

Beobachte das Stolpern – Ein pädagogisches Denkbild zwischen Bauhaus und Benjamin

Matthias Dreyer

English Abstract: Stumbling has been a proven means of art at least since Charlie Chaplin at the start of the twentieth century. In modernist discourse, however, it has not been adequately reflected on, either as a bodily practice or as a methodological principle. Symptomatic here is Henri Bergson's negative understanding of stumbling as an interruption in the adaption to the living. In contrast, the present investigation traces the motif of stumbling in the art pedagogy of the 1920s. Here it appears as a Denkbild (thought-image) of the aesthetic and of the latter's education and learning processes, which allow other, new ways of living to emerge. The focus is on László Moholy-Nagy's texts on art education at the Bauhaus, Heinrich Jacoby's music-pedagogical conception of another kind of listening, and Walter Benjamin's "Program for a Proletarian Children's Theater." In these texts and practices from the 1920s, stumbling comes into its own as a moment of reflection of a self-beholding modernity, while also becoming readable as an example of a different philosophy of life, one that welcomes failure as a productive force for the living.

Charlie Chaplins Film *The Floorwalker* aus dem Jahr 1916 spielt in einem Kaufhaus, dessen Ordnung im Verlauf der verworrenen Handlung durcheinanderkommt. Der Komiker probiert die Waren auf alle möglichen und unmöglichen Weisen aus, wird dann unschuldig in einen Ladendiebstahl verwickelt und durch das Kaufhaus gejagt, wobei ihm auch nicht helfen kann, dass er zwischenzeitlich seine Identität mit dem Kaufhausdetektiv tauscht. Zu den Protagonisten der rasanten Slapstick-Groteske zählt eine Rolltreppe, die im Zentrum des Kaufhauses beständig in Bewegung ist. Während alle anderen mit ihr elegant ins nächste Stockwerk kommen, wird die Rolltreppe für Chaplin zum Schauplatz körperlicher Extreme. Er gerät ins Schwanken, rutscht aus, die Beine kopfüber; er schlittert die Stufen herunter, wedelt mit den Armen, das Gleichgewicht suchend; er purzelt auf den Hintern und will seinen Hut dabei zurechtzurücken; er läuft gegen die Fahrtrichtung an, plumpst hin und lässt sich auf dem Boden sitzend hinauftransportieren, bevor er gänzlich herunterkugelt. Während des knapp 30-minütigen Films stolpert Chaplin sechzehnmal über die Rolltreppe, wie Siegfried Kracauer in seiner Würdigung gezählt hat.¹

Bis ins 20. Jahrhundert hinein wurde das Stolpern als ein Anzeichen schlichter Genüsse verachtet. Seit der Aufklärung galt es als niederes

1 Vgl. Dorothee Kimmich: ‚Der Mensch ist ein Loch‘. Charlie Chaplin als Ikone der Moderne. In: Dies. (Hg.): Charlie Chaplin. Eine Ikone der Moderne, Frankfurt a. M., 2003, S. 9-25, S. 18.

Possenspiel, als derbe Komik einer pöbelhaften Kunst, die ihr Als-Ob nicht zu verdecken im Stande ist.² Mit Chaplin, der das Scheitern, Schlittern, Stürzen als Meisterleistung kultiviert, wird das Stolpern zu Beginn des 20. Jahrhunderts (wieder) zum probaten Mittel der Kunst. Es gehört zum Gestus seiner Tramp-Figur, ebenso wie Anzug, Melone, Schnurrbart und die ruckartige, abgehackte Gangart mit Stock. Und wenn man sich vergegenwärtigt, welche Bedeutung Chaplins Filme für die kritische, intellektuelle Auseinandersetzung seiner Zeit hatten,³ so ist klar, dass die Faszination für das Stolpern sich nicht in Unterhaltung und Genuss am Slapstick erschöpft, sondern vielmehr einen Nerv der Moderne berührt.

Denn das Stolpern scheint auf die „tiefgreifenden Änderungen des Apperzeptionsapparats“⁴, wie Walter Benjamin sie nennt, zu reagieren – die Erschütterungen des Einzelnen durch technische Umwälzungen, Großstadtleben und den Weltkrieg. Benjamins Kunstwerkaufsatz kommt wiederholt auf Chaplin zu sprechen als Beispiel für die Modernität der Zeit und einer Kunst, die mehr den Versuchscharakter als den Ewigkeitswert betont, die Masse zu bewegen vermag und seine Wirkung letztlich durch „Chocks“ erzielt.⁵ Doch auf Chaplins Stolpern geht Benjamin nicht ein. Wenn im Folgenden also diese Leerstelle des Modernediskurses näher beleuchtet wird, so geht es darum, inwiefern die Neuerung der Kunst von der Verfehlung her, ausgehend vom Fehltritt zu verstehen sind. Die vorliegende Untersuchung betrachtet das Stolpern daher als Reflexionsmoment einer sich selbst ansichtigten Moderne, in der Disziplinierungsformen an ihre Grenzen kommen und moderne Regierungstechniken mit den Mitteln der Kunst schiefgehen.

Stolpern im Lebensdiskurs (Bergson)

2 Vgl. Johannes F. Lehmann: ‚Das Vorhandenseyn einer Körperwelt‘ – Widerständige Dinge in der romantischen Komiktheorie von Stephan Schütze und bei E.T.A. Hoffmann. In: Christiane Holm / Günter Oesterle (Hg.): *Schläft ein Lied in allen Dingen? Romantische Dingpoetik*, Würzburg 2011, S. 121-134, hier S. 124 f. (FN 12).

3 Vgl. Kimmich 2013.

4 Walter Benjamin: „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Erste Fassung)“. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, I.2. Frankfurt am Main 1991, S. 431–469, S. 464.

5 Vgl. Benjamins Bezüge auf Chaplin in ebd., bes. S. 446, 457, 459, 462, 464. – Über Chaplins filmische Performanz hinaus ließen sich von hier aus Verbindungen zur Verdrängungsgeschichte des Harlekins im Theater knüpfen, vgl. Nikolaus Müller-Schöll: *Der ‚Chor der Komödie‘. Zur Wiederkehr des Harlekins im Theater der Gegenwart*. In: Ders. / André Schallenberg / Mayte Zimmermann (Hg.): *Performing Politics. Politisch Kunst machen nach dem 20. Jahrhundert*. Berlin 2012, S. 189-201.

Das Stolpern ist eine kontroverse Denkfigur im ästhetischen Diskurs des frühen 20. Jahrhunderts und eng mit dem zeitgenössischen lebensphilosophischen Diskurs verquickt. So beginnt Henri Bergsons Abhandlung *Das Lachen* (1900), mit der er das Wesen des Komischen aufzuspüren versucht, mit einer Überlegung zum Stolpern. Ein Mann, der auf der Straße stolpert und fällt, ist komisch, weil er der Situation nicht aufmerksam genug zugewandt war, so Bergson:

Er hätte langsamer laufen oder das Hindernis umgehen sollen. Aber weil er un gelenk oder zerstreut war oder weil ihm sein Körper infolge irgend einer Versteifung oder wegen des schon erreichten Tempos nicht gehorchte, bewegten sich seine Muskeln im gleichen Rhythmus weiter, auch als die Umstände schon längst etwas anderes von ihnen verlangten. Deshalb ist der Mann gestürzt, und darüber lachen die Passanten.⁶

