe‘ menschliche Beziehungen und Erfahrung im Theater ‚richtig‘ darzustellen, nicht die Bürde der Moralisation übernehmen soll, da dies seinen Hauptzweck als Kunst und Unterhaltungsmedium nur entwerten würde. Er schreibt in seinem *Kleinen Organon für das Theaters*:

Seit jeher ist es das Geschäft des Theaters, wie aller andern Künste auch, die Leute zu unterhalten. Dieses Geschäft verleiht ihm immer seine besondere Würde; es benötigt keinen anderen Ausweis als den Spaß, diesen freilich unbedingt. Keineswegs könnte man es in einen höheren Stand erheben, wenn man es etwa zu einem Markt der Moral machte; es müßte dann eher zusehen, daß es nicht gerade erniedrigt würde, was sofort geschähe, wenn es nicht das Moralische vergnüglich, und zwar den Sinnen vergnüglich machte – wovon das Moralische allerdings nur gewinnen kann.²⁴

Das Theater soll nicht als Lieferant der Moral auftreten, sondern in erster Linie seine Darstellung des Guten (im Zusammenleben der Menschen) für die Sinne lustvoll erlebbar machen – eine schwierige ästhetische Aufgabe. Anders ausgedrückt, die Aufgabe des Theaters ist es, eine Form der sozial-materiellen Realität auf der Bühne sinnlich abzubilden und für die Zuschauer präsent zu machen. Folglich muss die mimetische Kunst des Theaters die Frage nach seiner Unterhaltungsfunktion und seinem praktischen *Handwerk* (aller seiner Inszenierungsmittel) ernst nehmen. Wie kann ein Publikum zu einer sorgfältigen, kritischen Reflexion über die im Theater dargestellten Weltverhältnisse (die auch immer eine implizite Stellungnahme zum Guten oder zur Rationalität beinhalten) lustvoll-vergnüglich bewegt werden? Das (Bildungs-)Potenzial des Theaters, uns von einem Leben zu befreien, das von (unhinterfragten) ideologischen Annahmen

²³ Feyerabend (1980), 215.

²⁴ Brecht (1989), 131.

und (vielleicht) psychologischer Manipulation durchdrungen ist, hängt für Feyerabend²⁵ wie auch für Brecht²⁶ von einer Ästhetik ab, die das, was uns am Vertrautesten im menschlichen Zusammenleben erscheint, auffällig und fremdartig erscheinen lässt.

Das Theater soll unseren Verstand und unsere Sinne anregen und uns „dazu zwingen, uns von unserem Alltag, unseren Gewohnheiten und unserer geistigen Faulheit zu lösen, die die Fremdartigkeit der Welt vor uns verbergen (*meine Übersetzung*).²⁷ Weder der Theatermacher noch der Wissenschaftler – als Wissensproduzenten – sollen vermeiden, uns ihr Verständnis der Funktionsweise der Welt (und damit auch ihr Verständnis des Guten für das menschliche Leben) in ihren ‚Geschichten‘ (und deren Symbolen und Gestalten) vorzuführen. Die Frage nach der Moral oder der Wahrheit darf dabei jedoch nicht von der pädagogischen Frage der theatralischen Mittel, ihrer Unterhaltungsfunktion und den Bedingungen ihrer Wissensproduktion abgekoppelt werden. Das bedeutet, die Frage, wie eine distanzierte, jedoch vergnüglich beobachtende Haltung in der Auseinandersetzung mit der Fremdartigkeit der Welt inszeniert und pädagogisch gefördert werden kann, ist für Brecht und Feyerabend ein Schlüsselaspekt ihrer Konzeption des öffentlichen Philosophierens (im Theater oder der Wissenschaft). Das Theater und die Wissenschaft sollen hier die Fähigkeit des Publikums zum ‚Vernunftdenken‘ in einem breit und praktisch angelegten (aber nicht unseriösen) Sinne ansprechen und kritisch schärfen. Was aber noch wichtiger ist, wir sollen dabei auch lernen, die Bewegung unserer Sinne und unseres Intellekts *zu genießen*. Das Fühlen, Ahnen, Beobachten, Einsetzen und Schärfen unserer geistig-sinnlichen Tätigkeit– angeregt durch die Wissensproduktion der (verfremdeten) theatralischen Mittel – soll als vergnüglich erlebt werden können. Folglich ist die pädagogische Frage von Bedeutung, wie die Theaterästhetik die Welt menschlicher Handlungen und Beziehungen eigentlich darstellen soll, um uns in diese *vergnügliiche Kunst* des Denkens, Fühlens und Handeln (als einer allgemeinen Lebens-Kunst) einzuführen.

²⁵ Feyerabend (1978), 178.

²⁶ Brecht (ebd.)

²⁷ Feyerabend (2008), 302,

Das Brecht'sche Verfremdungstheater

Anstelle einer Dramatik, die die spontane Entfaltung von Handlungen vor einem Publikum inszeniert, will Brecht die mimetische Nachahmungsfunktion der Theatertätigkeit durch die Verfremdung ästhetisch aufzeigen. Hier unterscheidet er sich vom aristotelischen Illusionstheater vor allem durch seine Einstellung zur Katharsis. *Die Mutter* wird beispielhaft als ein Stück anti-aristotelischer Dramatik vorgestellt:

Diese [Verfremdungs-Dramatik] bedient sich der *hingebenden Einfühlung* des Zuschauers keineswegs so unbedenklich wie die aristotelische und steht auch zu gewissen psychischen Wirkungen, wie etwa der Katharsis, wesentlich anders. So wie sie nicht darauf ausgeht, ihren Helden der Welt als seinem unentrinnbaren Schicksal auszuliefern, liegt es auch nicht in ihrem Sinn, den Zuschauer einem suggestiven Theatererlebnis auszuliefern.²⁸

Die Freude an der Erkenntnis (der theatralischen Abbildungen von menschlichen Welt-Beziehungen) liegt, laut Brecht, nicht in einer Mimesis, die tragische Emotionen und deren kathartische Entladung stimuliert, weil sie die Welt zeigt, *wie sie ist* (z.B. in Bezug auf eine unausweichliche metaphysische Ordnung der Welt und/oder dem wesentlichen Charakter der Menschen, der sich in bestimmten Handlungen offenbart). Die Verfremdungs-Ästhetik möchte die Aufmerksamkeit des Publikums hingegen auf die Mittel und Wege lenken, mit denen das Theater Gefühle, Konzepte, Weltansichten und Handlungsweisen – im doppelten Sinne (sozial-ästhetisch) – *produziert*. Das Ziel der Verfremdungs-Dramatik ist es, den Intellekt und die Sinne so anzuregen, dass der (ideologische und künstlerische) Standpunkt der Mimesis für eine soziale und ästhetische Prüfung und Erforschung durch das Publikum geöffnet wird.

Die Darstellung menschlicher Handlungen und sozialer Umstände, die Wünsche und Entscheidungen der theatralischen Figuren auf der Bühne offenbaren nicht (vorwiegend) einen wesentlichen Charakter oder festgelegte metaphysische Rahmenbedingungen. Das Publikum soll stattdessen den *Prozess der Charakterbildung* der Protagonisten im Hinblick auf die (materiell und ideologisch geprägte) Welt untersuchen, an der diese aktiv teilhaben (ich zeige das später am Beispiel von Brechts Galileo-Figur). Brechts „neue Verfremdungen sollen den gesellschaftlich beeinflussbaren Vorgängen den Stempel des Vertrauten wegnehmen, der sie heute vor dem Eingriff [ins das gesellschaftliche Leben] bewahrt.“²⁹ Folglich beauftragt Brecht das Theater nicht nur

²⁸ Brecht (1963), 146.

²⁹ Brecht (1989), 151.

damit, eine (gesellschaftliche) Wirklichkeit im Theater erkennbar zu machen („wie es der Aristoteliker tut“). Die neuen Verfremdungen sollen auch zur gesellschaftlichen Veränderung bewegen. Hierbei darf aber gleichzeitig nicht vergessen werden, dass Brecht Aristoteles auch durchaus in seinem pädagogischen Ansatz zustimmt³⁰. Wie er, betont Brecht die mimetische Unterhaltungsfunktion des (Theater-)Handwerks, das das aktive menschliche Zusammenleben sorgfältig darstellen soll. Das Theater soll hier vorerst unsere Sinne und unseren Intellekt bewegen und uns damit nicht direkt belehren, sondern als Kunst entschieden ‚überflüssig‘ bleiben:

Nicht einmal zu lehren sollte ihm [dem Theater] zugemutet werden, jedenfalls nichts Nützlicheres, als wie man sich genußvoll bewegt, in körperlicher oder geistiger Hinsicht. Das Theater muß nämlich durchaus etwas Überflüssiges bleiben dürfen, was freilich dann bedeutet, daß man für den Überfluß ja lebt³¹.

