

# Darf man diese Frage stellen ?

**Die Frage nach dem Einverständnis in Brechts „Jasager“ als Versuchsfeld für  
Möglichkeitsbedingungen des Einverständnisses und der Arbeit am Habitus im  
Spannungsfeld von didaktischer Praxis und ästhetischer Ausgestaltung**

Proseminararbeit

PS Bertold Brecht  
Werner Michler  
SS 2006, LV-Nr. 100206

Referat am 12.06.2006

# **INHALT**

<b><u>EINLEITUNG.....</u></b>	<b><u>3</u></b>
<b><u>DIE SCHULOPER IM LITERARISCHEN FELD.....</u></b>	<b><u>4</u></b>
<b><u>Bourdieu's Feldtheorie.....</u></b>	<b><u>4</u></b>
<b><u>Konfliktlinien und Anschlüsse.....</u></b>	<b><u>5</u></b>
<u>Didaktische Dichtung.....</u>	<u>5</u>
<u>Die Oper Wagners gegen den „Kult der Kälte“.....</u>	<u>5</u>
<u>Gebrauchsmusik und Musikkultur.....</u>	<u>6</u>
<u>Theater.....</u>	<u>7</u>
<b><u>Zur Stoffwahl - Warum ein No-Stück ?.....</u></b>	<b><u>8</u></b>
<b><u>Zusammenfassung.....</u></b>	<b><u>8</u></b>
<b><u>ARBEITSPHASEN.....</u></b>	<b><u>9</u></b>
<b><u>Textgenese.....</u></b>	<b><u>9</u></b>
<b><u>An den Knöpfen der Versuchsanordnung.....</u></b>	<b><u>10</u></b>
<u>Vom Original zu Waley.....</u>	<u>10</u>
<u>Von Waley zu Hauptmann.....</u>	<u>11</u>
<u>Von Hauptmann zu Brecht.....</u>	<u>11</u>
<u>„Dem Jungen Biomalz geben“ - Von JS1 zu JS2.....</u>	<u>12</u>
<u>Der Jasager und Der Neinsager.....</u>	<u>13</u>
<u>Zusammenschau.....</u>	<u>14</u>
<b><u>Synoptische Übersicht der Arbeitsphasen.....</u></b>	<b><u>15</u></b>
<b><u>KURT WEILLS „GESTISCHE MUSIK“ .....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b><u>Assoziative Annäherung.....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b><u>Das Opernkonzept Weills.....</u></b>	<b><u>16</u></b>
<u>Weill als Häretiker.....</u>	<u>17</u>
<b><u>Die Form von „Der Jasager“.....</u></b>	<b><u>17</u></b>
<b><u>Gestalterische Aspekte.....</u></b>	<b><u>17</u></b>
<u>Rhythmische Fixierung des Textes.....</u>	<u>18</u>
<u>Verstörung ohne Zerstörung.....</u>	<u>19</u>
<b><u>SCHLUSS: ARBEIT AM HABITUS.....</u></b>	<b><u>22</u></b>
<b><u>LITERATUR.....</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>Primärliteratur.....</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>Tonträger.....</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>Sekundärliteratur.....</u></b>	<b><u>23</u></b>

# Einleitung

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Schulopern „Der Jasager“ und „Der Neinsager“ in ihren verschiedenen Fassungen. Mit den Lehrstücken und Schulopern Ende der 20er Jahre und Anfang der 1930er – oft als stalinistische Machwerke abgetan – hatte Brechts Werk Jan Knopf zu Folge „einen Standard innerhalb der offiziellen Kulturindustrie der Weimarer Republik erreicht [...], den es auch mit den sog. >>klassischen Dramen<< der Exilzeit nicht wieder einzuholen vermochte.“<sup>1</sup>

Der Titel „Darf man diese Frage stellen ? - Die Frage nach dem Einverständnis in Brechts „Jasager“ als Versuchsfeld für Möglichkeitsbedingungen des Einverständnisses und der Arbeit am Habitus im Spannungsfeld von didaktischer Praxis und ästhetischer Ausgestaltung“ skizziert bereits, welchen Fragen an dieser Stelle nachgegangen wird: Im Zentrum steht das Verhältnis von Einverständnisfrage und Antwort in der Oper. Ein Spannungsfeld, das die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Kollektiv, von Gesellschaft und Einzelnem ebenso wie die Formulierung möglicher Antworten darauf – ausgestaltet als Oper – zur Diskussion stellt. Die Abhandlung dieses Themenkomplexes auf dem Feld des Ästhetischen führt zur Verschränkung von Didaktik, Kunst, Politik – wiederum in sich gebrochen durch zahlreiche Strategien der Distanzierung. Nicht zuletzt diese Strategien wenigstens zum Teil sichtbar zu machen ist Ziel dieser Arbeit.

Mehr noch geht es darum herauszuarbeiten, wie nicht die Antwort im Zentrum des Stückes und seiner Überarbeitungen steht, sondern die Möglichkeitsbedingungen der Frage und wie Brecht an diesen Umgebungsbedingungen sachte schraubt, um zu experimentieren. Es soll gezeigt werden, dass das Stück im Wesentlichen ein Experimentierfeld für Haltungen darstellt, Haltungen im Sinne des bourdieuschen Habitusbegriffes.

Dabei wird – in Anlehnung an die Feldtheorie Bourdieus – zunächst versucht, die Schuloper in ihren Kontext des literarischen Feldes einzuordnen und die spezifische Position Brechts und der Schuloper zu bestimmen.

Im nächsten Schritt wird versucht, durch eine Analyse des Aufbaus und der Textstufen die Schärfungen des Inhalts durch Veränderungen an der Form sichtbar zu machen.

Ein weiterer Teil beschäftigt sich mit der musikalischen Form der Schuloper und ihrem Verhältnis zum Inhalt.

Methodisch wird versucht, eine Interpretation aus dem Kontext seiner Struktur und wiederum dieser im Kontext ihrer historischen Feldbedingungen zu entwickeln. Außer Acht gelassen werden dabei weitgehend theoretische Überlegungen zum Lehrstück und seiner Spieltheorie.

Diese grundsätzliche Entscheidung bringt Vorteile (eine weniger „dogmatische“ Interpretation), jedoch auch Nachteile (nämlich die tendenzielle Vernachlässigung der praktischen Anwendung, wie sie Steinweg betont) mit sich. Damit verbunden wird auch die Lehrstückdiskussion sowie die Frage nach der Aktualität des Genres nicht behandelt.<sup>2</sup>

Ebenfalls vernachlässigt wird die Entwicklung innerhalb des Lehrstückschaffens Brecht und eine Einordnung des Jasagers in diese.

Im ersten Schritt geht es jedoch um die Umgebungsbedingungen der Entstehung der Schuloper.

---

<sup>1</sup> Knopf: Brecht, S. 76.

<sup>2</sup> Die Diskussion verläuft vornehmlich zwischen Reiner Steinweg und Klaus-Dieter Krabiel. Ersterer versucht in Steinweg: Lehrstück. eine Bestimmung des brechtschen Dialektikbegriffes und eine Rekonstruktion einer geschlossenen Lehrstücktheorie. Eben dies bringt ihm von Seiten Krabiels in Krabiel: Brechts Lehrstücke. den Vorwurf des Ahistorischen ein. Krabiel wiederum geht zwar historisch-genetisch vor, verortet die Lehrstücke aber hauptsächlich musikgeschichtlich, wobei er den Theateraspekt außer Acht lässt. Für eine konzise Skizze der Debatte vgl. Kim: Lehrstück, S. 17.

# Die Schulooper im literarischen Feld

## *Bourdieu's Feldtheorie*

Nachfolgend wird kurz die Feldtheorie Pierre Bourdieus umrissen, die er in „Die feinen Unterschiede“ entwickelt und in „Die Regeln der Kunst“ auf das literarische Feld präzisiert hat. In der Analyse wird Brechts Jasager dann auf Grund dieser Theorie fruchtbar gemacht.