Der Vitalist Bergson diagnostiziert das Wesen des Lachens vor dem Hintergrund einer dualen Systematik des Mechanischen und Lebendigen. Der Körper einer Person, über die gelacht wird, verhält sich unangemessen mechanisch, weil er unpassende Rhythmen und Routinen fortführt, sich un gelenk und steif bewegt, während die Umstände eine „wache Beweglichkeit und lebendige Anpassungsfähigkeit“⁷ erfordert hätten. Die ‚Chocks‘ der Moderne erfordert für Bergson einen improvisatorischen Sinn für den lebendigen Moment und das Unvorhergesehene der Situation. Der Stolpernde wird daher im Lachen gewissermaßen als lebensfremd entlarvt. Er lässt die erforderliche Mischung aus „Spannung und Geschmeidigkeit“ vermissen, die eine soziale Gemeinschaft – so Bergsons anthropologische, darwinistische Volte – für ihren Erhalt dringend nötig hat:

Und so muß ihr [der Gemeinschaft, MD] jede Erstarrung des Charakters, des Verstandes und selbst des Körpers verdächtig sein, weil sie Zeichen nachlassender Lebenskraft sein kann, die sich am Ende isolieren, loslösen will von dem gemeinsamen Mittelpunkt, um den das Ganze der Gesellschaft schwingt, Exzentrizität werden will.⁸

Für Bergson garantiert die Lebenskraft die Einheit und Ganzheit einer stets werdenden Gemeinschaft – und dieses Lebendige entsteht in der Anpassung an bewegliche Horizonte. Ein Stolpern jedoch unterbricht, so Bergson, die Ganzheit und widerspricht dem Lebendigen. Die

6 Henri Bergson: *Das Lachen*. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen. Übersetzt von Roswitha Plancherel-Walter. Hamburg 2011, S. 17 f.

7 Ebd., S. 18.

8 Ebd., S. 22.

Exzentrizität des Stolperers kann aus dieser Sicht gebannt werden, wenn es durch das Lachen als „soziale Geste“⁹ exponiert wird.

Bergson erkennt zweifellos die Anforderungen der Moderne, sein Blick aber wirkt unpassend angesichts der Komik der eigenen Zeit. Denn ist das Lachen im Fall Chaplins wirklich ein Auslachen? Ist es nicht vielmehr ein anerkennendes Lachen, ein genussvolles Sich-Hingeben – an die Fähigkeit, verschiedene Arten des Stolperns und Schlitterns zu erfinden, an die Kunst der Variation, des clownesken Könnens, der Slapstick-Performance und, alles in allem, pure Freude am Schiefgehen? Chaplin spricht eine andere Sprache als Bergson, weil er die *Exzentrizität* nicht als Problem exponiert, sondern als subversives Spiel kultiviert: Sein Stolpern ist, *erstens*, eine Störung, die den Fortlauf der Handlung auf burleske Weise unterbricht und dadurch anders auf die Handlung blicken lässt.¹⁰ Es steht, *zweitens*, quer zur Logik des Warenhauses und seinem reinen Funktionieren, in das der Held sich nicht einfügt.¹¹ Darüber hinaus ist das Stolpern, *drittens*, der Einbruch des Körpers in die geregelten Abläufe des Geschäfts, geht also wider den gewohnten Gang, in dem der Körper als Mittel zum Zweck betrachtet wird. Mit Chaplin wird der Körper auffällig, der Gang sichtbar. Der Körper kommt ins Spiel als ein dysfunktionaler, wird zum fallenden Bündel, zum rollenden Ding.¹²

Doch könnte es sein, dass Chaplins Exzentrizität auf diese Weise Bergsons Wunsch nach dem Lebendigen nicht widerspricht, sondern ihm vielmehr Raum gibt? Denn das Stolpern des Komikers scheint eben nicht die Folge einer mechanischen Routine zu sein, vielmehr ist in Chaplins Filmen die Umgebung mechanisch geworden – wofür die gleichmäßig rotierende Rolltreppe steht –, so dass Chaplins Verhalten dieses zurecht unterbricht und darin just als ein *Erfordernis des Lebendigen* gesehen werden kann. Bergsons Analyseschema mechanisch-lebendig hat sich scheinbar gewendet. Chaplins Stolpern lässt sich von hier aus, Bergsons Vitalismus umkehrend, als Symptom einer anderen Lebensphilosophie sehen, der zufolge Leben – wie Maria Muhle es mit Georges Canguilhem und

9 Bergson: Das Lachen, S. 22.

10 Benjamin bescheinigt Chaplins Filmen daher eine analytische, reflexive Kraft, wenn er hervorhebt, „daß die Lust am Schauen und am Erleben in ihm eine unmittelbare und innige Verbindung mit der Haltung des fachmännischen Beurteilers eingeht.“ (Benjamin 1991, I.2, S. 459)

11 Kracauer, zit. nach Kimmich 2003, S. 18: „Wo alle anderen einkaufen, wird er von Rayon-Chefs verfolgt. Wo alle anderen regelrecht und bieder zahlen, gerät er in Verdacht, ein Dieb zu sein. Gegenüber den Warenhäusern, den Kriegen, der Konfektion, den Vaterländern [ist] Chaplin [...] ratlos und feig, merkwürdig und unbeholfen [...]“.

12 Zur Ähnlichkeit zwischen dem stolpernden Körper und dem Ding vgl. Daniela Hahn: „Stolpern und Staunen“, in: Andreas Erb (Hg.): Christof Hamann: Gehen, Stolpern, Schreiben. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2019, S. 147-156.

Gilles Deleuze und beschrieben hat – als „produktives, schöpferisches und überschreitendes Prinzip“ verstanden werden kann, das durch „die Auseinandersetzung mit den negativen Werten wie Tod, Krankheit und Anomalie die genuin normative, also Normen schöpfende Dynamik des Lebens anstößt.“ Und sie führt weiter aus: „Der Irrtum, die Abweichung, das Fehlgehen [oder eben: die Exzentrizität, das Stolpern] werden derart zu Instanzen produktiver Negativität für das Leben.“¹³

Dieser Spur gilt es nachzugehen. Wie sich zeigen wird, entwickelt sich das Motiv des Stolperns auf originelle Weise vor allem in der künstlerischen Pädagogik der 1920er Jahre, d.h. in den Überlegungen, wie Menschen zu einem anderen Umgang mit den Mitteln von Kunst, Theater, Musik bewegt werden können, mit denen sich auch andere Lebensweisen anbahnen lassen. Entsprechend wird das Stolpern, als Denkbild des Ästhetischen und seiner Bildungs- und Lernprozesse, in den folgenden Kapiteln anhand von drei Diskursen verfolgt: Zunächst anhand der Schriften für die künstlerische Ausbildung am Bauhaus, mit denen der ungarische Künstler László Moholy-Nagys seine künstlerisch-pädagogische Ansätze vermittelt; dann in der Konzeption eines anderen Hörens des Musikpädagogen Heinrich Jacoby und schließlich mit Blick auf Walter Benjamins *Programm für ein proletarisches Kindertheater*. In diesen verschiedenen, Kunst und Bildung miteinander verbindenden Schriften und Praktiken der 1920er Jahre lässt sich mit dem Stolpern als Denkbild letztlich auch danach fragen, welche Begriffe des Lebens im ästhetischen Diskurs und den künstlerischen Avantgarden wirkten.¹⁴

Erziehung zur „unzahl von möglichkeiten“ (Moholy-Nagy)

In der Reihe der Bauhausbücher erscheint 1929 der Band *von material zu architektur*, mit dem Moholy-Nagy seine pädagogische Arbeit am Bauhaus dokumentiert.¹⁵ Moholys Arbeit entsteht als eine Fortschreibung der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts, auf die er sich explizit bezieht und in deren Praktiken er unmittelbar einbezogen war.¹⁶ Die

13 Maria Muhle: Zweierlei Vitalismus. Überschreitung – Normativität – Differenz. In: Friedrich Balke / Marc Rölli (Hg.): Philosophie und Nicht-Philosophie. Gilles Deleuze – aktuelle Diskussionen, Berlin 2011, S. 71-96, hier S. 74.