Der Theatermacher als Pädagoge

Es sind die intentionalen didaktischen Entscheidungen des Künstlers und des Wissenschaftlers, die die Beziehung des Publikums zur Welt (der Ideen und Praktiken) strukturieren. Als solche handeln beide immer auch als Pädagogen. Der Künstler inszeniert auf der Grundlage von Ideen, Idealen und sozialen Bedingungen, die seinem/ihrer künstlerischen Medium und der Mimesis Form geben – auch wenn diese ‚Formgebungen‘ natürlich nicht (immer) offen zugegeben werden oder den Wissensproduzenten bewusst sind (für Brecht und Feyerabend kann dies den Weg zur unreflektierten Ideologie bedeuten). Aristoteles hat dann auch insofern den Weg für Brechts und Feyerabends eigenen dialektischen und didaktischen Ausgangspunkt geebnet, da er der erste Theoretiker war, der die (pädagogische) *Wirkung* des Tragischen auf den Zuschauer in seine Definition der Struktur der dramatischen Form einbezog (Gadamer 2010). Schon für Aristoteles (wie später für Brecht und Feyerabend) ist der Zuschauer letztlich *Teil* einer (partizipativen) dramatischen Struktur, und damit Teil der Entfaltung des Stücks (als Wissen), im – dann immer auch pädagogischen – *Theaterereignis*³².

Angesichts der Tatsache, dass der Akt der öffentlichen Wissensproduktion von Zielen, Ansichten und sozialen Produktionsbedingungen getragen wird, die die (sinnliche, intellektuelle) Begegnung des Publikums mit dem Theaterereignis (und die Auseinandersetzung mit dem darin

³⁰ Aristoteles, Poetik, 50b27–51a29.

³¹ Brecht (ebd.), 131.

³² Aristoteles, ebd., 49b23.

präsentierten Wissen/der Welt) strukturieren, darf der Künstler nicht leugnen, dass seine künstlerischen Entscheidungen letztlich auch pädagogische Interventionen sind. Der Dramaturg und Philosoph in Brechts *Dialogen zum Messingkauf* (in den *Fragmente[n] zur Vierten Nacht*) beschreiben diese Verbindung zwischen künstlerischem (und didaktischem) Ziel, und seinen sozialen Produktionsbedingungen, folgendermaßen:

Der Dramaturg: Unsere Sprache [die deutsche Sprache] hat einen guten Ausdruck: Der Künstler produziert sich.

Der Philosoph: Er ist ausgezeichnet, wenn man ihn so versteht, daß im Künstler der Mensch sich produziert, daß es Kunst ist, wenn der Mensch sich produziert.³³ Der Künstler soll nicht zögern, sein/ihr Verständnis eines guten Lebens (oder der Wahrheit/Vernunft) in der Mimesis zu präsentieren. Er/sie darf aber nicht vorgeben, aus einer Haltung normativer Neutralität zu handeln, sondern ist von Brecht und Feyerabend dazu angehalten, diese (produktiven) Ausgangspunkte in der Ästhetik des Theaterereignisses für das Publikum sichtbar und nachvollziehbar zu gestalten. Brecht und Feyerabend zeigen sich misstrauisch gegenüber einer vorgefertigten, geschlossenen und von oben herab verordneten Theoriebildung (selbst einer ‚progressiven‘, wie z.B. dem Marxismus, oder manchmal sogar gegenüber ihren eigenen Theorien). Die ‚Selbst-Produktionen‘ in den Inszenierungsmitteln des Theaters oder der Wissenschaft sollen in den ästhetisch-pädagogischen Formstrukturen, sozialen Absichten und Entstehungsbedingungen transparent gemacht werden.

Auf dem Weg zu einem partizipativen Theater und einer partizipativen Wissenschaft

Sowohl Brecht als auch Feyerabend nähern sich der Frage nach der Ästhetik des Theaters (und der Wissenschaft) aus der Perspektive des engagierten (enthusiastischen und ernsthaften) Kunstschaffenden. Die Erforschung der pädagogischen Form und Funktion einer partizipatorischen Kunst und Wissenschaft (und ihrer Erkenntnisbildung) ist von ihrem Selbstverständnis als praktische ‚Theater-Handwerker‘ geprägt. Für beide ist das Theater- (und das Wissenschaft-) *Machen* eine lustvolle und letztlich kollektive Aufgabe. Als ein notwendigerweise gemeinschaftliches Unterfangen ist die mimetische Darstellung von Welt-Beziehungen – in den Geschichten, den Körpern und den Requisiten des Theaters – auf den Einsatz und die Beiträge einer Vielzahl unterschiedlich ausgebildeter Künstler und Handwerker (vom Schauspieler bis zum Techniker) angewiesen. Wie auch Feyerabend betont Brecht hierbei den

³³ Brecht (1966), 121.

spielerischen und dialogischen Aspekt der Wissensschaffung (im Theater) und bezeichnet seine ästhetischen Experimente manchmal sogar als wissenschaftlich. Obwohl dies nicht Brechts naiven Glauben an wissenschaftliche Objektivität und empirische Methodik implizieren soll, deutet sein (vielleicht) berühmtestes Werk der Theatertheorie *Das Kleine Organon für das Theater*³⁴ durchaus eine Affinität zur ‚wissenschaftlichen Methode‘ an. Brechts Sammlung von Theaterprinzipien im *Organon* sind, in (ästhetischer) Anlehnung an Francis Bacons *Novum Organum*³⁵, ebenfalls in (78) markigen Aphorismen verfasst.

Brecht war (wahrscheinlich) angeregt, diese Verbindung mit Bacons empiristischer Naturphilosophie herzustellen, um seine eigene anti-aristotelische Dramatik in Szene zu setzen. Bacon verfasste sein *Novum Organum* als eine ideologische Widerlegung der deduktiven Logik in Aristoteles’ *Organon*³⁶. Brechts eigenes *Organon* und seine Bacon’sche Betonung von empirischer und rationaler Beobachtung und induktiver Argumentation verrät Brechts ‚Selbst-Produktion‘. Er möchte seiner (manchmal) polemisch deklarierten anti-aristotelischen Ästhetik Ausdruck verleihen. In dieser Hinsicht möchte ich auch anmerken, dass Brecht, wie Feyerabend, dazu neigte, seine Ideen durchaus provokativ (und oft zweideutig) zu ‚inszenieren‘. Er hatte eine Vorliebe für übertriebene rhetorische Schnörkel, um seine Ideen effektiv und unterhaltsam (in Schrift und Wort) zu kommunizieren. Gleichzeitig waren seine Provokationen (und sein bissiger Humor) aber auch ein Mittel, um die Logik seiner Theorien zu testen und mit denen der Konkurrenz (etwa Aristoteles’ Dramatik) zu vergleichen. Natürlich teilte Brecht Bacons Bedenken hinsichtlich einer allzu autoritativen Endgültigkeit einer Begriffsbildung, wenn diese aus einem rein antizipatorischen Ansatz resultiert (z.B. Aristoteles’ Syllogismus³⁷). Die Gefahr der ideologischen Aufdrängung war für Brecht jedoch nicht einfach aufgehoben durch die Substituierung einer idealistischen Spekulation durch die (rein) empirische Beobachtung einer streng materiell determinierten Welt ‚da draußen‘³⁸. Wie Brechts Austausch mit dem dissidenten marxistischen Philosophen und seinem lebenslangen Lehrer Karl Korsch³⁹ und Brechts *Me-ti*-Texte⁴⁰ (die wahrscheinlich von ihren Diskussionen inspiriert wurden) zeigen, tat er sich schwer

³⁴ Brecht (1989).

³⁵ Bacon (2014).

³⁶ Aristoteles, *Organum*.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. Lenin (1972).

³⁹ Korsch (2017).

⁴⁰ Brecht (1965).

mit der falschen Unterscheidung zwischen Idealismus und Materialismus. Der dialektische Determinismus verwandelte den Materialismus (wie *Meti*-Übersetzer Anthony Tatlow es treffend ausdrückt) in eine „mit dem Sein gleichgesetzte Lehre, welche das Bewusstsein lediglich widerspiegelt, aber nicht formen oder in Frage stellen kann“ (*meine Übersetzung*)⁴¹.