Bourdieu's Felder sind in weberscher Tradition autonom, wie konstruktivistisch – ein Analyseinstrument zum Anzeigen von Konfliktlinien und Positionen in umkämpften Bereichen der Gesellschaft. Dabei bestimmt die Grenze zwischen Feld und anderen Feldern (der Abstand zur Welt sozusagen) den Grad ihrer Autonomie.<sup>3</sup>

Die wohl wichtigste epistemologische Annahme dabei ist „die Übereinstimmung zwischen zwei homologen Strukturen, nämlich der Struktur der Werke und der Struktur des literarischen Feldes“<sup>4</sup>, dass also Akteure nach ihren literarischen Aussagen verortbar sind. Denn – so Bourdieu – Felder sind immer Kampffelder, „zwischen dem Neuling, der die Riegel des Zugangsrechts zu sprengen versucht, und dem Herrschenden [...], der das Monopol zu halten [...] bemüht ist.“<sup>5</sup>

An anderer Stelle spricht Bourdieu vom Kampf zwischen „Orthodoxie“ und „Häresie“<sup>6</sup> um spezifisches Kapital, also Macht oder Autorität, die nur in einem bestimmten Feld Gültigkeit besitzt. Dieser Kampf spielt sich als Konflikt zwischen dem Interesse an „Bewahrung, d.h. an der Routine und der Routinisierung, oder am Umsturz, d.h. an der Rückkehr zu den Quellen, an der häretischen Kritik, an der Reinheit usf. ab“.<sup>7</sup>

Analytisch führt Bourdieu den Begriff des Unterfeldes der restringierten Produktion und dem der Großproduktion ein – denen jeweils spezifische Verteilungen von ökonomischem und kulturellem Kapital zu Grunde liegen, wobei der Fokus der Kunst- und Literaturwissenschaft meist auf dem Feld der restringierten Produktion liegt, in dem sich wiederum verschiedene Avantgarden bekämpfen (wieder nach dem Verhältnis von Orthodoxie und Häresie).<sup>8</sup>

Dabei ist das individuelle Handeln aber nicht felddeterminiert (wie etwa bei manchen strukturalen Theorien angenommen), sondern steht in einem vermittelten Verhältnis zum Feld. Als vermittelnde Instanz führt Bourdieu den Habitusbegriff ein, der zwischen Individuum und Feld als „Instrument der praktischen Erkenntnis“ fungiert.<sup>9</sup>

Dem liegt ein Handlungsbegriff zu Grunde, der sich aus 2 Bestandteilen zusammensetzt: „objektivierte Geschichte in Form der Strukturen“ und „der im Körper inkarnierten Geschichte in Form des Habitus“.<sup>10</sup>

Der Habitus ist ein generatives Muster, das Verhaltensformen zu generieren vermag, die sich Feldpositionen kreativ aneignen, sich gegen andere absetzen oder sich anpassen.

---

<sup>3</sup> Vgl. Jurt: Feld der Kunst, S. 112f.

<sup>4</sup> Bourdieu: Soziologie des Kunstwerks, S. 138.

<sup>5</sup> Bourdieu: Eigenschaften, S. 122.

<sup>6</sup> Bourdieu: Eigenschaften, S. 123.

<sup>7</sup> Bourdieu: Soziologie des Kunstwerks, S. 138.

<sup>8</sup> Bourdieu: Soziologie des Kunstwerks, S. 140f.

<sup>9</sup> Jurt: Feld der Kunst, S. 114.

<sup>10</sup> Jurt: Feld der Kunst, S. 114.

Für das Feld der Kunst geht Bourdieu davon aus, dass „Positionen im Feld der Produktion“ Positionen „im Bereich der Ausdrucksformen“ entsprechen.<sup>11</sup> Die Form literarischer Produkte ist also gleichsam Ausdruck der Feldkonfiguration und der Strukturen des Feldes.

## **Konfliktlinien und Anschlüsse**

Dem theoretischen Ansatz Bourdieus folgend, interessiert an dieser Stelle, an welche literarische Formen Brecht mit dem „Jasager“ anschließt und wovon er sich eindeutig abgrenzt.

## **Didaktische Dichtung**

Das Verhältnis der Schulooper zur didaktischen Dichtung ist freilich in sich selbst wiederum ein dialektisches. Den Jasager ohne didaktischen Impetus aufzuführen bzw. zu spielen wäre sinnlos, das machte Brecht klar. Gleichzeitig beschränkte sich die formale Ausgestaltung nicht auf die Verzierung einer apriorischen These oder eines Wissensbestandes. Im Gegenteil - geht es doch um die Entwicklung einer spezifischen Habitusform und das Ausloten eines Spielraumes im Spiel.<sup>12</sup>

## **Die Oper Wagners gegen den „Kult der Kälte“**

Die Oper Wagners stellte für Brecht wie auch für Weill eine wichtige Abgrenzungsfolie dar. Beide auf dem Feld der restringierten Produktion beheimatet, stellte Wagner sie geweihte Avantgarde dar. Brecht und Weill hingegen die häretische, gegen den versteinerten Betrieb auftretende.

Für Brecht war die Kunst Wagners Rauschkunst, die die Zuhörer einlullte und durch ihre überbordende Emotionalität und Einfühlung jede kritische Distanz zerstörte. Nicht zum Denken rege sie an, sondern zum Stillhalten und sei damit systemstabilisierend. Was damit passiert war, war letzten Endes die Entkoppelung von Ästhetik und Richtigkeit – mit dem ästhetischen Genuss sollte gleichzeitig die Frage nach der Richtigkeit vermieden werden und nicht wie von Brecht gefordert – gerade durch den ästhetischen Genuss gestellt werden. Die Lösung, die Brecht sah, war ein distanzierter Genuss für den er Mechanismen entwickelte (V-Effekte, sein intensives Nachdenken über Haltungen bei der Rezeption).

Ein spannender und bisher meines Wissens nach nicht untersuchter Zusammenhang wäre derjenige zwischen der brechtschen Distanzierung im Kontext des Dandyismus. Wie Hiltrud Gnüg schreibt, stellt Dandyismus einen „rigiden Selbstentwurf, der sich gegen die Uniformierung und gegen die utilitaristischen Wertvorstellungen der Bourgeoisie richtet“ dar.<sup>13</sup> Strategien dabei sind die Distanzierung, Affektkontrolle und Selbstreflexion. Diese Konsumhaltung dem Leben und Anderen gegenüber, die nicht zuletzt Brecht am Dandyismus attackierte<sup>14</sup> führte aber interessanterweise zu einem – freilich unter anderen Denkvoraussetzungen entwickelten - ähnlichen ästhetischen Programm. So entwickelt beispielsweise Byron in seinem Don Juan eine Schreibhaltung, die „in radikaler Weise eine Absage an jede Einfühlungsästhetik dar[stellt], vor Brecht und anders als Brecht entwickelt er hier eine Verfremdungstechnik, die den Leser in eine bewusste >Zuschauer<-Rolle drängt.“<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Jurt: Feld der Kunst, S. 115.

<sup>12</sup> Hingegen reißt das Metzler Literatur Lexikon die Lehrstücke kommentarlos bei der Lehrdichtung ein, ohne auf diesen Aspekt hinzuweisen. Vgl. Metzler Literatur Lexikon, S. 262f.

<sup>13</sup> Gnüg: Kult der Kälte, S. 16f.

<sup>14</sup> Vgl. Gnüg: Kult der Kälte, S. 68.

<sup>15</sup> Gnüg: Kult der Kälte, S. 205.

Ohne die Übereinstimmungen überstrapazieren zu wollen (denn Unterschiede gibt es genügend !), fällt doch die zumindest scheinbare Ähnlichkeit der Positionen auf<sup>16</sup> – vor allem im Kontrast zu einer als rauschhaften und mitreißend charakterisierten Kunst wagnerschen Zuschnitts.

## **Gebrauchsmusik und Musikkultur**

Wichtige Kontexte für den Jasager bilden das Feld der Musik und die Entwicklung der Gebrauchsmusik in den späten 1920er Jahren.

Die folgenden Überlegungen zum musikalischen Feld der 1920er stützen sich auf Kims hervorragende soziologische Analyse der Musikkultur der 1920er im Kontext der Lehrstückentwicklung.<sup>17</sup>

In den 1910er Jahren kam es im Bereich der Avantgarden auch in der Musik zu einem Aufbruch und der Abstand zwischen Orthodoxie und Häresie schien größer denn nie. Zudem hatte die Wirtschaftskrise das Bildungsbürgertum, bisher Träger der Kultur, stark geschwächt. Die aufsteigende Mittelschicht hatte zwar das ökonomische, nicht aber das kulturelle Kapital zum Konsum der hohen Kultur. Die Produktionsstätten begannen sich dem Publikumsgeschmack anzupassen und das Entstehen der von Adorno als Kulturindustrie beschriebenen Mechanismen und Institutionen beschleunigte sich. Auf der Feld der restringierten Produktion entwickelte sich der Sektor mit niedrigem kulturellen und hohem ökonomischen Kapital in Richtung Unterhaltungsmusik der Klassik und Romanik. Parallel dazu kam es zu einer rasanten Zunahme und Verbreitung (durch Rundfunk etc.) auf dem Feld der Großproduktion.

Vor allem die Neue Musik war in die häretische Ecke des musikalischen Feldes verwiesen, da sie weder eine Hörerschaft fand, noch akzeptiert wurde. Als Reaktion darauf entwickelte sich ein Teil (Schönberg-Kreis) in Richtung Elitenkunst mit Absage an jegliche Kommunikation. Ein anderer Teil, den Kim unter Neue Sachlichkeit subsumiert, versuchte in Gegenposition zu Schönberg „eine Objektivität der Musik dadurch wiederzugewinnen, daß ihre innere Dynamik rein aus dem musikalischen Material und nicht aus dem subjektiven Gestaltungswillen [...] entwickelt wurde.“<sup>18</sup> Ebenso sollte Musik brauchbar sein, „für praktische Zwecke und Bedürfnisse produziert und dadurch in einen unmittelbaren Zusammenhang zur Lebenspraxis gesetzt werden.“<sup>19</sup> Ferner setzte sich versuchte die Neue Sachlichkeit sich von der kontemplativen Musikbetrachtung abzuwenden, hin zur aktiven Aneignung von Musik durch Singen und Musizieren. Adorno kritisierte die Neue Sachlichkeit als rein ästhetische Aufhebung der Entfremdung, ebenso Eisler, der die vermeintliche Inhaltslosigkeit als mangelnden Gesellschaftsbezug erklärte.