14 Vgl. Matthias Dreyer: Kritik des Vitalen. Zu den epistemologischen Bedingungen der Liveness. In: Episteme des Theaters, hg. v. Milena Cairo / Moritz Hannemann / Ulrike Haß / Judith Schäfer, Bielefeld 2016, S. 77-88.

15 László Moholy-Nagy: Von Malerei zu Architektur. Faksimile der 1929 erschienenen Erstausgabe, Mainz/Berlin 1968, 192.

16 Vgl. Oliver A. I. Botar: Sensing the future: Moholy-Nagy, die Medien und die Künste. Zürich 2014, S. 17-41.

Künste sind für die reformpädagogischen Ansätzen vor allem hinsichtlich einer intensivierten Einbeziehung der Sinne von Bedeutung, eines Einübens physischer, taktiler, sensorischer Wahrnehmung, und dem entspricht auch Moholys Ansatz am Bauhaus, wenn auch auf eine Weise, wie sich zeigen wird, die den essentialistischen Naturbegriff der Reformpädagogik durchkreuzt.

Seine pädagogischen Verfahren prägen das Bauhaus in Weimar und Dessau zwischen 1923 und 1928, als er den Vorkurs am Bauhaus verantwortet, einen Grundlagen-Unterricht für alle Studierenden, der sich Fragen des Wahrnehmens und Gestaltens widmet, bevor sich die Teilnehmenden im Anschluss einer bestimmten Werkstatt am Bauhaus zuordnen. Darüber hinaus ist seine Konzeption besonders relevant, weil in ihr eine Verbindungslinie zwischen der Reformpädagogik und der Geschichte der transatlantischen Avantgarden offenbar wird. Denn Moholys Ansatz wandert nach der Emigration vieler Bauhaus-Lehrenden weiter in die USA, z.B. an experimentelle Orte wie das Blackmountain College oder das von Moholy aufgebauten New Bauhaus, das spätere Institute of Design in Chicago. Von dort aus leben die Bauhaus-Praktiken wiederum in der Nachkriegs-Avantgarde fort, etwa durch John Cage, der an den genannten Orten wirkt, sich mit ihren Methoden verbindet und dann als Lehrer an der New Yorker New School bedeutsam für die Fluxus-Generation wird.¹⁷

Moholys genanntes Buch dokumentiert seine pädagogischen Prinzipien durch den Abdruck seiner Vorträge, der veranschaulichenden Bildquellen sowie durch Abbildungen studentischer Arbeiten, die im Unterricht entstanden waren. Sein Wirken als Leiter des Vorkurses ist von einer Experimentalkultur geprägt und wirkt mehr durch ihren Forschungscharakter als durch die Vermittlung von Fertigkeiten und gestalterischen Techniken. Obwohl Gropius Moholy in einer Phase geholt hatte, in der sich das Bauhaus von esoterischen Elementen zu reinigen versucht, um sich stärker auf das industrielle Massenprodukt auszurichten¹⁸, wird in den von Moholy gesammelten Texten und Bildreihen deutlich, dass er nicht allein als Konstruktivist wirkt, sondern durch eine Seite, die in der Forschung der letzten Jahre, insbesondere durch den Kunsthistoriker Oliver Botar, mit dem heuristischen Begriff der *Biozentrik* beschrieben worden ist. Gemeint ist damit ein spätestens in der Spätromantik beginnendes und nach 1900 weit verbreitetes Ideenkonglomerat, das Versatzstücke aus Vitalismus, Naturphilosophie, Lebenswissenschaften und Reformpädagogik beinhaltet, aus diesen verschiedenen Perspektiven um

17 Ebd., S. 88.

18 Vgl. Christoph Wagner (Hg.): *Esoterik am Bauhaus: eine Revision der Moderne?* Regensburg 2009.

die Vorstellung des „Lebens“, des „Lebendigen“ oder „Vitalen“ kreist und umso wirksamer scheint, je weniger klar es zu dieser Zeit benannt wird.¹⁹ Moholy steht in den 1920er Jahren im Austausch mit Kunstschaaffenden, Erzieher:innen und Theoretiker:innen der vitalistischen Lebensreform, insbesondere eignet er sich das Denken des österreichisch-ungarischen Biologen und Naturphilosophen Raoul H. Francé an, dessen ‚Bios‘-Konzeption zu dieser Zeit breit rezipiert wird. Es wird sich zeigen, dass dieses Denken für die kunstpädagogische Konzeption Moholys elementar ist und in engem Zusammenhang mit seinem Nachdenken über das Stolpern steht.

Moholys Lernexperimente zielen zunächst auf Elementarisierung und Rekombination. So wird die materielle Gestaltung der Industriekultur auseinandergenommen, um deren Versatzstücke als „Volumen, Fläche, Farbe, Raum und Licht“²⁰ für eine Untersuchung freizulegen. Die einzelnen Gestaltungselemente, ihren üblichen Zusammenhängen entzogen, sollen gesichtet und in ihren Eigenheiten bzw. ihrem Eigenleben erkundet werden, etwa durch Tasttafeln, mit denen haptische Empfindungen wahrgenommen und protokolliert werden.²¹ Auf diese „Elementenlehre“ aufbauend folgt die Frage, welche *Zusammenhänge*, „neue relationen“, zwischen den dekontextualisierten Materialien entstehen können – auf welche Weise sie also anders kombinierbar wären.²² Dazu werden die Beziehungsmöglichkeiten zwischen den Materialien und Formen durch die Herstellung von Collagen untersucht, mit denen die Spannungsverhältnisse zwischen den Elementen deutlich werden sollen.

Moholy zufolge erwächst ein Sinn für solche neuen Kombinationsmöglichkeiten weniger aus einem *Wissen* über Formgesetze, Proportionen und kanonische Werke. Stattdessen sind zwei Ansätze entscheidend: Geschult wird, auf der Ebene der Rezeption, die Fähigkeit zu *beobachten*: So steht im Mittelpunkt des Vorkurs-Unterrichts die Kraft der Wahrnehmung bzw. die Schulung der Sinne.²³ Darüber hinaus ist, auf der Seite der

19 Oliver A. I. Botar: Defining Biocentrism. In: Ders. / Isabel Wunsche (Hg.), *Biocentrism and Modernism*, Farnham 2006, S. 15-46. Zu Kontakten von Moholy mit ‚biozentrischen‘ Kreisen vgl. Ders.: *The Origins of Laszlo Moholy-Nagy's Biocentric Constructivism*. In: Eduardo Kac: *Signs of Life. Bio-Art and Beyond*. Cambridge, Mass. 2007, S. 316-344.

20 „Die aufgabe einer solchen elementenlehre ist die übersicht und ordnung der verwendbaren gestaltungselemente.“ Zit. nach Norbert M. Schmitz: *Der Vorkurs unter László Moholy-Nagy – Sinneskompetenz*. In: Jeannine Fiedler / Peter Feierabend (Hg.): *Bauhaus, Potsdam 2016*, S. 368-373, hier S. 369.

21 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 191.

22 Ebd., S. 186.

23 Sie beruht auf der Annahme, der Künstler sei nur „ein Exponent der Kräfte, die die Elemente der Welt zur Gestalt bringen“ (Hans Arp / Raoul Hausmann / László Moholy-Nagy / Iwan Puni: „Aufruf zur elementaren Kunst“. In: *De Stijl* 4, Nr. 10, 1921, S. 156.