Eine Pädagogik der Irritation

Wie bereits angedeutet, war Brecht zu sehr Theatermacher, um sich in (rein) spekulativen Argumenten zu verlieren. Dementsprechend offenbart sich die Antwort des Kunstschaffenden auf die (falsche) Unterscheidung zwischen Idealismus und Materialismus in Brechts Fokus auf eine Theaterästhetik mit pädagogischer Funktion. Diese soll es seinem Publikum ermöglichen, ein breit angelegtes, praktisches Philosophieren als Teil einer allgemeinen Lebenspraxis genießen zu lernen. Diesbezüglich will Brecht das gesamte Repertoire des Theaterkünstlers (vom Stückeschreiben bis zum Schauspiel, der Musik und den Requisiten usw.) nutzen. Der Intellekt und die Sinne des Publikums sollen zum Dialog mit dem Präsentierten und der eigenen Wissensschaffung bewegt werden. Feyerabend besteht darauf, dass die künstlerischen Inszenierungen des Brecht’schen Theaters uns gleichzeitig auch mit der gelebten (und nicht abstrahierbaren) Dimension des Lebens konfrontiert. Auf diese Weise verkörpert Brechts Theater eine Pädagogik der ‚Fremdartigkeit‘. Diese kann ein Publikum (intellektuell und physiologisch) daran gewöhnen, mit der Seltsamkeit und Irritation von Gegensätzen und nicht synthetisierbaren Phänomenen produktiv und kreativ umzugehen, um die Verbindung zwischen scheinbar universellen Ideen, logischen Argumentationsstrukturen und ihrer Entstehung in der Lebenspraxis zu erforschen und kritisch zu hinterfragen.

Da wir von unseren Lehrern, durch den Druck der Berufe und durch das allgemeine Klima eines liberal-wissenschaftlichen Zeitalters dazu erzogen wurden, „auf die Vernunft zu hören“, abstrahieren wir ganz automatisch von „äußeren Umständen“ und konzentrieren uns auf die Logik einer Demonstration. Ein gutes Stück hingegen erlaubt es uns nicht, Gesichter, Gesten – oder das, was man die Physiognomie eines Arguments nennen könnte – zu übersehen. Ein gutes Stück benutzt die physischen Manifestationen der Vernunft, um unsere Sinne zu irritieren und unsere Gefühle zu stören, so dass sie einer reibungslosen und „objektiven“ Beurteilung im Wege stehen. Es verleitet uns dazu, ein Ereignis nach dem Zusammenspiel aller Kräfte zu beurteilen, die sein Auftreten verursachen. (*meine Übersetzung*)⁴²

⁴¹ Brecht/Tatlow (2016), 25.

⁴² Feyerabend (1975), 201.

Tatsächlich lobt Feyerabend das Brecht'sche Verfremdungstheater als das pädagogische Musterbeispiel eines partizipativen, öffentlichen Philosophierens – auch wenn er ihm gleichzeitig einen zuweilen humorlosen Marxismus und das Moralisieren von der Bühne aus vorwirft⁴³. Brechts verfremdete Theaterästhetik, so argumentiert Feyerabend, versucht eine Lebenspraxis zu inszenieren, die die künstliche Trennung der Fächer (die während der Aufklärung begann) überwindet. Dies geschieht jedoch nicht, indem das Verfremdungstheater eine Rückkehr zu Harmonie und Stabilität anstrebt. Seine anti-aristotelische Dramatik versucht (wenn auch nicht gänzlich erfolgreich, wie Feyerabend einräumt) eine Lebenskunst zu inszenieren „die die Grundkomponenten älterer Mythen -Theorien, Bücher, Vorstellungen, Gefühle, Laute, Institutionen als sich gegenseitig beeinflussende, jedoch antagonistische Elemente einführen (1996, 36).

Kurz gesagt, Brecht versucht die widersprüchlichen und scheinbar inkommensurablen Beziehungen zwischen Menschen, Objekten und Ideen (aus verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten) spielerisch für seine theatralischen Argumente zu kuratieren. Diesbezüglich lenkt Feyerabend⁴⁴ unser Augenmerk auf Brechts Stück *Leben des Galilei*⁴⁵ als ein Beispiel solch eines Verfremdungsmodells. Die Inszenierung der Galilei-Figur illustriert für Feyerabend das pädagogische Potenzial des Verfremdungstheaters. Das Publikum kann hier ‚lustvoll‘ in eine praktische philosophische Haltung habituiert werden. Das Galilei-Stück tut dies, indem es uns zu einer Überlegung darüber bewegt, was ‚Vernunft‘ (als ein Konzept, als Praxis in verschiedenen Lebenssituationen) eigentlich ausmacht. Anders ausgedrückt, ‚Vernunft‘ wird hier nicht einfach als Grundlage einer bestimmten, gegebenen Art logischer, intellektueller Auseinandersetzung auf der Bühne inszeniert.

Was Feyerabend⁴⁶ an Brechts Darstellung der Galilei-Figur hervorhebt, ist nicht die Präsentation seines wissenschaftlichen Habitus, d.h. seine elegante Fähigkeit zur empirischen Beobachtung und induktiven Argumentation. Stattdessen lenkt Brecht unseren Blick auf Galilei als einen Jedermann und neuen modernen Typus eines freudig-sinnlichen Denkers, nicht als einen ausgebildeten Wissenschaftler. Gleichzeitig wird diese neue Freude an der demokratisierten

⁴³ Feyerabend (1980), 216.

⁴⁴ Ebd. (1975; 1996).

⁴⁵ Brecht (1966).

⁴⁶ Ebd.

Wissensproduktion im Alltag (anstelle des Klosters oder der Universität) aber auch nicht einfach vorbehaltlos als progressiver Fortschritt in der menschlichen Entwicklung gefeiert. Die Bedeutung und Wirkung der Vernunft wird von Brecht in all ihren (konzeptuellen, praktischen, moralischen) Widersprüchen vorgeführt und nicht als ein systematisches Argument synthetisiert (und nur als Idee auf der Bühne vorgezeigt).

Galilei ist das Denken zur fast libidinösen Angelegenheit geworden und wird von Brecht, fast obszön, beim Denken in den Hosentaschen spielend vorgestellt⁴⁷. Galilei ist ein Modell des lustvollen Denkers (der sich selbst vergisst), aber er verkörpert gleichzeitig auch die Selbstgerechtigkeit und selbstbezogene Gier des neuen Vernunftmenschen. „Er ist männlich, sinnlich, ungestüm, aggressiv, extrem neugierig, fast ein Voyeur, körperlich und intellektuell ein Vielfraß und ein geborener Schauspieler“ (*meine Übersetzung*)⁴⁸. Galileis Lehrer-Habitus ist ungezwungen und egalitär im Umgang mit seinem Schüler Andrea. Die Lehrer-Schüler-Beziehung erscheint als eine natürlich-spontane Folge einer „faszinierenden Freundschaft zwischen einem vitalen Gelehrten und einem intelligenten, wissbegierigen und eigenwilligen Knaben“⁴⁹. Galilei zwingt seinem Protegé seine Weltanschauung nicht auf und überlässt ihm dem tüftelnden Denken als eine gleichwertige Suche nach Antworten.

Gleichzeitig führt Galileis offene Lehrerhaltung aber auch den Subtext einer Reihe selbstgefälliger (scheinbar recht unwandelbarer) Verhaltens- und Sprechweisen mit sich. Auf Brechts⁵⁰ Inszenierungsabsichten hinweisend, bemerkt Feyerabend⁵¹, dass Galilei es sich nicht nehmen lässt, sich selbst (in seiner ‚Rolle‘ des vitalen ‚Über-Lehrers‘) in einprägsamen und oft wiederholten Phrasen und ‚heroischen‘ Gesten darzustellen. Interessanterweise sind es diese (leeren) Selbst-Inszenierungen, die sich in Krisensituationen am ‚lehrreichsten‘ herausstellen. Als Galilei, zerstört von den Qualen der Inquisition, seine Doktrine der Bewegung der Erde widerruft, beschuldigt Andrea ihn der Feigheit („Unglücklich das Land, das keine Helden hat“) und beschimpft Galilei („Weinschlauch! Schneckenfresser! Hast du deine geliebte Haut gerettet!“)⁵². Galilei’s Schüler sichert die Entdeckungen seines Lehrers durch Berufung auf die Vorherrschaft

⁴⁷ Ebd., 28.

⁴⁸ Feyerabend (1975), 202.

⁴⁹ Ebd. (1996).

⁵⁰ Brecht (1967a,b).

⁵¹ Feyerabend (ebd).