Die Idee der Gebrauchsmusik „lehnte den ästhetischen Autonomiegedanken der Musik strikt ab und zielte darauf hin, die zeitgenössische Musik zu erneuern, insofern ihr eine gesellschaftliche Funktion übertragen wurde“<sup>20</sup> und wurde in den etwa ab 1925 zu einem Schlagwort in Deutschland.

---

<sup>16</sup> Die „Kälte“ war übrigens auch Elias Canetti aufgefallen, der im dritten Band seiner Autobiographie von der Premiere der Dreigroschenoper schreibt, es sei „eine raffinierte Aufführung, kalt berechnet“ gewesen. Anschließend: „Es war der genaueste Ausdruck dieses Berlin.“ – Canetti: Fackel im Ohr, S. 339.

<sup>17</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 21-40.

<sup>18</sup> Kim: Lehrstück, S. 24.

<sup>19</sup> Kim: Lehrstück, S. 25.

<sup>20</sup> Kim: Lehrstücke, S. 20.

Ideologisch reichen die Positionen von eher kleinbürgerlich (Hindemith) über künstlerisch-ästhetisch (Weill) bis hin zu marxistisch (Eisler), was übrigens auch Brechts Weg durch die Gebrauchsmusik in Richtung Marxismus beschreibt.

Eng mit der Gebrauchsmusik verbunden ist die humanistisch-bürgerliche (dem klassischen bürgerlichen Irrtum, Entfremdung durch körperliche Ertüchtigung und Kultur überwinden zu können, aufsitzende) Jugendmusikbewegung, die eine Schulmusikreform durch Wiederbelebung von Schulooper und Chormusik bestrebte.

Das Baden-Badener Kammermusikfest von 1929 war ausschließlich der Gebrauchsmusik gewidmet, das Lehrstück von Brecht/Hindemith löste einen Skandal aus.

Danach war es zu Auseinandersetzungen zwischen Brecht, Weill und Eisler auf der einen und Hindemith auf der anderen Seite gekommen. In Baden-Baden waren die Lehrstücke vor allem als Provokation aufgenommen worden, der Schulungsaspekt war in den Hintergrund getreten. Brecht – der im Gegensatz zu Weill rein musikalische Aufführungen ablehnte – wollte jedoch in diese Richtung weiterarbeiten.<sup>21</sup>

Mit dieser Wende ging auch gleichzeitig eine Abwendung vom Rundfunk einher:

Beide [Brecht und Weill] erkannten, daß der Rundfunk, in den sie [...] zuvor so große Hoffnungen gesetzt hatten, in der kapitalistischen Gesellschaft nur einseitig ein Distributionsmittel, nicht aber ein beidseitig funktionierender echter Kommunikationsapparat sein könne.<sup>22</sup>

Die Abwendung vom Rundfunk stellt gleichzeitig auch eine teilweise Abkehr vom Unterfeld der Großproduktion dar, das – um mit Adorno zu sprechen – die Kulturindustrie trug. Dazu kamen auch zunehmende Zensurmaßnahmen im Rundfunk.

Gleichzeitig bedeutet der Wechsel des Lehrziels und der Örtlichkeit (vom eher großbürgerlichen, genussorientierten Baden-Baden ins eher dynamische Berlin) auch einen radikalen Wechsel des Publikums: Nun war die Schuljugend die neue Zielgruppe.

Auch die zunehmende Politisierung Brechts seit den Massakern an Arbeitern durch die Polizei am 1. Mai 1929 entfernte ihn mehr und mehr von Hindemith und seiner am Betrieb orientierten Musikpolitik.<sup>23</sup> Brecht und Weill kritisierten Hindemiths Kunstauffassung und forderten „statt der >>reinen Musik<< das Ideenkunstwerk“.<sup>24</sup>

Denn ohne Idee im Hintergrund bleibe auch die progressivste Musik reaktionär, so der Gedanke dahinter.<sup>25</sup>

## Theater

Mit der formalen Gestalt des Jasagers setzt sich Brecht auch klar gegen das naturalistische Theater ab. Durch die Überstilisierung der Form – nicht zuletzt durch Übernahme eines No-Textes gegeben – wendet er sich von der photo-mimetischen Abbildung der Realität ab und der Modellcharakter der Situation wird betont.

Die Überstilisierung würde schon eher in Richtung symbolistisches Theater gehen, dem wiederum steht die rationelle Gestaltung des Bühnenraumes, aber auch der Realismus entgegen, den das Stück durch das Ablegen des religiösen Motivs gewann.

Spannend ist ein formaler Rückgriff Brechts auf eine alte Dramenform, nämlich das Schuldrama des 16./17. Jahrhunderts.<sup>26</sup> In dieser Tradition erfolgte Erarbeitung, Einstudierung

---

<sup>21</sup> Vgl. Dümling: Laßt euch nicht verführen, S. 256.

<sup>22</sup> Dümling: Laßt euch nicht verführen, S. 256f.

<sup>23</sup> Vgl. Dümling: Laßt euch nicht verführen, S. 262.

<sup>24</sup> Dümling: Laßt euch nicht verführen, S. 262.

<sup>25</sup> Vgl. Dümling: Laßt euch nicht verführen, S. 262.

<sup>26</sup> Vgl. BHB 1, S. 36.

und Aufführung durch Schüler. Ziel war die Erziehung zu rhetorischer Gewandtheit und angemessenem Verhalten, später auch die Vermittlung christlicher und humanistischer Inhalte.<sup>27</sup> Speziell die Parallele zum Jesuitendrama ist auffallend: Choreinlagen und lebende Bilder werden eingesetzt, später kommt es zu einem Bedeutungsverlust des reinen Textes zu Gunsten der Realisierung auf dem Theater. Es werden allegorischen Zwischenhandlungen eingesetzt, die individuelle Dramatik in überindividuelle Zusammenhänge stellen. Auch die Gattung des Doppelspiels wird entwickelt, der strukturell auch Jasager/Neinsager folgen.<sup>28</sup>

Nur verwiesen kann hier auf den Anschluss Brechts an die experimentellen Theaterkonzepte von Tretjakow, Meyerhold und Piscator. Tretjakow hatte in den 20ern ein Theaterkonzept entwickelt, das die Verwissenschaftlichung der Künste bestrebte und auf gesellschaftliche Veränderung abhob – Tretjakow bezeichnete sein Theater als Laboratorium. Auch Piscator, der wichtige Elemente des epischen Theaters vorwegnahm und das Theater als anti-illusionistisch aufbaute, ist in diesem Kontext ein wichtiger Stichwortgeber Brechts.<sup>29</sup>

### **Zur Stoffwahl - Warum ein No-Stück ?**

Oben skizzierte Abgrenzungs- und Anschlusslinien haben sich, so meine These, auch auf die Stoffwahl ausgewirkt. Das No-Stück Taniko bot bereits vor Brechts Bearbeitung zahlreiche Anschlussstellen, die es für eine Verwendung interessant machten.

Im No-Spiel sind die Rollen sehr typologisch angelegt, es gibt keine individuellen oder naturalistisch gezeichneten Charaktere. Der Gestus wird - auch in seiner Materialität - stark betont und semantisiert. Die Form des No-Spieles und die darin enthaltenen Gesten sind höchst normiert. Das No-Theater ist klar anti-illusionistisches Theater, ohne Dekoration, mit nur wenig Requisiten, und Masken. Die Musiker sitzen auf der Bühne und wirken damit ebenfalls illusionsstörend. Es gibt einen kommentierenden Chor, der als Erzählinstanz fungiert und das Verhalten der Figuren bzw. das Geschehen auf der Bühne kommentiert.<sup>30</sup>

### **Zusammenfassung**

Brecht suchte im literarischen und musikalischen Feld einen Ort abseits der Apparate der Kulturindustrie. Dabei kam es zu erstaunlichen Ähnlichkeiten im Standpunkt zwischen dem gesellschaftskritischen Brecht und den um die Reinheit der Kunst bewahrten, eher bürgerlichen Künstlern (Hindemith, teilweise auch Weill). Er versuchte, durch einen Rückgriff hinter die etablierten Avantgarden Innovation zu schaffen, indem er Formen des Schuldramas, alte Stoffkreise und Formen des dokumentarischen Theaters aufnahm. Die in Baden-Baden durchaus als Provokation verstandenen Lehrstücke zeigen Brecht in der Position des Häretikers. Nicht zuletzt wegen dieser Rezeption und der damit einhergehenden zu großen Übereinstimmung mit Positionen wie der Schönbergs in der Musik mag Brecht bewusst abgerückt sein und sich der Schulmusik zugewandt haben.