Produktion, die Organismus-Metapher für Moholys Methodik zentral: Die Basis der kreativen Arbeit bestünde demnach darin, im gestaltenden Individuum eine „organische[], ungestört ablaufende funktion“ sicherzustellen, aus der sich der schöpferische Impuls „von selbst, organisch“ entfalten könne.²⁴ Gemeint ist damit eine Grundhaltung, die die ‚Deformationen‘ eines einseitigen Wollens abgelegt hat – Moholy spricht auch von einer „zentralen sicherheit des aktiven menschen [...], dessen existenz und verantwortung in dem lebendigen, in dem leben wurzelt.“²⁵ Auf dieser Basis könnten die Elemente in ihren neuen Relationen zu einem „reichen Organismus wachsen“²⁶, statt pure Reihung zu bleiben.

Was Moholy damit lehrt, ist eine künstlerische Freiheit im Sinne Bergsons und seiner schöpferischen Evolution, einem *élan vital*, der jeden Zustand durch die Vielfalt von Emergenzen und Bezügen zu verändern imstande wäre.²⁷ Aus diesem holistischen Ansatz folgt Moholys demokratisierender, gleichsam egalitärer Kunstbegriff, der in der Formel mündet: „Ein jeder Mensch ist begabt“ – „daß [...] jeder gesunde Mensch auch aktiv Musiker, Maler, Bildhauer, Architekt usw. sein kann, wie er, wenn er spricht – ein ‚Sprecher‘ ist.“²⁸ Die Vorstellung, dass alle Menschen sich mit einer als naturhaft, ursprünglich verstandenen Schaffungskraft verbinden und künstlerisch tätig sein können, ist in der Kunst- und Erlebnispädagogik der 1920er Jahre weit verbreitet und Moholy-Nagy legt in seinem Buch die Kontexte offen, die eine solche Konzeption – auch im Sinne genealogischer Vorläufer – möglich machen: Pädagogen wie Pestalozzi, Fröbel oder Montessori, die Jugendbewegung sowie Schulreformer wie Gustav Wyneken und vor allem Heinrich Jacoby, dessen Arbeit im Folgenden näher beschrieben wird. Der Ansatz war also zu Beginn der 1920er Jahre diskursiv bereits gegenwärtig, an Moholys Position ist jedoch die Weise originell, wie er sie verändert und radikalisiert – und hier kommt nun das *Stolpern* ins Spiel.

Da ist zunächst seine Betonung einer fundamentalen Offenheit der Gestaltungsmöglichkeiten, die deutlich macht, was Moholy unter künstlerischer Aktivität versteht:

24 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 188.

25 Ebd.

26 Ebd., S. 186.

27 Vgl. Henri Bergson: Zeit und Freiheit. Eine Abhandlung über die unmittelbaren Bewusstseinsstatsachen, Jena 1911.

28 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 14. Vgl. hierzu auch Matthias Dreyer: ‚Jenseits von begabt und unbegabt‘ – Für eine Pädagogik des Hörens (Jacoby, Cage, Plath). In: Ute Pinkert, Ina Driemel, Johannes Kup, Eliana Schüler (Hg.): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik, Strasburg et al. 2021, S. 403-416.

eine mehr auf das fundamentale gerichtete anschauungsweise müßte uns erkennen lassen, daß die biologischen funktionen des menschen nicht nur von unerhörter lebendigkeit, sondern auch von außerordentlicher vielfalt sind; und daß zwischen ihren grenzwerten eine unzahl von möglichkeiten [...] lagern.²⁹

Diese hohe Wertschätzung für Vielfalt und Mannigfaltigkeit ist angesichts des in Deutschland zu dieser Zeit kontroversen Modernediskurses markant. So wertet Wilhelm Worringer in seiner Abhandlung „Abstraktion und Einfühlung“ von 1907 eine von ihm als bedrohlich diagnostizierte Unübersichtlichkeit in der Gesellschaft ab. Der moderne Mensch sei von „einer grossen inneren Beunruhigung“ bestimmt, einem „Angstgefühl“ angesichts einer „weiten, zusammenhanglosen, verwirrenden Welt der Erscheinungen“, die Worringer mit den Mitteln der künstlerischen Abstraktion zu zügeln verspricht.³⁰ Gerade aus solchem lebensphilosophisch inspirierte Organismus-Diskurs erschallt zu der Zeit der Ruf nach Einheit durch Ausmerzungen von Abweichungen.³¹ Moholys Organismus-Begriff erfüllt demgegenüber den Zweck, der genannten „außerordentliche[n] vielfalt“ und der „unzahl von möglichkeiten“ Geltung zu verschaffen, diese Mannigfaltigkeit in einer als Organismus bezeichneten Gestalt zuzulassen, wobei es jetzt darauf ankommt, *wie* das geschieht.

So führt Moholy am Beispiel der menschlichen Bewegung aus, dass jede Haltung durch Gleichgewicht gekennzeichnet ist. Der Mensch könne „selbst in unvorhergesehenen, verwickelten situationen [...] eine beispiellose ‚geschicklichkeit‘ entwickeln“³². Seine Pädagogik richtet sich nun auf solche „unvorhergesehenen, verwickelten situationen“: „man beobachte nur, wie ein plötzlich angegriffener mensch sich zur wehr setzt: wie ein mensch ein stolpern, ein rutschen ausbalanciert.“³³

Das ist nahe an Bergson, denn der Fallende vermag seine Bewegungen im Stolpern anzupassen und beweist seine Reaktionsfähigkeit angesichts der unkontrollierbaren Situation. Aber Moholy geht darüber hinaus. In der folgenden Fußnote führt er am Beispiel eines Skifahrers aus, dessen Sturz er in der Zeitlupe studiert:

29 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 189.

30 Vgl. Wilhelm Worringer: Abstraktion und Einfühlung. München 1921, S. 19-21.

31 Vgl. Anna Harrington: Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren. Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung. Reinbek bei Hamburg 2002.

32 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 189.

33 Ebd.

oft gehen die bewegungen zu schnell vor sich, um in ihrem ablauf beobachtet werden zu können. die zeitlupe kommt uns dabei zu hilfe. ein sturz beim ski-lauf z.b., mit zeitlupe aufgenommen, verliert jedes groteske moment, wirkt gleichgewichtig, harmonisch.³⁴

Diese Passage ist sprachlich anders als die übrigen Passagen des Buches, die einen sachlichen, technischen Ton haben. Das Beispiel des stürzenden Skiläufers, das Bild eines schmerzhaften Unfalls, sticht heraus, kann gleichermaßen faszinieren wie zum Grübeln bringen, und bekommt so den Charakter eines Denk- oder Lehrbildes. Hier wird der Fallende, Stürzende – anders als bei Bergson – nicht dem Lachen über eine Ungeschicklichkeit preisgegeben. Es ist genau umgekehrt: Moholy geht es nicht darum, wie das Stolpern zu vermeiden wäre – es kommt vielmehr darauf an, die Vielfalt der Bewegungen, das Fuchteln, das Extreme im Fallen wahrzunehmen. Und dazu verhilft die Zeitlupe, mit der die Reaktionen während des gefährlichen Unfalls gewissermaßen seziert werden.