⁵² Brecht (1963), 113.

der Wahrheit („Menschliche Schwächen gehen die Wissenschaft nichts an“⁵³) in leeren Phrasen und dominanten Gesten. In einem Wort, der neue Denker entpuppt sich letztlich als genauso herzlos, moralisch fragwürdig und der Gesellschaftsveränderung ein Hindernis, wie das Machtregime (hier: die Kirche), das die demokratische Öffnung des Wissens, ebenfalls im Namen der Wahrheit, (zum Tode) verurteilt.

Galileis scheinbar demokratischer Lehrer-Habitus hat keinen dialektischen Denker (oder guten Menschen) hervorgebracht, sondern nur eine implizitere (verkörperlichte) Ideologie der Macht gelehrt. Der Habitus des selbstgefälligen, neuen ‚vitalen‘ Denkers hat sich Andrea als ein Rollenspiel dominanter Gesten und Sprechweisen eingeprägt. Um die Macht des Galilei'schen Wissens zu sichern, passt Andrea (wenn auch etwas unbeholfen) seinen Habitus der Wissensschaffung in die sozialen Herrschaftsformen ein. Galilei's (Selbst)Kritik an der unmoralischen Tyrannei des Vernunftgebotes (Andrea: „Die Wissenschaft kennt nur ein Gebot: den wissenschaftlichen Beitrag“⁵⁴) geht vollends an seinem Schüler vorbei:

Wenn Wissenschaftler, eingeschüchtert durch selbstsüchtige Machthaber, sich damit begnügen, Wissen um des Wissens willen anzuhäufen, kann die Wissenschaft zum Krüppel gemacht werden, und eure neue Maschinen mögen nur Drangsal bedeuten⁵⁵.

Brechts Galilei: ein pädagogisches Modell

Für Feyerabend wirft Brechts Stück *Leben des Galilei* die komplizierte Frage auf, welche Art von pädagogischer Beziehung denn nun tatsächlich dazu beiträgt, die ‚wissenschaftliche‘, kritische (und selbstbestimmte) Haltung eines respektablen Denkers zu fördern. Dieser soll sich nicht nur als Kreuzritter der Wahrheit verstehen, sondern auch als Teil einer Menschheit dessen Lebensglücks (und verbesserte Existenz) in seine ‚Erkenntnispädagogik‘ integriert werden. „Könnte es sein, dass entspannte Zusammenarbeit leichter Sklaven schafft als die übliche Lehrer-Schüler-Interaktion mit ihrer Betonung auf Ausbildung und Beherrschung?“⁵⁶ (*meine* Übersetzung). Dementsprechend werden im Stück widersprüchliche Lehrer-Schüler-Beziehungen vorgestellt. Galilei ist nicht konsequent in seinem Glauben an den offenen, demokratischen

⁵³ Ebd., 124.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd., 125.

⁵⁶ Ebd. (1975), 203.

Zugang zur neuen Wissensökonomie. Seiner eigenen Tochter wird im Namen der Vernunft der Wissenschaft („das ist kein Spielzeug“) die Teilnahme an dem neuen Leben des vergnüglichen Vernunftdenkens und den neuen egalitären Lehrer-Schüler-Beziehungen verweigert, obwohl die Freude an der Wissenschaft unverhohlen und verlockend in Szene 1 angekündigt wird.

Hier begegnen wir Galilei unter dem halb geöffneten Theatervorhang „halbnackt, das Morgenbad genießend, das Frühstück, astronomische Gespräche – alles zur gleichen Zeit“⁵⁷ (*meine Übersetzung*). Und im Verlaufe des Stücks lernen wir, dass auch Galileos erstaunliche Entdeckungen, die seinen Freunden und Feinden kunstvoll vorgeführt werden, letztlich nur von seiner eigenen intellektuellen Gier (und der seiner Anhänger) und seiner egoistischen Unersättlichkeit („nach der lasterhaften Macht der Wahrheit“) angetrieben sind⁵⁸. Anstatt die Gesellschaft zu reformieren, und die Wissensökonomie demokratisch zu öffnen, sind die neuen wissenschaftlichen Wahrheiten (in all ihrer Schönheit und Einsicht) Teil einer Dynamik der sozialen Herrschaft geworden – nicht durch physische Überlegenheit, sondern durch die „weitaus subtilere und lasterhafte Macht der Wahrheit und deren Funktionen“ (ebd.). Feyerabend weist darauf hin, dass die Brecht’sche Inszenierung der Galilei-Figur als ein pädagogisches Mittel das Publikum dazu einlädt, das Konzept und die Praxis der ‚Vernunft‘ und ihre damit einhergehenden Dynamiken der Macht im öffentlichen und im privaten Leben (und den Beziehungen zwischen den Menschen) kritisch zu hinterfragen. Durch die Darstellung widersprüchlicher Beziehungen (z.B. in Bezug auf Lehrer und Schüler) werden nicht nur Galileos Vernunftbegriff (z.B. sein ‚leibliches Bedürfnis‘ nach Forschung), sondern auch die sozialen Bedingungen von Konzept-Entstehungen und damit die *Auswirkungen* der Vernunft-/Wahrheitsidee (z.B. als nicht nur kontemplative Tätigkeit) in der gesellschaftlichen Lebenspraxis (z.B. von Frauen) zur Befragung für das Publikum geöffnet.

Was geschieht, wenn ein seltsames und ätherisches Wesen wie das Denken, das seine eigenen ‚ewigen‘ Gesetze hat und die Unterwerfung unter diese Gesetze zur Voraussetzung von Vernunft, Wissen, Fortschritt, ja sogar Menschlichkeit macht, sich im physikalischen Universum niederlässt und beginnt, auf das Leben der Menschen einzuwirken? Sind die Folgen immer wünschenswert, und welche Änderungen sollten vorgenommen werden, wenn dies nicht der Fall ist?⁵⁹ (*meine Übersetzung*)

⁵⁷ Ebd., 202.

⁵⁸ Ebd. (1996), 29.

⁵⁹ Ebd. (1975), 204,

Für Feyerabend wie auch für Brecht birgt das Theater das pädagogische Potenzial, philosophische Probleme aufzuwerfen (z.B. die Rolle der Vernunft/Wahrheit für das gute/gesellschaftliche Zusammenleben), ohne dabei in die Falle eines rein konzeptuellen Ansatzes und bloß abstrakten Intellektualismus zu tappen. Der Akt der Wissensschaffung im Theater und der Wissenschaft ist für Feyerabend und Brecht hiermit immer ein öffentliches und partizipatorisches, aber auch sorgfältig gestaltetes (Bildungs-)Ereignis. Folglich soll das Theater- und das Wissenschaft-Machen nicht als Sklave eines abstrakten, apriorischen Ideals der Wahrheit oder der Vernunft agieren. Der Brecht'sche und Feyerabend'sche Ruf nach einer partizipativ-öffentlichen Erkenntnispädagogik soll aber auch nicht den moralischen Relativismus oder langweilige Produktionen ohne künstlerische Qualität entschuldigen (es ist ja Andreas praktisch-moralische Blindheit, die die Tyrannei der abstrakten Wahrheit ermöglicht). Sowohl in Brechts als auch in Feyerabends populärem Theater und populärer Wissenschaft soll die (produktive) Irritation des Intellekts und der Sinne – und die Erforschung der „Physiognomie eines Arguments“⁶⁰ – durch einen (sorgfältig gestalteten) Wissensschaffungsprozess eingeübt werden, der letztlich als eine allgemeine (kollektive) Lebenspraxis Gestalt annimmt. Von daher dürfen weder das Theater noch die Wissenschaft bloßer direkter, abstrakter Belehrung erliegen, oder sich auf feste methodische oder ästhetische Ansätze (ohne Hinterfragung oder Experimentieren) versteifen, um ihren Anspruch auf Wahrheit und Vernunft ängstlich zu sichern.

Eine Pädagogik (im Theater, der Wissenschaft), die Versuch und Irrtum, den (sinnlich-intellektuellen) Dialog und sein Scheitern, Spekulation und Beobachtung und die übergreifende Freude am herumtüftelnden *Tinkering* (mit Ideen und Praxis), einschließt, soll vielmehr Teil einer öffentlichen und praktischen (Lebens-)Philosophie sein. Hierbei muss der ‚richtige‘ Habitus in der Auseinandersetzung mit den (dargestellten) Ideen und Lebensweisen (im Theater, der Wissenschaft, dem Leben) natürlich auch (erst) erlernt werden, damit diese zur Erhaltung des menschlichen Glücks im weitesten Sinne (und der Pluralität des Lebens im Allgemeinen) beitragen können⁶¹. Brechts Galilei-Figur führt uns hier die möglichen tyrannischen Folgen (Egoismus, soziale Unterdrückung) eines selbstgefällig demokratischen Denk-Habitus vor, der nicht nur intellektuell, sondern auch moralisch suspekt ist. Die Freude an der Wissensproduktion und die kritische Tätigkeit des Publikums – als Produzenten, Spekulanten und Kritiker – soll durch die

⁶⁰ Ebd., 201.