---

<sup>27</sup> Vgl. Metzler Literatur Lexikon, S. 419.

<sup>28</sup> Vgl. Metzler Literatur Lexikon, S. 226f.

<sup>29</sup> Vgl. hierzu Jaretsky: Jasager, S. 10-15.

<sup>30</sup> Vgl. Metzler Literatur Lexikon, S. 327. sowie BHB 1, S. 243.



## Arbeitsphasen

Im Folgenden wird die Textgenese des Jasager im Hinblick darauf untersucht, wie Brecht das Stück hin zur Versuchsanordnung für die Möglichkeitsbedingungen von Einverständnis schärft und durch die Modifizierung welcher Parameter im Stück dies passiert. Dabei wird von der These ausgegangen, dass nicht ein vulgärmarxistisches Verständnis von Individuum und Kollektiv beabsichtigt war, in dem sich das Individuum dem Gemeinwillen bedingungslos unterordnet. Vielmehr soll weniger die Frage, sondern mehr die Möglichkeit der Frage in den Mittelpunkt rücken.

### Textgenese

Da die Textgenese und die Überarbeitungsphasen der Schulopern – wie bei Brecht üblich – komplex sind und den Charakter eines „work in progress“ widerspiegeln, soll in der Folge ein kurzer Überblick gegeben werden.<sup>31</sup>

Gleichzeitig werden für die einzelnen Textstufen Siglen eingeführt (in Klammer) und die Textquellen angegeben (Fußnoten).

Basis für alle Fassungen ist das No Spiel „Tanikô“ des japanischen Dramatikers Zenichku (1405-1468). Für diese Textstufe liegt eine möglichst auf Genauigkeit bedachte Hilfsübersetzung aus dem Japanischen im von Peter Szondi herausgegebenen Primärtext vor (=HÜ).<sup>32</sup>

1921 erschien eine freie, gekürzte Nachdichtung von Arthur Waley unter dem Titel „Taniko – The Valley-Hurling“, in der nicht nur Motive verändert (vor allem wird das kultische Reinheitsmotiv in einem ersten Schritt säkularisiert), sondern auch der Schluss gekürzt wird. Diese Fassung ist ebenfalls bei Szondi abgedruckt (=TW).<sup>33</sup>

Auf diese Übersetzung ins Englische wurde Elisabeth Hauptmann 1928/1929 aufmerksam. Sie hielt das Drama in Hinblick auf eine spätere Bearbeitung für brauchbar und fertigte eine Übersetzung an, die im Dezember 1929 unter dem Titel „Taniko oder der Wurf ins Tal“ in „Der Scheinwerfer“ veröffentlicht wurde. Auch diese Fassung ist bei Szondi abgedruckt (=TH).<sup>34</sup>

1929 beginnen Brecht und Weill gemeinsam, auf einen Vorschlag Weills hin, die Arbeit an „Der Jasager“, nach einer kurzen und intensiven Arbeitsphase erfolgt im April 1930 der Erstdruck in „Die Musikpflege“ zusammen mit einem Interview Weills. In die selbe Zeit, April und Mai 1930, fällt die Fertigstellung der Musik durch Kurt Weill. Am 23. Juni 1930 findet die Uraufführung im Berliner Zentralinstitut für Unterricht und Erziehung in Abwesenheit Brechts statt, der zu dieser Zeit in Frankreich an der „Heiligen Johanna“ und an „Die Ausnahme und die Regel“ arbeitet. Gleichzeitig erfolgt eine

---

<sup>31</sup> Detaillierte Untersuchungen zur Textgenese, auf die sich dieser Überblick stützt, finden sich bei: GBA 3: S. 420-430. sowie Kim: Lehrstück, S. 141-146. und BHB 1, S. 242f. Nachweise zur Partitur und zu Autographen finden sich bei Lucchesi/Shull: Musik, S. 482-488.

<sup>32</sup> Der Wurf ins Tal. Aus dem Japanischen von Johannes Sembritzki. – In: Brecht: Jasager, S. 83-102.

<sup>33</sup> Taniko. Übersetzt von Arthur Waley. – In: Brecht: Jasager, S. 7-12.

<sup>34</sup> Taniko oder der Wurf ins Tal. Aus der Sammlung japanischer No-Stücke von Arthur Waley. Deutsch von Elisabeth Hauptmann. – In: Brecht: Jasager, S. 13-18.

Publikation des Textes als Vorabdruck aus dem 4. Heft „Versuche“ bei Gustav Kiepenheuer (Berlin) (=JS1).<sup>35</sup>

Aufgrund der kontroversen Aufnahme des Stücks erfolgt Ende 1930 eine Art „Testvorführung“ in der Karl-Marx Schule Berlin in Anwesenheit Brechts und anschließend kommt es zu Diskussionen mit Schülern. Angeregt von den Diskussionen und der Resonanz des Stückes entscheidet sich Brecht zu einer Überarbeitung des Stückes.

Im Dezember 1930 veröffentlicht er eine überarbeitete Form des JS1 in einem zweiten Vorabdruck aus dem 4. Heft „Versuche“ bei Kiepenheuer (Berlin). Zwischen Jänner und Oktober 1931 entsteht „Der Neinsager“. Dieser steht textgenetisch dem JS1 näher, als der später veröffentlichte JS2, da Brecht beim NS „auf Seiten des ersten Jasager-Vorausdrucks vom Frühjahr 1930 [zurückgreift], indem er den alten Stückschluß streicht und den neuen hinzufügt.“<sup>36</sup> Bei der Überarbeitung des Jasagers verwendet Brecht den zweiten Vorabdruck, der bereits verändert ist.

Ende 1931 erscheint der Erstdruck von „Der Jasager. Der Neinsager.“ im 4. „Versuche“-Heft bei Kiepenheuer (Berlin) (=JS2 und NS)<sup>37</sup> mit angeschlossenen Diskussionsprotokollen der Aufführung in der Karl-Marx Schule.<sup>38</sup>

Zu JS2 und NS wird jedoch keine Musik mehr komponiert, sie bleiben sozusagen musiklose Libretti.

Von 1930 bis 1932 sind 60 Inszenierungen des JS1 nachweisbar. Die Erstaufführung des JS2 und NS fand 1951 in einer Zimmertheateraufführung des Living Theatre New York statt.

Bei der in vorliegender Arbeit verwendeten Musikaufnahme handelt es sich um eine musikalische Aufführung des JS1 anlässlich der CAMPUS CANTAT Musikwoche 1990, die der Ehrung von Kurt Weill verschrieben war und 1991 auf CD erschien.

## ***An den Knöpfen der Versuchsanordnung***

### **Vom Original zu Waley**

Waleys Taniko ist streng genommen keine Übersetzung, vielmehr eine Nachdichtung oder freie Übertragung des japanischen Originals. Wie ein Vergleich von HÜ und TW zeigt, hat Waley zahlreiche Veränderungen am Text vorgenommen.

Er nimmt den Komplex Buddhismus komplett aus dem Stück heraus – die Schule wird in TW in einem nicht mehr näher definierten Tempel untergebracht, aus einer Wallfahrt wird ein Ritus (diffusere Motivierung), vor allem aber säkularisiert Waley das Motiv der kultischen Reinheit und der buddhistischen Ordensregel als Grund für den Talwurf zu einem nicht näher definierten „Great Custom“. Weiters führt Waley die Mutterliebe ein, die der japanischen Vorlage fremd ist – sowohl Mutter als auch Sohn haben dieses Gefühl angesichts des Abschieds bzw. des Todes.

Waley reduziert die ursprünglich zweiteilige Struktur auf einen Teil und streicht den mythischen Schluss mit dem Phoenix-Motiv aus HÜ völlig. In TW endet das Stück mit dem Talwurf. Dabei führt Waley noch ein Schuldmotiv, das im religiösen Kontext von HÜ keinen Platz hat.<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> GBA 3: S. 47-55.

<sup>36</sup> GBA 3: S. 428.

<sup>37</sup> GBA 3: S. 57-72.

<sup>38</sup> Protokolle abgedruckt in GBA 24: S. 92-95. sowie in Brecht: Jasager, S. 59-63.

<sup>39</sup> Vgl. BHB 1, S. 244f.

Bereits in diesem Schritt werden wichtige Voraussetzungen klar: Durch die Abänderungen Waleys<sup>40</sup> wird die ursprünglich kultische Motivation der Handlung inkonsistent. Die „Great Custom“ vermag nicht stringent zu erklären, wieso der Knabe getötet werden muss – ein Widerspruch, den die Schüler der Karl-Marx-Schule am JS1 wieder entdecken werden. Auch die Einführung der Mutterliebe durch Waley schlägt in diese Richtung: „Die Nähe ermöglicht Einfühlung und ästhetischen Genuß, denen die spezifische Begründung des großen Brauches gewiß im Weg gestanden hätte.“<sup>41</sup>

## Von Waley zu Hauptmann

Die Änderungen der Elisabeth Hauptmann durch ihre Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche sind eher marginal. Außer einem kleinen Zeitfehler, der die Motivation für die Reise etwas diffuser scheinen lässt (sie übersetzt die Present Perfect Tense in TW als Präteritum, im Englischen hat sie jedoch die Bedeutung einer noch andauernden oder gerade erst geendeten Handlung) und der Konkretisierung der Reise als Pilgerreise in TH bleibt alles gleich.