Dabei könnten man denken, was Moholy hier interessiert sei schlichtweg dasjenige, was Walter Benjamin in seinem wenig später erscheinenden *Kunstwerkaufsatz* das „optisch Unbewusste“ nennt: eine neue, erst durch Zeitraffer, Zeitlupe, Vergrößerung, Verkleinerung entstehende Erfahrungsdimension, die man hinzudenken muss, um gewissermaßen das ‚ganze Bild‘ einer modernen Medienwirklichkeit, und mithin das ganze Bild des Körpers unter den Bedingungen dieser Medienwirklichkeit zu haben.³⁵

Moholys Argument sollte aber über eine solche mediengeschichtliche Sicht herausgehoben werden. Das Extrem des Sturzes – der Exzess des Fuchtelns, Fliegens, Fallens – steht vielmehr als Beispiel für die „außerordentliche Vielfalt“ von Bewegungen und Möglichkeiten, die durch das Gleichgewicht gewissermaßen zusammengebunden werden. In dieser Extremsituation entstehen Bewegungen, die erst ermessen lassen, was mit der außerordentlichen Vielzahl gemeint ist. Kurz gesagt: bedeutsam ist weniger Moholys Aussage, dass letztlich alles harmonisch ist, vielmehr spricht aus der Passage, dass es keinen Sinn macht, sich vor der Disharmonie zu fürchten und dass daher selbst die grotesksten Bewegungen nie unangemessen, falsch oder unorganisch wären, sondern ihren Ort und ihr Berechtigung haben.³⁶

34 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 14.

35 Vgl. Benjamin 1991, S. 431-469, hier S. 460.

36 Dies steht im Kontext von Moholys Faszination für das Schweben. So ist die Passage über den Skifahrer Anhang eines Kapitels über die Entwicklung der Plastik, die laut Moholy auf die „bewegliche (kinetische) Plastik“ bzw. die „schwebende Plastik“ zuläuft. In der Schönheit des Schwebens fasziniert Moholy die Leichtigkeit des Immateriellen.

Moholys Begriff der Harmonie, der mit Organismus oder Ganzheit synonym ist, zielt also nicht auf eine ursprüngliche Kohärenz, sondern dient dazu, das Experiment mit Abweichungen zuzulassen, d.h. das Absonderliche, Unerwartete oder einfach: die Heterogenität zu integrieren. Um Harmonie in diesem weitreichenden Sinne zu erfahren, muss man die im Stolpern und Stürzen beobachtete Abweichung gesehen bzw. erfahren haben. Das ist die Botschaft dieses pädagogischen Denkbildes, aus dem auch eine gewisse Gelassenheit angesichts der genannten „verwickelten Situationen“ spricht.

Übungen im Stolpern und Schweben

Vor diesem Hintergrund ist es bezeichnend, dass Moholy das Motiv des Stolperns (Fallens, Stürzens) zur gleichen Zeit auch im Bereich der darstellenden Künste entfaltet – zumindest auf der Ebene von Entwürfen.³⁷ Davon zeugt sein Projekt mit dem komplizierten Titel *Kinetisches konstruktives System. Bau mit Bewegungsbahn für Spiel und Beförderung* (Abb. 1), das als ein Theater im weiteren Sinne bzw. als ein Environment *avant la lettre* zu verstehen ist. Eine frühe Skizze von 1922 wurde 1928 zu einer Konstruktionszeichnung, die den genannten Titel trägt, weiterentwickelt: Es ist eine Fotomontage auf Aquarell-Basis mit sich im Raum bewegenden, schwebenden Figuren. Zu sehen sind abstrakte Bewegungen eines futuristischen Tanzspiels mit sieben freischwebenden Menschen, die von der Schwerkraft und allen früheren Kontexten gelöst zu sein scheinen. Am Rand steht ein Mann, der das Stolpern und Stürzen beobachtet.

In einer Beschreibung dieses *Kinetischen konstruktiven Systems* benennt Moholy verschiedene Spiralbahnen, zwei horizontale Plattformen, einen Fahrstuhlschacht, eine sich selbst bewegende „Rollrampe“ als Rutsche und manches mehr.³⁸ Da er von einem „Publikum“ spricht, das nach oben befördert wird und dann hinabrutscht, sowie von aktiveren Teilnehmern als „Aktöre“, bestehen – wie gesagt – deutliche Theater-Assoziationen. Moholys Konstruktion entsteht im Kontext vieler Raumtheater-Entwürfe der Zeit, die neue Verbindungen von Bühne und Zuschauern entfalten und die zentralperspektivische Blickordnung negieren. Sein

37 Zu den Überlegungen dieses Unterkapitels vgl. Matthias Dreyer: Kraft des Irrsins. Moholy-Nagys Experimentaltheater und die Biozentrik der Moderne. In: Olivia Ebert / Eva Holling / Nikolaus Müller-Schöll / Philipp Schulte / Bernhard Siebert / Gerald Siegmund (Hg.): Theater als Kritik. Theorie, Geschichte und Praktiken der Ent-Unterwerfung, Bielefeld 2018, S. 447-460.

38 Moholy 1929/1968, S. 205.

Entwurf unterscheidet sich von ihnen, da er nicht für eine bauliche Verwirklichung vorgesehen ist, sondern Möglichkeiten des Ästhetischen als eine, wie Moholy schreibt, „Fantastik“³⁹ erkundet. Auch hier strebt Moholy also weniger nach einer pragmatischen Realisierung als vielmehr danach, die Möglichkeiten des Nachdenkens über den Gegenstand zu erweitern, insbesondere im Kontext des Bauhauses als einer künstlerischen Bildungsinstitution, die weniger auf die Produktgenerierung als auf die ästhetischen Entfaltungsmöglichkeiten der Lernenden abzielt. Mit der Aufhebung der Zentralperspektive erstrebt Moholys Projekt der „vital[e]n Konstruktivität“ im Kern eine aktive Beteiligung.

Die Originalität des *Kinetisch-konstruktiven Systems* basiert auf der freien Bewegung der sich körperlich austestenden, ihre Grenzen erkundenden Teilnehmer im Raum, die sich gewissermaßen im Stolpern und Schweben üben.