⁶¹ Vgl. Ebd. (1968).

Ästhetik des Theaters und der Wissenschaft gefördert werden. Aber weder Feyerabend noch Brecht plädieren hiermit für einen rationalen oder moralischen Relativismus, der keine Regeln oder Kohärenz (oder ästhetischen Ehrgeiz) in der Wissensschaffung einfordert.

Der respektable Denker

Wie Shaw treffend feststellt, wenn er Lakatos’ (und Feyerabends eigene) Bedenken hinsichtlich der Gefahren des rationalen Relativismus zusammenfasst, kann Feyerabends anarchisches „anything goes“, wenn es missverstanden wird, natürlich zu intellektueller Faulheit und zu den Arten von unmoralischen Machtspielen führen, die uns Brecht anhand der Galileo- (und Andrea-) Figur vorführt. Die Erschaffung eines pädagogischen Raumes für die bewusste Einübung oder Verfeinerung eines herumtüftelnden *Tinkering*-Habitus (als Lebens-Kunst) stünde hier dann nicht (mehr) im Mittelpunkt⁶². Dementsprechend lenkt Shaw unsere Aufmerksamkeit auf Feyerabends eigenen Versuch, die Vernunftkriterien festzulegen, die den „respektablen Denker“ vom bloßen Spinner unterscheiden und damit letztlich auch die pädagogischen Ziele des Künstlers/Wissenschaftlers begründen sollen.

Der Unterschied zwischen dem Spinner und dem respektablen Denker liegt in der Forschung, die betrieben wird, sobald ein bestimmter Standpunkt eingenommen wurde. Der Spinner begnügt sich normalerweise damit, den Standpunkt in seiner ursprünglichen, unentwickelten, metaphysischen Form zu verteidigen, und er ist nicht bereit, seine Nützlichkeit in all jenen Fällen zu testen, die den Gegner zu begünstigen scheinen, oder auch nur zuzugeben, dass ein Problem besteht. Es ist diese weitere Untersuchung, die Einzelheiten davon, das Wissen um die Schwierigkeiten, den allgemeinen Wissensstand, das Erkennen von Einwänden, die den „respektablen Denker“ vom Spinner unterscheiden. Der ursprüngliche Inhalt seiner Theorie tut dies nicht.⁶³ (*meine Übersetzung*)

Es ist der respektable Denker, der die Kunst der herumtüftelnden *Tinkering*-Philosophie als handwerkliche Fertigkeit ernst nimmt. Als solche muss diese erlernt und in der Praxis entwickelt werden. Folglich ist es dann nicht der Inhalt der Ideen als solcher, sondern die Disposition des Denkers im entwickelnden Dialog mit seinen eigenen Ideen (und denen anderer), welche sein/ihr Denken als respektable (oder nicht) kennzeichnen. Wie bei Brecht, darf bei Feyerabend das Erlernen solch ‚ehrbaren‘ Denkverhaltens aber nicht zur düsteren und trostlosen (oder beherrschenden) Pflicht werden (im unreflektierten Dienste höherer Ideale wie Wahrheit, Vernunft oder Moral). Das Verfeinern des Handwerks des seriös herumtüftelnden *Tinkering*, in dem die

⁶² Shaw (2024), 146.

⁶³ Feyerabend (1964), 305, zitiert in Ebd.

Erforschung der produktiven, ideologischen und materiell-ästhetischen Bedingungen des theatralischen Ereignisses (oder des Wissens im Allgemeinen) in der Praxis erlernt wird, soll als lustvoll (und selbstbestimmt) – und im Dialog mit anderen - erfahren werden. Sinne und Intellekt werden hierbei angeregt, so dass wir uns als „Entdecker und Schöpfer bestehender und unbekannter Lebensformen“ erleben können⁶⁴ (*meine Übersetzung*).

Das herumtüftelnde *Tinkering* lernen: Brechts Schauspieler

Brecht liefert uns ein Beispiel, wie das respektable Denken als Teil der Verfremdungsästhetik im Schauspiel (er nannte dies *Gestus*) erlernt werden soll, ohne dabei in einen rationalen oder moralischen Relativismus zu verfallen. In seinem Gedicht *Über alltägliches Theater* (geschrieben um 1930) fordert Brecht seine Schauspieler auf, die Haltung eines neugierigen Beobachters einzunehmen. Sie sollen mit großer Sorgfalt die alltäglichen Verhaltensweisen und Aktivitäten der Menschen in ihrem sozialen Umfeld ins Auge nehmen. Brecht trägt seinen Schauspielern an, die Kunst der Verfremdung, trotz aller nachfolgenden künstlerischen Verfeinerung, nie zu weit von diesen anfänglichen Beobachtungen des alltäglichen ‚sozialen Theaters‘ abweichen zu lassen.

Ihr Künstler, die ihr Theater macht
In großen Häusern, unter künstlichen Lichtsonnen
Vor der schweigenden Menge, sucht zuweilen
Jenes Theater auf, das auf der Straße sich abspielt.
Das alltägliche, tausendfache und ruhmlose
Aber so sehr lebendige, irdische, aus dem Zusammenleben
Der Menschen gespeiste Theater, das auf der Straße sich abspielt.
(Brecht 1989, 215)

In dem drei Seiten langen Gedicht fängt Brecht die Lebendigkeit und die widersprüchliche Natur alltäglicher menschlicher Interaktionen ein, die das pluralistische ‚menschliche Theater‘ ausmachen. Verschiedene Lebensformen werden detailliert skizziert. In seinen Straßendialogen werden natürlich Worte gesprochen und Ideen ausgetauscht. Die Aufmerksamkeit der Brecht’schen Schauspieler wird aber vor allem (wie Feyerabend es vielleicht nennen würde) auf die Physiognomie der hier inszenierten Auseinandersetzungen gelenkt: Körperhaltungen, Gesten, die Haltungen der Menschen, ihre Sprechweisen und die damit einhergehenden Einstellungen und emotionalen Standpunkte. In dem Gedicht skizziert Brecht eine Reihe von Modellereignissen, die wir auf einer Stadtstraße (im Deutschland der 1930er Jahre) potenziell

⁶⁴ Shaw (ebd.), 145.

antreffen könnten. Wir begegnen verschiedenen Lebensformen und den produktiven (sozialen, materiellen, ideellen) Bedingungen, die diese Alltags-Ästhetik (und seine physiognomischen Argumente) ermöglichen.

Eines der skizzierten Schlüsselereignisse ist Brechts berühmte Straßenszene, die die Funktionsweise seiner Pädagogik der Verfremdung im Theater illustrieren soll. Sie beschreibt detailliert das nachahmende Verhalten eines Mannes an einer Straßenecke, der einer Gruppe von Passanten einen Unfall erläutert. Brecht bemüht sich um eine lebendige, poetische Beschreibung seines Erzählverhaltens. Die Komplexität seiner Beziehung zu seinem Publikum (den Passanten) und seine Herangehensweise an seine 'Erzählaufgabe', die Wahrheit über das Geschehene nicht nur zu kommunizieren, sondern auch zu erforschen, dient Brechts Schauspielern als ein pädagogisches Modell. Die Disposition des Erzählers reflektiert das Verhalten des (Feyerabend'schen) ehrbaren Denkers (1964), der bereit ist, seine Ideen sorgfältig und im Dialog mit anderen zu verhandeln:

Beachtet auch
Seinen Ernst und die Sorgfalt seiner Nachahmung. Dieser
weiß, daß von seiner Genauigkeit vieles abhängt, ob
der Unschuldige
Dem Verderben entrinnt, ob der Geschädigte
Entschädigt wird. Seht ihn
Jetzt wiederholen, was er schon einmal gemacht hat.
Zögernd
Seine Erinnerung zu Hilfe rufend, unsicher
Ob er auch gut nachahmt, einhaltend
Und einen anderen auffordernd, er möge
Dies oder jenes berichtigen. Dies
Betrachtet mit Ehrfurcht!
Und mit Staunen⁶⁵