## Von Hauptmann zu Brecht

In Brechts Aneignung des Stückes finden sich gravierende Änderungen gegenüber TH. Die wohl für den Verlauf bedeutendste Änderung ist die Hinzufügung des Einverständnis-Chores, der eine Hinzudichtung Brechts ist und der Oper eine völlig andere Rolle gibt. Wie aus der Übersicht hervorgeht, bleibt der Chor für alle nachfolgenden Fassungen unverändert, stellt also den Kern des Jasagers dar. In ihm wird der didaktische Prozess bereits vorweg genommen:

Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis  
Viele sagen ja, und doch ist da kein Einverständnis  
Viele werde nicht gefragt, und viele  
Sind einverstanden mit Falschem. Darum:  
Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis.<sup>42</sup>

Der Einverständnisbegriff hier ist janusköpfig – auf der einen Seite Einverständnis im Sinne von Einsicht oder Verständnis der Situation, auf der anderen Seite Einverständnis im Sinne von Zustimmung und Bejahung. Darüber hinaus sind es jedoch die Bedingungen, die das Einverständnis bestimmen: Dass es keinesfalls nur um mechanisches Jasagen geht, zeigt der zweite Vers. Ja zu sagen ohne Einsicht – ist falsch? Mit Sicherheit kann man es aus dem Chor nicht begründen. Es scheint nicht jedenfalls nicht das Lernziel zu sein. Nicht die Wahl haben ja zu sagen, wie im dritten Vers, wäre eine andere Bedingung. Auch Ja zu etwas Falschem zu sagen wäre eine andere Bedingung. Doch welches Einverständnis zu lernen ist, das bleibt in dieser Chorpassage ungesagt. Für mich spricht dies dafür, dass Brecht den Lernprozess eher offen halten wollte, als Unterordnungsparolen unter das Kollektiv durchzupeitschen.

Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Säkularisierung: Brecht verlegt die Schule vom Tempel in die Stadt („Ich habe eine Schule in der Stadt“<sup>43</sup> sagt der Lehrer).

---

<sup>40</sup> Szondi erklärt, Waley habe das Stück säkularisiert, „weil er das Nô seinen Lesern nahe bringen wollte“ (Szondi: Nachwort, S. 111.)

<sup>41</sup> Szondi: Nachwort, S. 111.

<sup>42</sup> GBA 3, S. 49.

<sup>43</sup> GBA 3, S. 49.

Bezüglich der Krankheit der Mutter übernimmt er Hauptmanns Übersetzung (inklusive dem Übersetzungsfehler) und säkularisiert die Pilgerreise aus TH zu einer „Forschungsreise in die Berge“.<sup>44</sup> Damit suspendiert er die kultische Kausalität der Reise, aus HÜ – sie verliert ihre Notwendigkeit.

Die Inkonsistenz aus TH übernimmt er, da das Reisemotiv für den Schüler die immer noch (!) kranke Mutter ist. Jedoch erscheint auch die Reise des Knaben eher fakultativ denn notwendig.

Das Mutterliebe-Motiv aus TW formt Brecht, wie in HÜ, zur Angst vor dem Alleinsein und materiellen Sorgen um, womit er die emotionalisierende Tendenz aus TW abschwächt.

Als Motiv für den Talwurf führt Brecht in JS1 ein, dass der Grat zu Schmal ist – womit der Talwurf kausal motiviert werden soll, zusätzlich zum Motiv des Brauches.

Bei der Einverständnisfrage selbst kommt in JS1 eine vorgegebene Antwort hinzu, der der Knabe zustimmen muss – ein Sachverhalt je nach Betrachtungsweise mit Zeilen 2-4 des Chores in Verbindung gebracht werden kann.

Die aus den Umarbeitungen entstandenen Inkongruenzen im JS1 wurden von den Schülern der Karl-Marx-Schule mit erstaunlicher Präzision bemerkt. Vor allem das Motiv des Brauches befremdet, „weil er, durch die säkularisierende Bearbeitung seines religiösen Kontextes beraubt, in die aufgeklärte Welt des Stückes als Relikt von Mythischem fremd hineinragt.“<sup>45</sup>

## **„Dem Jungen Biomalz geben“ - Von JS1 zu JS2**

Die Einwände der Schüler der Karl-Marx-Schule hakten genau an den Schwachstellen des Stückes ein<sup>46</sup>: der Tod des Schülers war ungenügend motiviert, der Brauch nicht konsistent, der Schüler nimmt das Urteil scheinbar willenslos an.

Durch die Diskussion angeregt, überarbeitete Brecht den JS1.

Im JS2 führt er als Reisemotiv eine Seuche ein, an der auch die Mutter leidet. Die Reise wird zu einer Hilfsexpedition, um Medizin für die Gemeinschaft zu holen. Die Inkonsistenz durch den Übersetzungsfehler in TH wurde beseitigt.

Im JS2 greift Brecht auch den Vorschlag auf, man solle wenigstens versuchen den Schüler zu tragen<sup>47</sup>. So wird Versucht den Knaben zu tragen, was jedoch scheitert.

Das gesamte Gefüge der Einverständnisfrage wird geändert: Sie ist nicht mehr vom Brauch diktiert, wie in JS1, sondern der Lehrer sagt „es ist richtig, daß man den, welcher krank wurde, befragt, ob man umkehren soll, seinetwegen.“<sup>48</sup> Zwar ragt als Relikt an einer Stelle noch das Wort „Brauch“ in den Text<sup>49</sup>, jedoch überlegt der Schüler zuerst und gibt erst nach einer „Pause des Nachdenkens [Sperrung im Original, TJ]“<sup>50</sup> seine Zustimmung.

Schlussendlich ist es der Knabe, der verlangt nicht liegen gelassen zu werden, sondern zu sterben – wobei folgende Verse des Lehrers eingefügt sind:

Ihr habt beschlossen, weiterzugehen und ihn dazulassen  
Es ist leicht, sein Schicksal zu bestimmen  
Aber schwer, es zu vollstrecken.

<sup>44</sup> GBA 3, S. 49.

<sup>45</sup> Szondi: Nachwort, S. 107.

<sup>46</sup> Wobei meine Lieblingsanmerkung immer noch ist: „... Es wurden bei uns zwei Vorschläge gemacht, die aber den Sinn des Stückes verändern würden. 1. Dem Jungen >>Biomalz<< geben (wo aber welches hernehmen ?); 2. Den Jungen vorher untersuchen.“ (GBA 24, S. 94.)

<sup>47</sup> Vgl. GBA 24, S. 93.

<sup>48</sup> GBA 3: S. 64.

<sup>49</sup> GBA 3: S. 64.

<sup>50</sup> GBA 3: S. 64.

Seid ihr bereit, ihn ins Tal hinabzuwerfen ?<sup>51</sup>

Damit wird die Selbstbestimmtheit und gleichzeitig das Einverständnis des Knaben untermauert. Die Umstände im JS2 sind so modifiziert, dass die Frage nach dem Einverständnis gestellt werden kann – es gibt zwar eine vorgegebene Antwort, das Nachdenken des Knaben zeigt jedoch, dass diese nicht zwingend scheint. Der aus JS1 übernommene Begriff „Brauch“ scheint hier dem Richtigkeitsempfinden des Lehrers unterworfen, und „mag [...] nicht nur der letzte Prankenhieb des sterbenden Mythos sein, sondern bereits das erste Zeichen seiner Unterwerfung durch die Vernunft, wie sie im *Neinsager* [Kursiv im Original, TJ] stattfindet.“ Gemäß den Umständen gibt der Knabe die Antwort, sich zu opfern. Es handelt sich um echtes Einverständnis, da der Knabe Einverständnis in die Situation hat, die nicht von mythischen Zwängen vernebelt wird und darauf begründet seine Entscheidung fällen kann.

Was damit hervor gestrichen werden soll, ist dass die Veränderung vom JS1 zum JS2 vornehmlich eine Veränderung der Bedingungen für die Einverständnisfrage darstellt – weniger ein Anpassen der Bedingungen an das Jasagen.

## **Der Jasager und Der Neinsager**

Im NS ging Brecht beim Schreiben wieder auf die Vorlage des JS1 zurück.

Die Mutter war krank, ohne dass Folgen zurückgeblieben wären. Gegenüber JS1 ist die Reise diesmal eine Forschungsreise zu Lehrern, also folgt keinem bestimmten Zweck für die Gemeinschaft, ist Privatinteresse des Lehrers.

Wieder taucht in NS der Übersetzungsfehler Hauptmanns auf, der Knabe nimmt wegen der Krankheit der Mutter an der Reise teil.