39 Ebd., S. 203.

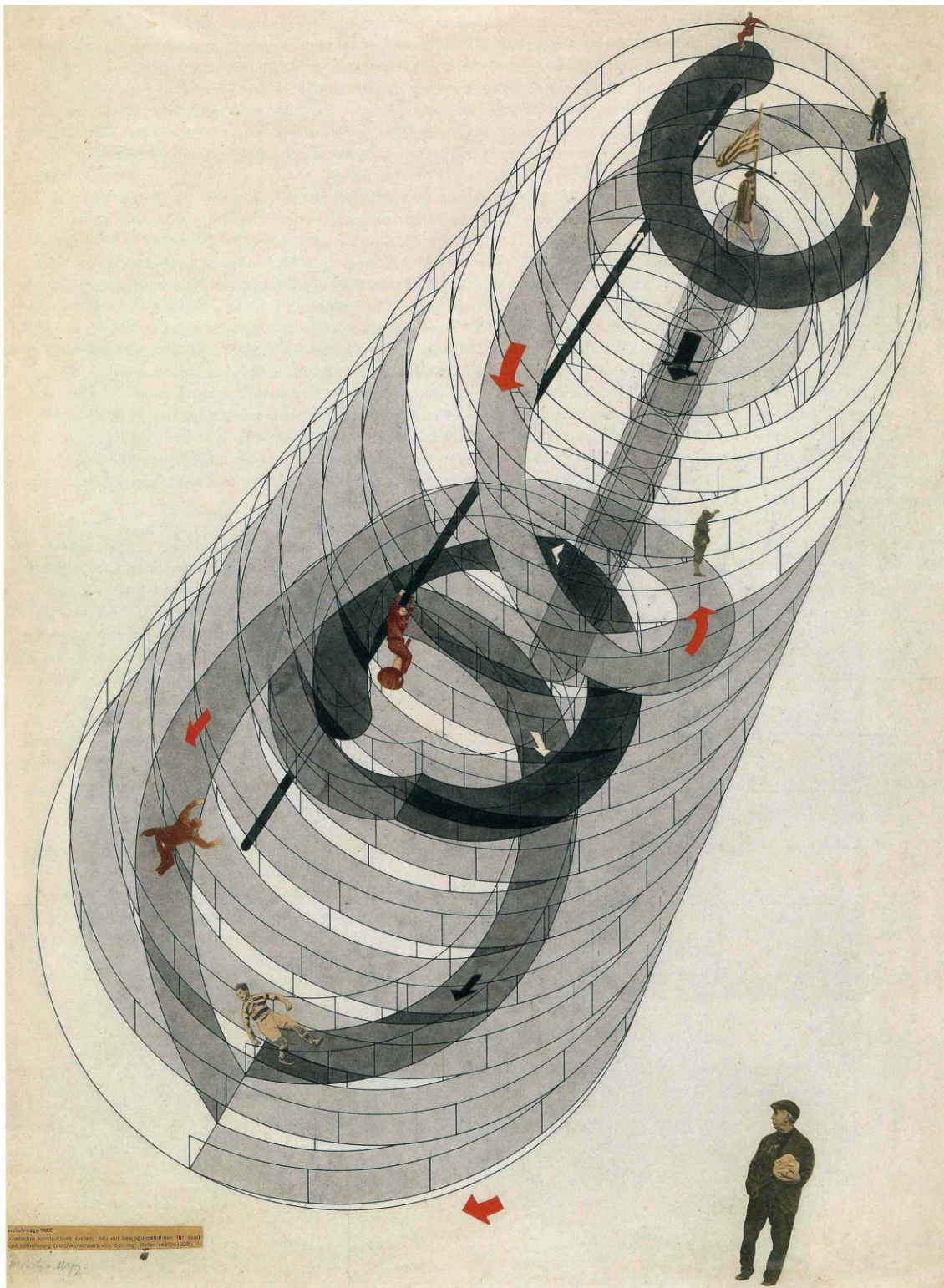


Abb.1: László Moholy-Nagy, „Kinetische Konstruktive System. Bau mit Bewegungsbahn für Spiel und Beförderung“, 1928, ausgeführt von István Sebök, 76 x 54,5 cm.

Epistemologische Gründe (Jacoby, Goldstein)

An dieser Stelle sollen zwei Kontexte skizziert werden, die verständlich machen, mit welchen pädagogischen Konzepten Moholys Überlegungen und Gestaltungsversuche mit dem Stolpern verbunden sind und wie sie sich epistemologisch verorten lässt. Wesentlich ist hier vor allem der Musikpädagoge Heinrich Jacoby, der in den frühen 1920er Jahren auch am Bauhaus mehrfach zu Gast war und durch Vorträge in den Kreisen reformorientierter Kunsterzieher:innen Bekanntheit erlangte. Moholy bezieht sich in der besprochenen Passage, die vom Stolpern und Fallen handelt, direkt auf Jacoby, indem er auf dessen Artikel über die ‚gemeinsame biologische Grundlage aller Gestaltungsarbeit‘ hinweist. Die beiden waren befreundet und Moholy sah Texte Jacobys für eine Publikation in den Bauhaus-Büchern vor.⁴⁰ Jacoby hatte Musiktheorie und Musik an der Bildungsanstalt von Jaques-Dalcroze in Dresden-Hellerau unterrichtet, arbeitete als Musiklehrer an der reformpädagogisch orientierten Odenwaldschule, wirkte aber vor allem als Privatgelehrter. Wichtig sind seine Vorträge, etwa „Jenseits von ‚musikalisch‘ und ‚unmusikalisch‘. Voraussetzungen und Grundlagen einer lebendigen Musikkultur“⁴¹ (1924). Jacoby emigrierte 1933 aufgrund seiner jüdischen Religionszugehörigkeit in die Schweiz, wo er nach dem Krieg wieder publizieren und unterrichten konnte. Dort entwickelt er eine eigene Unterrichtsmethodik, indem er die Lernenden mittels ausgedehnter Gespräche und Musikbeispiele in Reflexionen über ihre Praktiken des Hörens, aber auch ihre Alltagsgestaltung verwickelte, um festgelegte Handlungsmuster zu revidieren und zu verändern.⁴²

Jacobys Pädagogik als Musiklehrer zielt darauf ab, die Orientierung an Fertigkeiten, also die technische Beherrschung eines Musikinstruments, sowie an normierten Praktiken in der künstlerischen Gestaltung aufzugeben. Die Lernenden sollen sich stattdessen dem schöpferischen Eigensinn

40 Vgl. Oliver Botar: „Laszlo Moholy-Nagys Synthesekonzept von 1922“. In: Annika Strupkus (Hg.): Bauhaus global, Berlin 2010, S. 81-93; zu den Verbindungen zwischen dem Bauhaus und insbesondere zwischen Moholy und Jacoby vgl. Inken Neubauer: Zur Praxis der Arbeitsgemeinschaft Heinrich Jacobys. ›Interessieren durch das, was wir sind...‹. Hamburg 2010, S. 143-150.

41 Heinrich Jacoby: Jenseits von ›Musikalisch‹ und ›Unmusikalisch‹. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik, hg. von Sophie Ludwig, Berlin 2018.

42 Dokumentationen dieser Kurse wurden posthum veröffentlicht, vgl. Heinrich Jacoby: Jenseits von ›begabt‹ und ›unbegabt‹. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Einführungskurs 1945, hg. v. Sophie Ludwig. Hamburg 1987; Heinrich Jacoby: Musik. Gespräche – Versuche 1953-1954. Dokumente eines Musikkurses, hg. v. Sophie Ludwig, bearbeitet v. Rudolf Weber. Hamburg 2003.

zuwenden und somit die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten erhöhen. Der Ansatz lässt sich so pointieren, dass Jacoby seine Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, Routinen und Fixierungen aufzulösen: etwa die Vorstellung, dass es ‚begabt‘ und ‚unbegabt‘ gäbe, dass es nötig sei, eine Aufgabe auf bestimmte Weise zu erfüllen. Die Angst, etwas falsch zu machen, soll aus dem Unterricht verschwinden und dieser Abbau von Hemmungen dazu verhelfen, die individuelle Begabung zum Vorschein kommen zu lassen, damit letztlich eine Vielfalt darin entsteht, wie Musik aufgeführt wird – und was überhaupt als gelungenes Musikstück zu bezeichnen wäre. Diese Konzeption war ohne Zweifel unmittelbar ausschlaggebend für Moholys Vorstellung, dass alle Menschen zur künstlerischen Gestaltung begabt seien. Grundlegend für Jacobys Pädagogik ist die Möglichkeit, Fehler zu machen: Das „Stolpern“ führt zu Erfahrungsprozessen, in denen die Lernenden auf unstimmmige Verhaltensweisen bei sich selbst aufmerksam werden („lass so viel nicht geheuer sein, wie kommt“) – und diese Irritationen lassen eine Änderung der Einstellung und Praktiken, einen anderen Weg denkbar werden.⁴³