Die Nachahmungsarbeit des Erzählers hat eine soziale, sogar eine moralische Funktion. Er will der Gerechtigkeit dienen. Trotz seiner guten Absicht kann er sich dabei nicht ganz auf sein alleiniges Urteil der Situation verlassen. Die Frage, was angesichts eines so universellen Ziels (der Gerechtigkeit/Wahrheit dienen zu wollen) eine angemessene Denkhaltung gegenüber des sozialen Vorfalls (einem Unfall) darstellt, lässt sich hierbei nicht leicht beantworten. Der respektable Denker ist ernsthaft darauf bedacht, die beobachteten Handlungen genau wiederzugeben, aber er

⁶⁵ Brecht (1989), 216.

macht sich nicht die Mühe, sich vollständig in die nachgeahmten Personen zu verwandeln (ebd.). Der Erzähler an der Straßenecke versucht nachzuahmen, was ‚wirklich‘ passiert ist, damit der Wahrheit gedient werden kann. Aber angesichts seiner sozialen und materiellen Einbettung in der Welt ist er sich auch der Begrenztheit und ‚Selbst-Produktion‘ seines Standpunktes bewusst. Folglich ist seine Suche nach der Wahrheit notwendigerweise von den Beobachtungen anderer und einem gegenseitigen Austausch von Überlegungen abhängig. Infolgedessen unterbricht sich der Nachahmer des Unfalls selbst und schärft sein Gedächtnis, indem er die Menge um Korrekturen zu Einzelheiten bittet, die er möglicherweise übersehen hat. Dementsprechend ist seine daraus resultierende mimetische Erzählung immer eine kollektive Interpretation der Realität, d.h. eine sich sozial entwickelnde Wahrheit darüber, wie es zu dem Unfall kam.

So setzt der Erzähler an der Straßenecke den Fahrer dem Urteil der Menge aus und zeigt den Passanten ‚schauspielerisch‘, wie der Unfall genau passiert ist. Er veranschaulicht, wie der Fahrer hinter dem Steuer saß und wie der andere, ältere Mann überfahren wurde. Aber Brecht zeigt auch, dass er der Menge nur so viel vorführt, wie nötig ist, um den Unfall verständlich und die Handlungen der betroffenen Personen nachvollziehbar zu machen. Brecht argumentiert, dass eine allzu ‚vollständige‘ künstlerische Darstellung (als ‚Schauspiel‘) hier die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die geschlossene Selbstproduktion des Erzählers ziehen würde. Als solche würde es von dem öffentlich-sozialen (und moralischen) Anliegen des wissens-schaffenden Schauspielers ablenken und fälschlicherweise vorgeben, dass der Künstler einen privaten und archimedischen Standpunkt einnehmen kann; einen, in dem Erkenntnis nicht an Geschichte, Sozialität und Materialität gebunden ist. Der Erzähler darf sich also nicht in der Abstraktion des Wissens verlieren. Er soll seine Erkenntnis so darstellen, dass es das Publikum ebenfalls zur sozialen Produktion und Weiterentwicklung des Wissens ‚lustvoll‘ einlädt. Anders ausgedrückt, die schauspielerischen Demonstrationen agieren hier als Wissensmodelle und sind als solche erkennbar. Als immer unfertige Modelle (z.B. der Wahrheit) dürfen sie dann nicht die ästhetische Verbindung zu ihrer sozialen Entstehung im Alltagstheater (und seinen produktiven Bedingungen) verlieren. Die Ästhetik der Verfremdung des Straßenbeobachters wird von Brecht als einfach, aber effektiv beschrieben. Sein pädagogisches Ziel ist es praktisch und sozial einzugreifen. Seine Erzählmodelle agieren als eine partizipative Einladung zum gemeinsamen *Tinkering* – selbst wenn seine künstlerische Tätigkeit von einem großen [und ja auch wichtigem] Wort wie Wahrheit (oder Gerechtigkeit) geleitet wird. Hier soll es keinen Pathos und keine erzwungene Empathie mit dem

Fahrer oder dem Opfer geben, da solche Illusionsästhetik (wie Brecht es nennen würde) der partizipativen Suche nach einer ‚Realität‘ nicht helfen würde.

Zusammen tüfteln

Zusammengefasst, nur durch die Entwicklung praktischer Dialogstrategien, die alle seine/ihre Sinne einbeziehen, kann der Schauspieler die Kunst der herumtüftelnden *Tinkering*-Philosophie verfeinern, die letztlich auch Tugenden wie „Ernsthaftigkeit, Feuer, Fröhlichkeit, Liebe zur Wahrheit, Neugier und Verantwortungsbewusstsein⁶⁶“ einfordert. Der Erzähler in Brechts Gedicht versucht aber nicht, das Publikum stur von seinem Standpunkt zu überzeugen. Er fühlt sich wohl – und genießt – den sozialen Prozess der Wissensproduktion in der Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen (intellektuellen und sinnlichen) Beobachtungen und Ideen, die zwangsläufig aus dieser Suche nach der Wahrheit hervorgehen. Brechts ‚wissenschaftlicher Ansatz‘ in seinem Theater ist letztlich von dieser Lust am seriösen Tinkering geprägt, welche uns in seinem Gedicht *Über alltägliches Theater* als ein pädagogisches Modell der Erkenntnisbildung vorgestellt wird. Frederic Jameson schreibt über Brechts *Tinkering*-Ansatz:

Selbst die erkenntnistheoretischen und theoretischen Dimensionen der „Wissenschaft“ [und natürlich des Theaters] müssen im Sinne der populären Mechanik und des manuellen Vergnügens des Kombinierens von Zutaten und des Erlernens des Gebrauchs neuer und ungewöhnlicher Werkzeuge gedacht werden⁶⁷. (*meine Übersetzung*).

Die ästhetische Inszenierung und Theoretisierung von menschlichen Weltbeziehungen muss von der Kunst und Wissenschaft sowohl ausprobiert, als auch freudig und partizipativ auf ihre Nützlichkeit für ein gutes Leben ‚getestet‘ werden. Was große Worte wie ‚gut‘ (oder ‚glücklich‘ oder ‚selbstbestimmt sein‘) hier genau bedeuten, muss natürlich als Teil des fortlaufenden öffentlichen Philosophierens des Individuums (des angehenden ‘ehrbaren‘ Denkers) und der Freude daran betrachtet werden, herauszufinden, wie wir in einer gemeinsamen Welt mit anderen nun eigentlich zusammenleben können. Weder die Wissenschaft noch das Theater dürfen dabei wissenschaftliche Wahrheiten in einer Dynamik missbrauchen, die subjektive individuelle Erfahrungen durch die „weitaus subtilere und lasterhafte Macht der Wahrheit und deren Funktionen“⁶⁸ anstelle von Bedrohung oder Gewalt dominiert. Feyerabend bedient sich eines

⁶⁶ Ebd. (1952), 8.

⁶⁷ Jameson (1998), 2.

⁶⁸ Feyerabend (1996), 29.

gewissen Brecht'schen (sardonischen) Humors, um die Gefahr einer Konzeption von wissenschaftlicher Erkenntnis hervorzuheben, wenn diese ihre eigene Einbettung, nicht nur in Geschichte/Tradition, sondern auch in der Lebenspraxis bestimmter Expertengruppen (z.B. der professionellen Wissenschaftler, Akademiker, Philosophen der Zeit) leugnet. Brechts gut bekannte Seitenhiebe auf Philosophen und ihre weltfremd abstrahierten Weisheiten – beispielsweise wenn er durch sein Alter Ego, die Figur des *Herrn Keuner*, spricht: „Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem“⁶⁹ – spiegeln Feyerabends eigene Polemik gegen die selbsternannten Experten wieder (die uns ja auch in Galileis und Andreas unbequemen Gesten und Phrasendreschen nachklingen). Hier dürfen wir natürlich nicht vergessen, dass für Feyerabend und Brecht diejenigen unbequem sprechen und denken, die sich weigern, ihre eigenen Behauptungen kritisch zu prüfen und im Dialog mit anderen Lebensformen weiterzuentwickeln (egal ob sie nun offizielle Experten oder Philosophen sind oder nicht)⁷⁰.