Auch in der Motivation für den Talwurf übernimmt Brecht den JS1, diesmal wird kein Versuch unternommen, ihn zu tragen, jedoch wird hinzugefügt, der Grat sei zu schmal um den Knaben zu tragen, womit der Talwurf legitimiert wird.

Die Einverständnisfrage ist wie in JS1 durch den Brauch geprägt, mit vorgegebener Antwort. Hier setzen die wesentlichen Änderungen des NS ein, denn der Junge antwortet: „Nein. Ich bin nicht einverstanden.“<sup>52</sup> Der folgende – nicht versifizierte - Dialog zwischen Studenten, Lehrer und dem Knaben ist in NS neu hinzugekommen. Den Schlüssel liefert eine Aussage des Knaben: „Die Antwort, die ich gegeben habe, war falsch, aber eure Frage war falscher. Wer a sagt, der muß nicht b sagen. Er kann auch erkennen, daß a falsch war.“<sup>53</sup> Der Knabe stellt damit erstmals die Frage nach Vernunft und Angemessenheit des Brauches. Er hat im doppelten Sinne kein Einverständnis mit dem Brauch, dessen Kausalitäten nicht durchschaubar sind und lehnt ihn daher ab. Was folgt ist ein völlig geänderter Schluss mit der Einführung eines neuen Brauches.

Die Einführung des Neinsagers bewirkt, „daß der Begriff >>Einverständnis<< [...] im Hinblick auf die >>jeweilige Lage<< präzisiert wird.“<sup>54</sup> Wieder ist es weniger die Antwort, als vielmehr die Bedingungen die geändert wurden. Die Bedingungen sind völlig verschieden zu denen in JS1 und NS, andere Kausalitäten wirken ein. Interessanterweise sind die Fragebedingungen die gleichen wie in JS1, jedoch die Umgebungsbedingungen differieren (Reisemotivation).

---

<sup>51</sup> GBA 3: S. 64.

<sup>52</sup> GBA 3: S. 71.

<sup>53</sup> GBA 3, S. 71.

<sup>54</sup> GBA 3: S. 427.

## Zusammenschau

Insgesamt liegen also 3 Fälle vor:

JS1: Krankheit – Frage unter Zwang

JS2: Krankheit – Frage offen

NS: keine Krankheit – Frage unter Zwang

Damit wird schnell klar, dass es sich bei der Textentwicklung nicht einfach nur um Überarbeitungen handelt, sondern um ein gezieltes Ausloten von Spielräumen und Möglichkeitsbedingungen für Einverständnis. „Wenn der Knabe das eine Mal ja und das andere Mal nein sagt, so nicht, weil er in dem einen Stück ein Jasager, in dem anderen ein Neinsager ist. Sondern es sind die Verhältnisse [...], die ihn bestimmen, seinen Tod zu bejahen, während er, sobald die Reise nur dem Lernen diene und sein Tod von einem >>großen Brauch<< diktiert erscheint, sich dagegen auflehnt und nein sagt.“ Die Überarbeitung sind, so Szondi, von der Frage getragen, „welche Umstände das Einverständnis des Knaben dennoch rechtfertigen könnten“.<sup>55</sup>

In diesem Licht „verhalten sich [Jasager und Neinsager, TJ] zueinander nicht wie These und Gegenthese, wie häufig behauptet wurde, sondern entfalten zwei Seiten eines Zusammenhangs.“<sup>56</sup> Das Stück auf ein Vulgärverständnis von Dialektik, das sich in den Begriffen These/Antithese erschöpft, zu reduzieren ist meines Erachtens für die Interpretation unproduktiv.

---

<sup>55</sup> Szondi: Nachwort, S. 105.

<sup>56</sup> BHB 1, S. 252. – Ein Beispiel für die Betonung des These-Antithese Zusammenhangs findet sich bei Jaretsky: Jasager.

## Synoptische Übersicht der Arbeitsphasen

	HÜ	TW	TH	JS1	JS2	NS
<b>Anfang</b>	„Ich bin...“	„I am a teacher“	„Ich bin der Lehrer“	Chor	Chor	Chor
<b>Schule</b>	Buddh. Laiengeistlicher (Tempel)	Im Tempel	Im Tempel	In der Stadt	In der Stadt	In der Stadt
<b>Krankheit der Mutter</b>	Fühlt sich krank, aber schon besser	Ist krank (Present Perfect), keine Folgen	War krank, keine Folgen	War krank, keine Folgen	Ist krank wie viele andere auch, keine Besserung weil keine Medizin	War krank, keine Folgen
<b>Reisemotiv für Lehrer</b>	Wallfahrt	Ritus	Pilgerreise	Forschungsreise zu Ärzten	Hilfsexpedition – suchen wegen Seuche Medizin und Unterweisung bei Ärzten	Forschungsreise zu Lehrern (gibt dort auch Ärzte)
<b>Reisemotiv für Schüler</b>	Für Mutter beten	Für Mutter beten	Mutter IST krank, beten	Mutter IST krank, Medizin und Unterweisung holen [Mit Krankheit nicht einverstanden, sondern mit Heilung]	Mutter ist krank – Medizin und Unterweisung holen	Mutter ist krank – Medizin und Unterweisung holen [Mit Krankheit nicht einverstanden, sondern mit Heilung]
<b>Klage der Mutter</b>	Alleinsein, liebt ihn	Mutterliebe, umsorgte ihn materiell	Mutterliebe, umsorgte ihn materiell	Alleinsein, umsorgte ihn materiell	Alleinsein, umsorgte ihn materiell	Alleinsein, umsorgte ihn materiell
<b>Motiv für den Talwurf</b>	Strenge Ordensregel, kultische Reinheit	Great Custom	Brauch	Der Grat ist zu schmal, um ihn zu tragen; Brauch	Der Grat ist zu schmal, um ihn zu tragen – ein VERSUCH scheitert LIEGENLASSEN	Grat ist zu schmal um zu tragen, können keinen tragen -> Brauch fordert hinunterwerfen
<b>Einverständnisfrage</b>	Lehrer erklärt ihm Gesetz, Knabe versteht	Einverständnis mit Brauch, Gedanke an Mutter schwer	Einverständnis mit Brauch, Gedanke an Mutter schwer	Einverständnis mit vorgegebener Antwort des Brauchs	Holen für ganze Stadt Medizin – Lehrer HÄLT FÜR RICHTIG zu fragen, ob man seinetwegen umkehren soll ? – Entscheidung weiterzugehen steht Einverständnis NACH ÜBERLIEGEN mit vorgegebener Antwort des Brauchs	Brauch: umkehren oder hinabwerfen ? Brauch verlangt Antwort hinabwerfen -> JUNGE NICHT EINVERST. Falsche Antwort, aber schon Frage FALSCH (48)  Lernen der anderen kann warten  Junge stellt Vernunftfrage – neuer Brauch
<b>Schluss</b>	Schmerz des Meisters veranlasst sie zu Gebet -> Wiederauferweckung des Knaben	Wurf	Wurf	Wurf	Knabe VERLANGT Wurf	Neuer Brauch, Rückkehr entgegen Schmähung
<b>Erg.</b>	1. Teil (1-3) 2. Teil (4-8)	1 Teil	1 Teil	2 Teile		

## **Kurt Weills „gestische Musik“**

In diesem Abschnitt wird auf das Verhältnis von Musik und Text eingegangen. Dieses erweist sich beim Jasager, als Spannungsverhältnis – das als verfremdete Verhältnis von Schüler und Stück wird durch die musikalische Form nochmals verdoppelt.

Zuerst wird versucht, assoziativ mögliche Betrachtungsrichtungen auf die Musik aufzumachen. In einem zweiten Schritt werden diese anhand musikwissenschaftlicher Literatur systematisiert und die Rolle der Musik in ihrem Verhältnis zum Text zu bestimmen versucht.

Als Grundlage wird die unter „Textgenese“ angeführte Musikaufnahme verwendet.

### **Assoziative Annäherung**

Die Rhythmik und Melodien der Musik Weills erinnern an alte Musikformen, z.B. barocke Tänze (Track 11 – „Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis“), Sakralmusik (Track 15/16 – „Ich bin noch einmal zurückgekommen“/„Sie sahen, daß keine Vorstellungen ihn rühren konnten“) oder Barockmusik (in Track 15 durch die gegenseitige Imitation der Gesangslinien, hohe Männerstimme, Endkadenz in Quinten, Fugenform, reine Intervalle). Die Klangfarbe erinnern durch den Einsatz von Schellen und Pauken an Carl Orff, beispielsweise die Carmina Burana (wie Track 11 oder 18 – „Die Leute haben die Reise in die Berge angetreten“).

Teilweise erinnert der Gestus und die Instrumentierung der Lieder an das moderne Musical (Track 12/13 – „Ich bin der Lehrer“/„Ich bin lange nicht hier gewesen“), auch Assoziationen zur atonalen Musik entstehen.