Erst so kann eine Ganzheit erstrebt werden im Sinne der Einbeziehung verborgener Möglichkeiten. Die Basis dafür ist auch hier eine *Gelassenheit*, ein Zutrauen. Jacoby präzisiert das mit dem Beispiel des Schwimmens, das man am besten lernt, indem man nicht die Technik einübt, sondern indem man das Getragenwerden durch das Wasser zu spüren lernt. Auch seine künstlerische Pädagogik entfaltet sich also, wie bei Moholy bereits gesehen, in einer Verbindung von Stolpern und Gehaltenwerden. Jacoby betrachtet diesen Lernprozess im Kern als eine „Forschungsarbeit gegenüber dem eigenen Verhalten“⁴⁴, für das er u.a. auch die Körperarbeit einbezog, etwa nach der Methodik der rhythmischen Gymnastik seiner Partnerin Elsa Gindler.⁴⁵

Jacoby unterscheidet sich jedoch von Moholy durch die essentialistische Sicht, dass dieser Prozess dem Individuum dazu ver helfe, ein ungestörtes Verhältnis zu seiner Umwelt, verstanden als die natürliche Ordnung, herzustellen bzw. dass diese Herstellung die Basis für den Zugang zu seinen Fertigkeiten bzw. für die Entfaltung seiner Möglichkeiten wäre. Das Verhältnis von Organismus und Umgebung wird daher bei ihm nicht problematisiert. Dagegen ist Moholy darauf aus, auf künstlerische Weise ein eigenes Milieu zu schaffen, das mit einer ursprünglichen Natur nicht

43 Ebd.; vgl. hierzu auch Inken Neubauer: Zur Praxis der Arbeitsgemeinschaft Heinrich Jacobys. ›Interessieren durch das, was wir sind...‹, Hamburg 2010, S. 227 f.

44 Jacoby 1987, S. 19.

45 Vgl. Katja Rothe: The Gymnastics of Thought: Elsa Gindler's Networks of Knowledge. In: Laura Cull / Alice Lagaay (Hg.): Encounters between Performance and Philosophy: Theatre, Performativity and the Practice of Theory. Basingstoke 2014, S. 197-222.

identisch ist. So sieht er das Ideal der schwebenden Plastik darin, dass sie „nur in bezug auf das eigene system“ existiere, nach Außen beziehungslos sei „ein volumen an sich“⁴⁶.

Aufgrund dieser Differenz zwischen Milieu und Natur steht Moholy der Organismus-Theorie des Neurowissenschaftlers und Gestaltpsychologen Kurt Goldstein nahe.⁴⁷ Auch wenn Moholy sich nicht explizit auf dessen Werk bezieht, so lässt sich in der Ähnlichkeit zwischen Moholy und Goldstein der epistemologische Hintergrund der Idee des Stolperns näher er-messen. Goldstein hatte sich in klinischen Forschungen mit dem Verhalten von Organismen in Extremsituationen befasst, primär in seiner Arbeit zur Therapie hirnverletzter Patienten nach dem Ersten Weltkrieg – zu einer Zeit also, in der neue Körperkonzepte angesichts der weitreichenden Zerstörungen entstehen und die Desintegration körperlicher Einheit und letztlich die Frage des Überlebens in den Mittelpunkt rückt.⁴⁸ Goldsteins Interesse richtet sich darauf, wie Hirnschädigung kompensiert werden können, auf welche Weise die Patienten trotz ihrer Defekte und Abweichungen Wege finden, am Leben teilzunehmen. Daraus entwickelt Goldstein später, während er vor den Nationalsozialisten fliehen musste, ein Bild des lebendigen Organismus als einer Einheit, die sich durch Reaktionen auf Störungen stetig rekonstituiert, das „auch dann als Ganzes funktioniert, wenn es vom Zusammenbruch bedroht ist“⁴⁹. Darauf wird sich Canguilhem in seinen in den späten 1930er Jahren beginnenden Studien zum Verhältnis zwischen dem Normalen und dem Pathologischen beziehen und hier darin auch die inhaltliche Verbindung zur Denkfigur des Stolperns, da Goldstein die Störungen als Anstoß für den Organismus betrachtet, „zu einer neuen Ordnung zu kommen, die seine Existenz garantiert“⁵⁰. Ähnlich wie bei Moholy ist auch hier weniger der Umstand entscheidend, dass sich eine neue Einheit oder Balance bildet, als dass individuelle Wege gefunden werden, um dies zu tun. So eröffnet Goldsteins „Philosophie der Biologie“ einen ethischen Horizont, indem er sein Verständnis von Individualität auf die Beobachtung abweichenden Verhaltens gründet und demgegenüber jede Pauschalisierung durch

46 Moholy-Nagy 1929/1968, S. 152.

47 Vgl. Charissa N. Terranova: *Art as organism. Biology and the evolution of the digital image*. London/New York 2016, S. 33 ff.

48 Vgl. Stefanos Geroulanos, Todd Meyers: *Experimente im Individuum. Kurt Goldstein und die Frage des Organismus*. Berlin 2014, S. 8.

49 Ebd., S. 10.

50 Zit. nach Anne Harrington: *Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung*, Reinbek bei Hamburg 2002, S. 276.

statistische, verallgemeinernde und somit ‚übergeordnete‘ Normvorstellungen (wie Volk oder Rasse) ablehnt.⁵¹

Das Stolpern der Erziehenden (Benjamin)

Dieses Verhältnis von Organismus und Umwelt – oder von Struktur und Ereignis – lässt sich am Beispiel von Walter Benjamins *Programm eines proletarischen Kindertheaters*⁵² von 1928 vertiefen. Der Text stammt also aus der gleichen Zeit wie Moholys anfangs erwähntes Buch *von material zu architektur*. Gemessen an der zentralen Bedeutung, die Benjamins Programmschrift für dessen Überlegungen zur gesellschaftlichen Bedeutung von Theater hat, ist der Text wenig rezipiert worden, stand er doch sehr im Schatten von Benjamins zeitgleich entstehenden Texten zu Brechts Theater.⁵³ Insbesondere seine Reichweite für das theaterpädagogische Denken wurde bislang kaum ermessen.⁵⁴ Bei Benjamins Auseinandersetzung mit der pädagogischen Theaterarbeit handelt es sich nicht um eine genuine von Benjamin stammende Theaterkonzeption, sondern um eine Fortschreibung der theaterpädagogischen Ansätze von Asia Lacis. In der russischen Stadt Orel hatte Lacis bereits nach 1918 Theater mit obdachlosen Straßenkindern gemacht, die sich von der sowjetischen Regierung nicht domestizieren ließen.

Benjamin verlieh ihren Ansätzen eine thesenhafte Form mit dem Ziel, im Berliner Liebknecht-Haus ein kommunistisches Kindertheater aufzubauen. Bei diesen Ideen geht es darum, dass die Kinder *selbst spielen*, nicht dass Theater *für* Kinder gemacht wird – und auf diese Weise steht der Text mit der politischen Laienspielbewegung der Zeit in Verbindung. Doch gleichzeitig beinhaltet er eine Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik, die Benjamin als Schüler im Landerziehungsheim Haubinda (1904–06) aus eigener Anschauung kannte. Konkret lässt sich Benjamins Text so lesen, dass es ihm um eine Abrechnung mit seinem dortigen Lehrer Gustav Wyneken ging, einem Vorreiter der Reformpädagogik, den er

51 Vgl. Geroulanos/Meyers 2014, S. 29 ff.

52 Walter Benjamin: *Programm eines proletarischen Kindertheaters*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Hg. von Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser. Bd. II, 2. Frankfurt am Main 1991, 763–769.

53 Zur neueren Rezeption vgl. Nikolaus Müller-Schöll: „Das Kind als Diktator. Walter Benjamins Kindertheater der Potentialität“, In: Kristin Westphal, Birgit Althans, Matthias Dreyer, Melanie Hinz (Hg.): *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst*. Bielefeld 2022, S. 163–186.