Die Verdeckung der produktiven Bedingungen der Wissensschaffung – im Namen der Wahrheit/Vernunft – birgt dann auch die Gefahr einer Verleugnung des Machtstatus von abstrahiertem Wissen (deshalb darf Galileis Tochter damit auch nicht ‚spielen‘). Dementsprechend dürfen für Brecht wie für Feyerabend die Wissenschaft und die Kunst nicht „der Verführung des Theoretischen und seinen potenziell unmenschlichen Folgen erliegen“ (wie Eric Oberheim es in seiner Einführung zu Feyerabends *Tyranny of Science*-Vorlesungen formuliert⁷¹, *meine Übersetzung*). Ihre (unfertigen) Wissensmodelle sind in erster Linie Möglichkeiten, das ernsthafte, spielerische Herumtüfteln mit der Physiognomie verschiedener Argumente zu befördern. Eine verfremdete Kunst und Wissenschaft gilt hier zuerst als (praktische) Quelle der (Lebens-)Freude, die vom Einzelnen (und der Gemeinschaft) gemeinsam genossen werden soll – mit dem letztendlichen Bildungsziel, uns mit und durch andere (und ihrer Lebenspraxis) in der Welt heimlich zu machen. Die verkörperte Kunst des Theoretisierens im Brecht'schen Theater – offensichtlicher als eine (von ihrer Entstehungsweise her) leichter abstrahierbare wissenschaftliche Theoriebildung – erscheint Feyerabend als ein pädagogisches Vorzeigemodell, in dem als selbstverständlich hingenommene Wahrheiten, menschliche Handlungen und Beziehungen, ästhetisch verfremdet und zum öffentlichen, praktischen Philosophieren eingeladen werden kann.

⁶⁹ Brecht (1949), 115.

⁷⁰ Feyerabend (1978), 154; Ebd. (1980)

⁷¹ Ebd. (2011)

Eine Pädagogik der Proliferation

Folglich sollen uns die verkörperten, verfremdeten Präsentationen des Theaters (z.B. durch die Galilei-Figur) an die Künstlichkeit und mögliche Tyrannei des Ereignisses der Wissensproduktion erinnern. Gleichzeitig sollen wir aber auch in (pädagogische) Modelle alltäglicher Orte und Situationen eingeführt werden, an denen wir (das Publikum) die Lebenskunst des *Tinkering* (mit Spaß) einüben können. Hier lernen wir zu ‚sehen‘, wie Ideen und Praktiken im Theater und in der Wissenschaft (z.B. über die Bedeutung und die praktischen Auswirkungen eines bestimmten Vernunftbegriffs) als Lebensformen eigentlich zusammenhängen und zustande kommen (im Guten wie im Schlechten). Und wir lernen darüber nachzudenken, wie sich diese Auswirkungen in Bezug auf unser ‚wirkliches‘ soziales Leben (z.B. als Frau, um beim Galilei-Beispiel zu bleiben) verhalten. Das Brecht’sche Theater, als Modell einer solchen öffentlichen (und immersiven) Lebensform, will dann nicht zwischen dem Wissensbeitrag des Laien und des Experten unterscheiden, sondern (wie Feyerabend) den Denk-Habitus des „respektablen Denkers“ und nicht den des „Spinners“⁷² befördern.

Das praktische philosophische Potenzial der Wissenschaft und des Theaters zeigt sich in der Art und Weise, wie sie kunstvoll verschiedene, widersprüchliche (künstlerische, wissenschaftliche, praktische, theoretische) Wissens-Erschaffungen inszenieren und ins multi-sensorische ‚Gespräch‘ bringen, ungeachtet etwaiger disziplinärer Trennungen oder Statussphären. Ergänzend zu seinen Theaterversuchen (die Feyerabend auch als moralistisch kritisiert, wie oben angedeutet) lobt Feyerabend Brechts⁷³ anti-ideologischen Ansatz zur Darstellung von Wissen in seinen Gedichten. Hier hebt er Brechts Gedicht *An die Nachgeborenen* (von 1939) als einen populären (und dennoch ernsthaften) Akt des respektablen Denkens hervor⁷⁴. Brechts Lyrik weigert sich, verschiedene emotionale, moralische und thematische Aspekte (hier bzgl. der Kriegsverantwortlichkeit der Generationen) in einer systematischen Darstellung zu harmonisieren. Damit spiegelt Brecht Feyerabends eigene Ambition zur Pädagogik der Proliferation und Inkommensurabilität wider.

Er [Brecht] erkannte, daß einige Arten, das darzustellen, was Wahrheit zu sein beansprucht, das Denken lähmen, während andere die kritischen Fähigkeiten fördern [...] [Brecht gestaltet] eine

⁷² Shaw (2024).

⁷³ Brecht (1993).

⁷⁴ Feyerabend (1995b), 141.

dialektische Darstellung, die Brüche vergrößert und unterschiedliche Jargons nebeneinander stehen läßt.⁷⁵

Die historische Realität des wissenschaftlichen Forschens (von der kopernikanischen Wende bis hin zu Bohrs Atommodell) ist, laut Feyerabend, von solch herumtüfelnder *Tinkering*-Philosophie geprägt. Trotz des (wenn auch impliziten) Dogmas von Newtons⁷⁶ berühmten *Regeln des philosophischen Denkens* über das Verfahren des wissenschaftlichen Denkens – „stelle niemals eine Annahme auf, die mit bestätigten physikalischen Gesetzen/beobachteten Tatsachen unvereinbar ist“⁷⁷ (*meine Übersetzung*), ist die Geschichte und das Handwerk der Wissenschaft eher von einer Ästhetik der Verfremdung gekennzeichnet, die „unterschiedliche Jargons nebeneinander betrachtet“. Hier behinderten widersprüchliche Realitäten die Verbesserung wissenschaftlicher Theoriemodelle nicht nur nicht, sondern ermöglichten erst ihre Weiterentwicklung. Feyerabends Hauptbeispiel einer wissenschaftlichen Verfremdungsästhetik ist Einsteins Atomtheorie/spezielle Relativitätstheorie, die an einer Theorie festhielt, die im 19. Jahrhundert als unvereinbar mit den damals bestätigten thermodynamischen Theorien galt. Es genügte nicht, die Theorie kritisch zu prüfen, indem man sich neue empirische Beweise ansah.

Einstein praktizierte eine *verfremdete* wissenschaftliche Denkweise. Er musste zum kreativen *Tinkering* in der Lage sein, d.h. alternative Theorien im Dialog mit neuen und archaischen Theorien testen, weiterdenken und in neuen ästhetischen Wissensmodellen inszenieren (auch angesichts der Tatsache, dass Wissenschaftler sich ohnehin nie über die Genauigkeit ihrer Beobachtungen, Ergebnisse und daraus folgenden Theorien einig sind). Die Akzeptanz und das ernsthafte Spielen mit alternativen, sogar archaischen Hypothesen und Theorien und damit auch ihrer Methodenvielfalt kam hierbei, laut Feyerabend, nicht nur dem wissenschaftlichen Fortschritt zugute⁷⁸. Hiermit verkörpert Einstein das verfremdete, herumtüfelnde *Tinkering* und damit den Habitus des respektablen Denkers. Er führt uns eine Denkdisposition vor, die Freude an der ernsthaft ‚verspielten‘ Erforschung vielfältiger menschlicher Lebensformen hat. Die Förderung dieses ehrbaren Denk-Habitus ist die Aufgabe des partizipativen Theaters und der Wissenschaft. Brecht fasst es so zusammen:

⁷⁵ Ebd., 85.

⁷⁶ Newton (1846), 384ff.

⁷⁷ Feyerabend (1968), 131.

⁷⁸ Ebd.

Diese Methode behandelt, um auf die Beweglichkeit der Gesellschaft zu kommen, die gesellschaftlichen Zustände als Prozesse und verfolgt diese in ihrer Widersprüchlichkeit. Ihr existiert alles nur, indem es sich wandelt, also in Uneinigkeit mit sich selbst ist. Dies gilt auch für die Gefühle, Meinungen und Haltungen der Menschen, in denen die jeweilige Art ihres gesellschaftlichen Zusammenlebens sich ausdrückt.⁷⁹

Feyerabend und Brecht: Lernen zu leben

Sowohl für Feyerabend als auch für Brecht müssen große [und wichtige] Worte – wie Wahrheit und Vernunft – mit der Erfahrung unserer alltäglichen Lebenspraxis verbunden werden. Denn ein Bild der Welt, das (im Theater/in der Wissenschaft) als zu vollständig und systematisch dargestellt wird, kann nicht nur *nicht* die ganze Welt beschreiben. Ein allzu systematisches Bild der Welt kann die Gefahr bergen, seine eigenen produktiven Entstehungsbedingungen zu kaschieren und sich zum vorgefertigten theoretischen Konstrukt zu verhärten; eines, das dann versucht, die Welt nach ihrem eigenen Bild (der Wahrheit, der Vernunft) zu ordnen⁸⁰. Brechts weise Lehrerfigur Me-ti formuliert es poetisch:

Kein Weltbild machen

Me-ti sagte: [...] Die Vereinigung der Urteile ergibt nicht das genaue Bild der unter ihnen liegenden Vorgänge. Wenn zu viele Urteile miteinander verknüpft sind, ist das Zurückgreifen auf die Vorgänge oft sehr schwer. Es ist die ganze Welt, die ein Bild erzeugt, aber das Bild erfaßt nicht die ganze Welt. Es ist besser, die Urteile an die Erfahrung zu knüpfen, als an andere Urteile, wenn die Urteile den Zweck haben sollen, die Dinge zu beherrschen. Me-ti war gegen das Konstruieren zu vollständiger Weltbilder.⁸¹

Feyerabend betrachtet die Brecht’sche Verfremdung als ein pädagogisches Modell, welches diese dynamische Verbindung zwischen Theorie und Praxis in ästhetische Formen der Unfertigkeit übersetzt. Brechts Modell will die (materiellen/ideologischen) Produktionsbedingungen von ‚Wissen‘ nicht nur für ein Publikum nachvollziehbar machen. Die Verfremdungsästhetik möchte auch zur Überprüfung und Weiterführung des mimetisch Präsentierten, der Physiognomie seiner Argumente, und seiner Relevanz für das allgemeine, glückliche Leben bewegen. Theoriebildung erfährt hier ihre progressive Dynamik durch eine existentielle Einbettung philosophischer und

⁷⁹ Brecht (1989), 152.

⁸⁰ Ebd./Tatlow (2016).

⁸¹ Brecht (1965), 55.

theoretischer Spekulation (als *Tinkering*) in verschiedenen Lebens- und Denkpraxen, die für das (ernsthafte) dialogische Spiel pädagogisch (und damit ästhetisch, als Mimesis) aufbereitet werden.

Feyerabends und Brechts Hoffnung auf eine öffentlich orientierte und partizipatorische herumtütelnde *Tinkering*-Philosophie ist auf eine Pädagogik der Verfremdung gestützt, in der eine solche integrative Form (und demokratische Öffnung) menschlicher Forschung nicht als gegeben angesehen wird, sondern erlernt werden kann. Die verfremdete Pädagogik – im Dienste der partizipativen Theoriebildung – will damit einen Denkhabitus (als eine allgemeine Lebenspraxis) fördern, in der der Spinner (und der Demagoge) normativ vom respektablen Denker (und dem vielleicht wirklichen Revolutionär) unterschieden werden kann und als solcher kritisierbar ist. Diese Unterscheidung bezieht sich nicht auf den Inhalt ihrer Ideen, sondern auf die Verschiedenheit ihres Denk-Gebarens, d.h. der Art und Weise wie der Denker (oder Spinner) kritisch den eigenen Ideen (und denen anderer) gegenüber habituiert erscheint.

Als Pädagoge muss dann der Wissenschaftsphilosoph wie auch der Theaterkünstler berücksichtigen, wie verschiedene ästhetische Formate (z.B. das Geschichtenerzählen in hypothetischen Imperativen gegenüber dem auf der Bühne ‚verkörperten‘) zur partizipativen Teilnahme am herumtütelnden *Tinkering* einladen (oder nicht), und damit den Habitus des respektablen Denkers helfen auszubilden (oder nicht). Die typische Bildungsfrage des ‚Leben Lernens‘ (in einer Welt mit und durch andere und ihren Lebensformen) darf für Feyerabend und Brecht hierbei nicht von der Frage des ästhetischen Vergnügens und der Unterhaltung abgekoppelt werden. Im Gegenteil, Theater und Wissenschaft sollen die Lust am öffentlichen (und multisensorischen) Philosophieren (und Welt-Erleben) wiederbeleben und in ihrer Pädagogik zum Kernpunkt machen.

Die (lustvolle) Inszenierung widersprüchlicher Ideen und (verkörperter) Lebensweisen durch die Mittel des Theaters und der Wissenschaft sollen das Publikum zur gleichsam vergnüglichen kritischen Denkhandlung einladen. Zusammenfassend soll dann der Philosoph/Künstler nicht als letztendlicher Wissensschöpfer (als einziger Experte) agieren, sondern vornehmlich als Bereiter von pädagogischen Bedingungen, die den Habitus des respektablen, selbstbestimmten Denkens befördern. Feyerabend schlägt letztlich vor, dass er sich nur dann als Philosoph betrachten kann, wenn diese Befähigung des Einzelnen zur

Selbstverwaltung – als ontologische Grundbedingung der Habituation zum respektablen und öffentlichen Herumtüteln – in den Mittelpunkt der ‚philosophischen Tätigkeiten‘ gestellt wird.

Nun, wenn Sie meinen, daß ein Philosoph ein universeller Dilettant ist, der die Dinge im richtigen Verhältnis zu sehen versucht und versucht, die Menschen daran zu hindern, anderen ihre Überzeugungen aufzuzwingen, sei es nun mit Argumenten oder mit anderen Druckmitteln [auch die des Theaters], dann bin ich bestimmt ein Philosoph – aber das gilt dann auch für Journalisten und Stückeschreiber.⁸²

Literatur

Aristotle, *Poetics*, London 1996.

Aristotle, *Organon, or logical treatises*, London 1889.

Bacon, Francis, *Novum Organum*, New York 2014.

Bradley, Laura, „Brecht and Political Theatre“, in: Stephen Brockmann (Hg.), *Brecht in Context*, Cambridge 2021, 57–64.

Brecht, Bertolt, *Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band*, Frankfurt a.M. 1993.

Brecht, Bertolt, *Schriften zum Theater: über eine nicht-aristotelische Ästhetik*, Berlin: 1989.

Brecht, Bertolt, *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*, Berlin 1978.

Brecht, Bertolt, *Materialien zu Brecht’s Leben des Galilei*, Frankfurt a.M. 1967a.

Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke*, Band 3, Frankfurt a.M 1967b.

Brecht, Bertolt, *Über Theater*, Leipzig 1966.

Brecht, Bertolt, *Me-ti: Buch der Wendungen*, Frankfurt a.M. 1965.

Brecht, Bertolt, *Schriften zum Theater 2: 1918–1933*, Frankfurt a.M. 1963.

Brecht, Bertolt, *Leben des Galilei*, Berlin 1963.

Brecht, Bertolt, *Stücke für das Theater am Schiffbauerdamm (1928–1933). Band III: Die Mutter; Die Ausnahme und die Regel; Die Horatier und die Kuriatier*, Frankfurt a.M. 1957.

Brecht, Bertolt, *Theaterarbeit*, Dresden 1952.

Brecht, Bertolt, *Kalendergeschichten*, Berlin 1949.

Brecht, Bertolt/Tatlow, Anthony (Hg.), *Bertolt Brecht’s Me-ti: Book of Interventions in the Flow of Things*, London 2016.

Feyerabend, Paul/Oberheim Eric (Hg.) *The Tyranny of Science*, New York 2011.

Feyerabend, Paul, „The Theatre as an Instrument of Criticism of Ideologies“, in: *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 10.1– 4 (2008), 298– 312.

Feyerabend, Paul, *Zeitverschwendung*, Frankfurt a.M. 1995a.

⁸² Feyerabend (1995b), 171.

- Feyerabend, Paul, *Über Erkenntnis: Zwei Dialoge*, Frankfurt a.M. 1995b.
- Feyerabend, Paul, *Thesen zum Anarchismus*, Berlin 1996.
- Feyerabend, Paul, *Erkenntnis für freie Menschen*, Frankfurt a.M. 1980.
- Feyerabend, Paul, „Let's make More Movies“, in: Charles Bontempo (u.a.) (Hg.), *The Owl of Minerva: Philosophers on philosophy*, New York 1975, 201–210.
- Feyerabend, Paul, „Science, Freedom and the Good Life“, in: *Philosophical Forum* 1.2. (1968), 127– 135.
- Feyerabend, Paul, „Realism and Instrumentalism: Comments in the Logic of Factual Support“, in: Mario Bunge (Hg.), *Critical Approaches to Science and Philosophy*, New York 1964, 260–308.
- Gadamer, Hans-Georg, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 2010.
- Korsch, Karl, *Marxismus und Philosophie*, Hannover 2017.
- Lenin, Vladimir Ilyich Ulyanov, *Materialism and Empirico- Criticism: Critical comments on a Reactionary Philosophy*, in: *Lenin: Collected Works*, transl. by Abraham Fineberg, Moscow 1972, 17–362.

Dr. Katja Frimberger, University of Strathclyde Glasgow, Strathclyde Institute of Education; E-Mail: katja.frimberger@strath.ac.uk