Gleichzeitig werden auch eindeutige Bezüge zur Oper hergestellt (Accompagnato Rezitativ und Übergang in ein Duett in Track 15).

Die formale Gestaltung der Musik wird für mein heutiges Verständnis von Oper fremd, die Klänge sind zum Teil unangenehm, fast bedrohlich. Dieser Eindruck wird durch sehr einprägsame Melodien, die oft wiederholt werden (Motiv Lehrer-Mutter-Knabe) kontrastiert.

### **Das Opernkonzept Weills**

Kurt Weill war sah in der Schuloper die Chance, „Urformen dieser Gattung [der Oper, TJ] herzustellen, in denen die formalen und inhaltlichen Probleme eines vorwiegend musikalischen Theaters auf Grund neuer Voraussetzungen neu untersucht werden.“<sup>57</sup> Damit wollte er hinter die als Rückschritt begriffene wagnersche Entwicklung zurückgreifen, in der sich Oper und Opernbühne zu korrumpierten Institutionen der Rauschkunst entwickelt hatten. Es ging Weill um eine „nur mit rein musikalischen Mitteln gestaltete Opernform“<sup>58</sup>, wobei er auf die Form der Nummernoper des 18. Jahrhunderts zurückgriff.

Sein Ziel war, 1) die reine Musik 2) den gestischen Charakter und 3) die latente Dramatik der Oper offen zu legen. Die Dramatik sollte aus der Musik selbst emergieren und nicht aus szenischen Vorgängen auf der Bühne, denn Weill zufolge habe die „Musik eine enorme Fähigkeit, die Menschen und deren Beziehungen auf der Bühne dazustellen“.<sup>59</sup>

Die bereits oben skizzierte Zuwendung zur Schulmusik und die damit einhergehende Gattungsbezeichnung der Schuloper verstand Weill in dreifachem Sinne: Zum einen sei die

---

<sup>57</sup> Weill, Kurt: Über meine Schuloper „Der Jasager“. – Zit. nach Kim: Lehrstück, S. 138.

<sup>58</sup> Kim: Lehrstück, S. 138.

<sup>59</sup> Kim: Lehrstück, S. 139.



Schuloper eine Schulung für Komponisten – im Sinne des Strebens nach einer Erneuerung des Operngenres. Weiters stelle sie eine Schulung für Operndarsteller dar. Nicht zuletzt sei sie für den unmittelbaren Gebrauch in Schulen bestimmt, wo die Aufführung und Einstudierung durch Schüler eine Auseinandersetzung mit der Musik und den dahinter stehenden Ideen und damit einen pädagogischen Prozess mit sich bringe.<sup>60</sup>

Nichtsdestotrotz bestand Weill trotz der Einfachheit der Schuloper auf ihrem Kunstcharakter und betrachtete sie als vollwertiges Hauptwerk.<sup>61</sup> Ein Punkt, der nicht zuletzt in der Diskussion um den künstlerischen Wert der Lehrstücke im Verhältnis zu ihrem didaktischen Impetus von Belang ist.

## **Weill als Häretiker**

Das Opernkonzept Weills kann wiederum an das eingangs eingeführte Modell Bourdieus rückgebunden werden. Weill positioniert sich im literarischen Feld als Avantgarde – nicht zuletzt durch den Anschluss an die Reformmusikbewegung, die auch institutionell einen Ort außerhalb der eingeschränkten Produktion mit hohem symbolischen und materiellen Kapital sucht. In seiner Positionierung eignet sich Weill Standpunkte der Großproduktion an (Rundfunk, Schulmusik) – Orte der größtmöglichen Opposition gegen die als elitär verstandene wagnersche Opernwelt. Legitimiert wird diese Positionierung durch die Reinigung der Oper von der Kontaminierung durch die herrschende Elite. Die Oper sei – so die Argumentation – durch das wagnersche Opernkonzept – von ihrem Genre selbstentfremdet worden. Weill will nun durch den Ruf „ad fontes“ und den Rückgriff auf alte Formen das Operngenre neu – und gereinigt – beleben.

## **Die Form von „Der Jasager“**

Beim Jasager handelt es sich um eine zweiaktige Oper, die aus zehn in sich geschlossenen Einzelszenen besteht, die insofern episch sind, als dass sie Zustände abbilden.<sup>62</sup>

Die Oper dauert etwa 35min und weist den Dialog als Hauptgestaltungselement aus. Die Szenen bilden jeweils abgeschlossene Dialoge.

Der Chor bildet das Gerüst der Oper, indem er am Anfang, in der Mitte und am Ende auftritt. Es kommen sechs Singstimmen vor und die Oper ist für ein Orchester arrangiert, das in seiner Größe für den Schulbetrieb anpassbar ist. Verwendet werden aus dem Jazz bekannte Instrumente, wie Saxophon, Klarinette, Schlagzeug und Klavier, die jedoch wie traditionelle Instrumente eingesetzt werden, weshalb eine vertraute Klangfarbe entsteht.

Wie Kim betont, hat die Musik eine enge Verbindung zum Text, „bezieht sich aber nicht auf den Text [...] sondern vermittelt ihn auslegend, zusammenfassend oder verfremdend“.<sup>63</sup> In der Folge wird nun untersucht, wie dieses Stellung nehmen der Musik zum Text und ihre verfremdende Wirkung entstehen.

## **Gestalterische Aspekte**

Die verfremdende Wirkung auf Weills „gestischer Musik“, d.h. einer Musik, „die den Bühnenvorgang durch ihre einprägsame Wiedergabe und Darstellung der textlich bereits

---

<sup>60</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 139-141.

<sup>61</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 141.

<sup>62</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 140.

<sup>63</sup> Kim: Lehrstück, S. 150.

gegebenen Grundgesten bzw. -haltungen auslegt und zu ihm Stellung nimmt.<sup>64</sup> Die Verfremdung beruht auf der „zeigenden Funktion“ der Musik und der „Trennung der Bühnenvorgänge“<sup>65</sup> – beides Aspekte, die Abstand schaffen.

## Rhythmische Fixierung des Textes

Kurt Weill zufolge trägt „die Melodie [...] den Gestus des darzustellenden Vorgangs in sich“<sup>66</sup>. Dazu zählt die rhythmische Fixierung des Textes, wobei durch die Musik Sprachrhythmus aber auch Intonation und gestischer Gehalt (z.B. Rufen) fixiert werden.

Beim Lesen fällt die Sperrigkeit und Schmucklosigkeit der Sprache auf, die auch durch ihre Versifizierung einen gewissen Widerstand entgegensetzt (auffallend z.B. im Dialog zwischen Mutter und Knaben: GBA 3, S. 63.). Durch die Musik wird diese scheinbare Sperrigkeit sinnfällig, da in diesen Passagen die Sprache der Melodie folgt.

Als Beispiel wird die Exposition des Lehrers, des Schülers und der Mutter angeführt (Track 12; GBA 3, S. 49f.).

...bewegt stattdessen, zeigt die Musik der zweiten Nummer:

**No. 2**

(d. 92)  
**Der Lehrer:**  
(tritt vor der Tür im 7 Raum) auf)

Ich bin der Lehr - rer. ich ha - be ei - ne Schu - le in der Stadt

32 **Der Knabe:**  
(hört hinaus)

Oh, der Herr Lehrer ist da, der Herr Lehrer kommt um uns zu be - su - chern.

55 **Die Mutter (aus Raum 2)**

Bit - te ihn her - ein - zu - kommen.

<sup>64</sup> Kim: Lehrstück, S. 153.

<sup>65</sup> Kim: Lehrstück, S. 153.

<sup>66</sup> Weill, Kurt: Über den gestischen Charakter der Musik. – Zit. nach. Kim: Lehrstück, S. 153.

Abb. 1: Exposition des Lehrers, des Schülers und der Mutter – Partitur zit. nach Kim: Lehrstück, S. 150f.

In allen Teilen wird das gleiche, 4 tonige Motiv aufgegriffen. Die Melodie ist bei allen 3 Personen gleich, die Oberstimme wird im Foxtrott gesungen und die Unterstimme schlägt stumpfe Viertel. Dadurch entsteht ein Gestus der Ausdruckslosigkeit und Anonymität, die Aussagen der Figuren werden von jeglicher Individualität abstrahiert und verfremdet.<sup>67</sup>

## Verstörung ohne Zerstörung

Die Harmonik Weills verstört, zerstört die Musikalität jedoch nicht.<sup>68</sup> Dies soll durch den Part illustriert werden, in dem der Knabe seinen Wunsch mitzugehen zum Ausdruck bringt (Track 14; GBA 3, S. 50).

The musical score consists of three systems, each with a vocal line and piano accompaniment. The tempo is marked  $\text{♩} = 88$ .

- System 1 (Measures 18-19):**
  - Knabe:** *knabe:* *ich will mit ih-nen in die*
  - Lehrer:** *Lehrer:* *Was willst du sa-gen?*
- System 2 (Measures 5-10):**
  - Mutter:** *Mutter:* *Bei-ge geh'n'*
- System 3 (Measures 10-15):**
  - Lehrer:** *Lehrer:* *Wie ist dei-ner Mut-ter schen. sag-te,*
  - Mutter:** *Mutter:* *ist es v: in-schwieri-ge und ge-fähr-li-che Rei-se. Du wirst nicht mit-kom-men*

<sup>67</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 151.