54 Anknüpfen lässt sich an Karin Burk: *Kindertheater als Möglichkeitsraum. Untersuchungen zu Walter Benjamins ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters‘*, Bielefeld 2015.

in seiner Jugendzeit glühend verehrte hatte. Benjamin teilt mit Wyneken dessen Idee der Pädagogik als einer „Umkehr“⁵⁵, die aus dem Recht und der Kraft der Jugend auf eine eigene Lebensordnung hervorgehen soll – als das Entdecken „eines neuen, bisher noch unbekanntes Lebens von eigener Art und Gesetzmäßigkeit“⁵⁶. Nach den Jahren des engen Bezugs auf Wyneken, bricht Benjamin 1915 mit seinem früheren Lehrer aufgrund dessen Befürwortung des Kriegs. Zudem unterscheiden sich ihre Positionen an verschiedenen Stellen inhaltlich voneinander und diese Bruchstelle zeichnen sich – wie im Folgenden ausgeführt wird – auch in seinem Text zum Kindertheater ab.

Benjamins Ansatz steht insofern in Verbindung mit der genannten Konzeption von Moholy und Jacoby als es ihm um die freie Entfaltung der Kinder geht – ins Stolpern geraten hier die Erziehenden. So macht Benjamin zu Beginn deutlich, dass das proletarische Kindertheater, anders als die bourgeoise Erziehung, keine moralische Idee anstrebt, zu der erzogen wird. Ebenso wenig steht es einem kommunistischen Parteiprogramm nahe, denn wie Benjamin zu Beginn klarmacht, hat die *Phrase* über Kinder keine Gewalt – und „die an sich höchst wichtige Ideologie [erreicht] das Kind nur als Phrase“⁵⁷. Überall im Text wird deutlich, dass Benjamin mittels des Theaters jede autoritäre Instanz abweisen möchte. Zu finden ist ein Theater jenseits jeder Disziplinierung, das Kindern – als die „stärkste Kraft der Zukunft“⁵⁸ – ermöglichen soll, das *Spiel* zu entbinden.

Das entfaltet sich konkret so, dass – ähnlich wie bei Moholy – die Ganzheit des Theaters zunächst fragmentiert und aufgetrennt wird. Die Elemente des Theaters – Requisiten, Malerei, Rezitation, Musik, Tanz, Improvisation – werden im Proben- und Entwicklungsprozess in Sektionen arbeitsteilig geübt und bearbeitet. Dabei kommen, wie Benjamin schreibt, Spannungen zum Vorschein: einerseits zwischen den Elementen und andererseits in und zwischen den Kindern. In der Aufführung ergibt sich aus den Spannungen die „Lösung“ – d.h. die Aufführungen stellen sich Benjamin/Lacis nicht als die Realisierung einer gesetzten Inszenierung vor, sondern als eine Freisetzung des Spiels: „Die Aufführung steht der erzieherischen Schulung gegenüber als die radikale Entbindung des Spiels, dem der Erwachsene einzig und allein zusehen kann.“⁵⁹ Als Zuschauender ist der Erzieher „machtlos“, denn das Spiel verleiht den Kindern die Freiheit, ihr „Genie der Variante“⁶⁰ zu entfalten:

55 Gustav Wyneken: *Eros*. Lauenburg 1921, S. 60.

56 Gustav Wyneken: *Schöpferische Erziehung*. In: Ders.: *Der Kampf für die Jugend*. Zusatz zur 2. Auflage. Jena 1919, S. 280.

57 Benjamin 1991, GS II.2, S. 763.

58 Ebd., S. 765.

59 Ebd., S. 767.

60 Ebd.

Die Aufführung ist die große schöpferische Pause im Erziehungswerk. Sie ist im Reiche der Kinder, was der Karneval in alten Kulturen gewesen ist. Das oberste wird zuunterst gekehrt und wie in Rom an den Saturnalien der Herr den Sklaven bediente, so stehen während der Aufführung Kinder auf der Bühne und belehren und erziehen die aufmerksamen Erzieher. Neue Kräfte, neue Innervationen treten auf, von denen oft dem Leiter unter der Arbeit nichts ahnte. Erst in dieser wilden Entbindung der kindlichen Phantasie lernt er sie kennen. Kinder, die so Theater gespielt haben, sind in dergleichen Aufführungen frei geworden. Im Spielen hat sich ihre Kindheit erfüllt.⁶¹

Löst sich hier ein, was der Reformpädagoge Wyneken gefordert hatte als die Umkehr, das Entdecken „eines neuen, bisher noch unbekanntes Lebens von eigener Art und Gesetzlichkeit“⁶²? Die Metapher des Stolperns scheint hier angemessener als die der Umkehr. Denn kaum ist zu glauben, dass das freie Spiel der Kinder der Vorschein eines anderen Theaters oder gar einer anderen Ordnung wäre. Vermutlich ist es eher durch Ungeschicklichkeit und Imperfektion charakterisiert, durch Arten des Ausdrucks, die nicht durch die gereifte Form, sondern durch Versuch und Abweichung interessieren.

Und hier liegt der zentrale Punkt, den Benjamin dem Utopismus seiner Zeit und auch der Laienspielbewegung entgegensetzt: dass zu diesem Spiel immer auch gehört, dass es von den Erziehern beobachtet wird – und dass die Zeichen dieses Spiels nicht in jedem Falle lesbar sind – sie sind nämlich *Signale*:

Der Beobachtung aber – hier fängt Erziehung erst an – wird jede kindliche Aktion und Geste zum Signal. Nicht so sehr, wie dem Psychologen beliebt, Signal des Unbewußten, der Latenzen, Verdrängungen, Zensuren, sondern Signal aus einer Welt, in welcher das Kind lebt und befehlt. (...) Es ist die Aufgabe des Leiters, die kindlichen Signale aus dem gefährlichen Zauberreich der bloßen Phantasie zu erlösen und sie zur Exekutive an den Stoffen zu bringen.⁶³

Beobachtet wird also nicht das Spiel als bloßer Ausdruck einer ursprünglichen Natur, eines objektiven Lebens, das sich Bahn brechen möge, vielmehr interessiert sich Benjamin für etwas, deren Spuren in den fernsten Regionen der kindlichen Phantasie entdeckt werden könnten und immer der Interpretation bedürftig sind. Die unkontrollierbare Situation, das Unkalkulierte und Unkalkulierbare, das die erziehende Person zum Stolpern bringt, ist eine Bedingung dieses pädagogischen Projekts. Dabei

61 Ebd., S. 768.

62 Wyneken 1919, S. 280.

63 Ebd., S. 766.

bleibt der Bruch zwischen der Welt des Kinders und der der Erwachsenen bzw. der Gesellschaft stets bestehen. Eine harmonische Ganzheit liegt allein in einer kommenden – stets kommenden – Zukunft.

Matthias Dreyer ist Professor für Theater in Schulen und Leiter der Abteilung Theaterpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Zuvor war er zunächst wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Sonderforschungsbereich „Transformationen der Antike“ sowie am Institut für Theaterwissenschaft der Freien Universität Berlin, wo er mit der Arbeit „Theater der Zäsur. Antike Tragödie im Theater seit den 1960er Jahren“ promoviert wurde. Als Postdoc forschte er am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt sowie als Humboldt Research Fellow an der University of Chicago zur Geschichte der Live Art und den Verbindungen von Lebensphilosophie und Avantgarden. Zudem arbeitete er als Dramaturg und Theaterpädagoge. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Theater als kritischer Bildungsprozess, Dramaturgie, chorisches Theater sowie die geteilten Geschichten von Avantgarde und Reformpädagogik.