<sup>68</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 159.

Abb. 2: Wunsch des Knaben mitzugehen. – Partitur zitiert nach Kim: Lehrstück, S. 155.

Wie bereits oben angesprochen, decken einander auch hier Sprachrhythmus und Musikrhythmus, was die Textverständlichkeit erhöht.

Der 4 tonige Auftakt in der Singstimme des Knaben mit den darunter liegenden stumpfen Bassvierteln drückt den Wunsch und die Entschlossenheit aus. Hier fixiert die Musik also auch gleichzeitig den Gestus.

Das Zwischenspiel greift das Motiv des Knaben mehrmals auf. Die Singstimme des Lehrers verläuft bogenförmig und wirkt in ihrem Gestus sanft, abratend, ruhig und gleitend.<sup>69</sup>

Im Zwischenspiel „verrutscht“ die Harmonie, die Basslinie bildet den dazu Rahmen – ein Beispiel für die von Kim als „verstörend“ bezeichnete Harmonik, die Effekte erzielt die Assoziationen zur atonalen Musik aufkommen lassen.

## Verfremdung durch Auseinanderdriften von musikalischer Form und Inhalt

Ein Beispiel für die Stellungnahme der Musik zum Text und einer damit einhergehenden Verfremdung durch das Auseinanderdriften von musikalischer Form und Inhalt zeigt folgendes Beispiel der Einverständnisfrage und des Wurfs ins Tal (Track 21; GBA 3, S. 54f.).

The image shows a musical score for two parts: 'Sargr. Chor' (Soprano/Chorus) and piano accompaniment. The vocal line has the lyrics 'war-fer ihn hin-ab.' written below it. The piano part features a complex, rhythmic accompaniment with a box containing the number '75' above it. The score is written on a grand staff with treble and bass clefs.

Abb. 3: Wurf ins Tal. – Partitur zit. nach Kim: Lehrstück, S. 152.

Die Situation spitzt sich zu und endet mit dem Wurf ins Tal höchst tragisch, die Musik schlägt jedoch in eine schnelle Marschmusik um, wodurch das Pathos einer klassischen Oper vermieden wird.

In der Harmonik verschiebt Weill um einen Halbtonschritt und greift entfernt verwandte Tonleitern auf.<sup>70</sup>

## Einschmelzung von Tonarten

Weill greift für die Musik im „Jasager“ verschiedenste Tonarten und Rhythmen auf, wie Kirchentonarten, modernen und traditionellen Tanzrhythmen (Foxtrott, Marsch) oder Menuettformen aus dem 17. Jahrhundert. Diese werden von ihm in die Komposition mit

<sup>69</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 156.

<sup>70</sup> Vgl. Kim: Lehrstück, S. 152.

eingeschmolzen, „was aus Gründen der Dramaturgie sowie des gesellschaftlichen Zweckes des Stückes geschieht“.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Kim: Lehrstück, S. 158.

## Schluss: Arbeit am Habitus

Wie die vorangegangenen Überlegungen gezeigt haben, stellt das Lehrstück eine komplexe Verschränkung politischer und ästhetischer Praxis dar. So stellt „die Aktivierung des Laien zu einer Kunst-Übung, eine ebenso politisch-pädagogische wie ästhetisch vergnügliche und genussvolle Angelegenheit [dar]“.<sup>72</sup> Gerade die Aufhebung der in der bürgerlichen Ästhetik entwickelten Trennung von ästhetischem (verstanden als sinnlich, über die Sinne erfassten) Genusses und der philosophischen und politischen Frage nach der Richtigkeit in einem Kunstwerk, das durch den ästhetischen Genuss im Teilnehmer eine Prädisposition zur Richtigkeitsfrage schaffen will, indem es diese unter verschiedenen Bedingungen erprobt, ist aus meiner Sicht die große Leistung des „Jasagers“.

Diese Frage in einem Konzept behandelt, das ästhetisches und rationales Erfassen verschränkt halte ich für didaktisch höchst progressiv (ohne jetzt Brecht als Montessori-Pädagogen in Beschlag nehmen zu wollen).

Problematisch bleibt Fragen wie, welches Einverständnis gelehrt werden soll oder wer nun das Kollektiv darstellt. Auch der Ort der Bedeutungsschaffung bleibt problematisch – ist es das Bewusstsein des Spielers, des Zuschauers oder steckt die Bedeutung als Lehre letztlich doch im Text?

Diese Spannungen ergeben sich wie gesehen nicht zuletzt durch die Verfremdung, die auf vielen Ebenen gleichzeitig eingeführt wird: Die Musik verfremdet den Text, gleichzeitig aber auch das gesamte Geschehen für Spieler und Zuhörer. Der Text selbst ist bereits durch seine Sprache und seinen Stoff verfremdet. Zusätzlich kommt es durch die Einübungssituation zu einer Verfremdung zwischen Spielern und Stück.

Die Erklärung für dieses spannende Phänomen finde ich im hier zusammengetragenen: Ich habe gezeigt, wie sehr Brecht die Möglichkeitsbedingungen der Einverständnisfrage akzentuiert. Mit der starken Verfremdung und der Laboratoriumssituation beim Spiel selbst entsteht ein Versuchsfeld, in dem die Teilnehmer selbst an den Rädern der Bedingungen drehen und ihnen diese gleichzeitig als ästhetische Erfahrung objektiviert entgegentreten. In der Reflektion ergibt dieser Prozess eine Werkstatt für habituelle Praktiken.

Was eingeübt werden soll, ist nicht Unterordnung, sondern ein generatives Verhalten (ein Habitus nach Bourdieu), der nicht Ja oder Nein sagt, sondern Einsicht in historische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu haben sucht (was ja im wesentlichen jede dialektisch-materialistische Wissenschaft bestimmt, nebstbei) und darauf erst eine Entscheidung gründet – wie auch immer diese dann aussehen mag.

---

<sup>72</sup> BHB 1, S. 37.

# Literatur

## **Primärliteratur**

Brecht, Bertolt: Der Jasager und Der Neinsager. Vorlagen, Fassungen, Materialien. Hrsg. von Peter Szondi. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966.

Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. (=GBA). Bd. 3: Stücke 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1988.

Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. (=GBA). Bd. 24: Schriften 4: Texte zu Stücken. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1991.

## **Tonträger**

Weill, Kurt: Der Jasager. Down in the Valley. Eine Aufnahme des Westdeutschen Rundfunks Köln WDR. Königsdorf: Capriccio, 1991.

## **Sekundärliteratur**

Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. – In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. Joseph Jurt. Freiburg: Orange-Press, 2003. S. 122-128.

Bourdieu, Pierre: Einführung in eine Soziologie des Kunstwerks. – In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. Joseph Jurt. Freiburg: Orange-Press, 2003. S. 130-146.

Brecht-Handbuch in fünf Bänden. Hrsg. von Jan Knopf (=BHB). Bd. 1: Stücke. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2001.

Canetti, Elias: Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931. Lizenzausgabe der Buchgemeinschaft Donauland. München/Wien: Hanser, 1980.

Dümling, Albrecht: Laßt euch nicht verführen. Brecht und die Musik. München: Kindler, 1985.

Gnüg, Hiltrud: Kult der Kälte. Der klassische Dandy im Spiegel der Weltliteratur. Stuttgart: Metzler, 1988.

Jaretsky, Reinhold: Bertolt Brecht: Der Jasager und Der Neinsager. 1. Aufl. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1991. (Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas).

Jurt, Joseph: Biographie III. Das Feld der Kunst und der Literatur (1980-1992). – In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. Joseph Jurt. Freiburg: Orange-Press, 2003. S. 110-119.

Kim, Taekwan: Das Lehrstück Bertolt Brechts. Untersuchungen zur Theorie und Praxis einer zweckbestimmten Musik am Beispiel Paul Hindemith, Kurt Weill und Hanns Eisler. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 2000. (=Europäische Hochschulschriften, Reihe 36, Musikwissenschaft, Bd. 203; zugl. Univ. Diss., Freiburg (Breisgau), 1999). S. 137-169.

Knopf, Jan: Bertolt Brecht. Stuttgart: Reclam, 2000.

Krabiel, Klaus-Dieter: Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1993.

Lucchesi, Joachim und Ronald K. Shull: Musik bei Brecht. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1988.

Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. Hrsg. von Günther und Irmgard Schweikle. 2. überarb. Auflage. Stuttgart: Metzler, 1990.

Steinweg, Reiner: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. 2., verb. Auflage. Stuttgart: Metzler, 1976.

Szondi, Peter: Nachwort. – In: Brecht, Bertolt: Der Jasager und Der Neinsager. Vorlagen, Fassungen, Materialien. Hrsg. von Peter Szondi. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966. S. 103-112.