

Was hat „ein schwachsinniges feudalistisches Stück“¹ gebracht?
Über das Todesmotiv im *Jasager* und seinen Stellenwert
in Brechts Lehrstücken

Sogo Takahashi

Seit Jahren sind Brechts Lehrstücke trotz einiger großangelegten Arbeiten wie der von Reiner Steinweg² oder Klaus-Dieter Krabiel³ immer noch umstritten. Als besonders problematisch gelten die beiden Lehrstücke: *Der Jasager* und *Die Maßnahme*. Es ist vor allem der Inhalt, der die kontroverse Einschätzung beider bedingt. Beide Lehrstücke haben ein gemeinsames Thema: das Einverständnis, genauer gesagt, das Einverständnis mit dem eigenen Tod. Um dieses Thema hat sich der Streit entfacht, da es in der Zeit des kalten Krieges, besonders in der *Maßnahme* politisch brisant war und die Auseinandersetzung um die Stücke immer implizit oder explizit einen dezidiert politischen Charakter aufwies. *Die Maßnahme* erweckt den Eindruck, als ob Genossen einer Säuberung unterzogen werden müßten, wenn sie vor politischen Aufgaben versagten. Deswegen haben Konservative und Liberale dieses Lehrstück heftig gegeißelt, während die Linke es nur zurückhaltend verteidigt hat. Das Lehrstück weist bestimmte Merkmale und Voraussetzungen auf; es war Produkt des großangelegten Experiments; es beginnt schon beim Lustspiel *Mann ist Mann* und wird über die *Mahagonny*-Oper bis zu den Lehrstücken fortgesetzt, die Brecht bis Anfang der dreißiger Jahre geschrieben hat. Brechts persönliche Schriftenreihe, die im Juni 1930 zu erscheinen begann, heißt nicht umsonst *Versuche*. Um die Lehrstücke zu verstehen, muß man auch Brechts Experiment- und Menschenbegriff in Betracht ziehen.

Man geht gemeinhin davon aus, daß Brechts erste 4 Lehrstücke in der folgenden Reihenfolge entstanden sind: *Der Ozeanflug*, *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis*, *Der Jasager* und *Die Maßnahme*. Das ist aber nicht der Fall. Bekanntlich hat Brecht seine Stücke oft umgearbeitet; die Entstehungsgeschichten der einzelnen Lehrstücken und deren Fassungen sind sehr kompliziert. Das erste Lehrstück ist nicht *Der Ozeanflug*, sondern das *Lehrstück*, nämlich die erste Fassung des *Badener Lehrstücks vom Einverständnis*. Die erste Fassung des *Ozeanfluges* heißt *Der Lindberghflug*; das ist aber kein Lehrstück, sondern ein „RADIO-HÖRSPIEL“⁴ bzw. „Hörspiel“.⁵ Bei der späteren Umarbeitung hat Brecht das Hörspiel in ein Lehrstück umgeändert. Das zweite Lehrstück ist also *Der Jasager*; das dritte ist *Die Maßnahme*, und das vierte ist die zweite Fassung des *Lindberghfluges*, nämlich *Der Flug der Lindberghs*.

Ende Juli 1929 kamen *Der Lindberghflug* und das *Lehrstück* in Baden-Baden zur

Uraufführung. Aber *Der Lindberghflug* war noch kein Lehrstück, und das *Lehrstück* selbst war Fragment geblieben.⁶ Deshalb stellt *Der Jasager* das erste vollendete Lehrstück dar. *Der Jasager* wurde in konzeptioneller sowie thematischer Hinsicht aus dem *Lehrstück* entfaltet. Im *Lehrstück* war vorgesehen, das Publikum ins Spiel einzubeziehen, stattdessen sollte *Der Jasager* als Schulooper von Laienspielern, nämlich den Schülern selbst aufgeführt werden. Im *Jasager* handelt es sich ebenso wie im *Lehrstück* um das Einverständnis mit dem Tod. Das Verständnis der Lehrstücke hängt vor allem davon ab, wie man dies Einverständnis mit dem Tod auffassen soll. Man sieht normalerweise den Knaben im *Jasager* und den jungen Genossen der *Maßnahme* als negative Figuren an, weil beide ihrer Aufgabe nicht gewachsen sind und schließlich sterben müssen. Aber im *Lehrstück* wird der abgestürzte Flieger, der mit seinem eigenen Tod einverstanden ist, als positive Figur behandelt, während in der zweiten Fassung, nämlich im *Badener Lehrstück*, der abgestürzte Flieger, der diesmal mit dem Tod nicht einverstanden ist, als negative Figur von der Bühne vertrieben wird. Deshalb kann man sagen, daß das Einverständnis mit dem Tod immer einen positiven Sinn hat; ob das Thema aber nun unter dem negativen oder positiven Aspekt behandelt wird, hängt letzten Endes vom Kontext ab. Was stellt der Tod aber in den ersten 4 Lehrstücken dar? Was bedeutet das Einverständnis mit dem Tod?

Um den Sinn des Todes in den Lehrstücken zu verstehen, soll *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* herangezogen werden. Um den Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht zu sprengen, möchte ich mich auf die Interpretation einiger Textstellen beschränken.⁷

Das Badener Lehrstück beginnt da, wo die Flieger im Gegensatz zu Lindbergh abgestürzt sind. Die Flieger, denen Hilfe verweigert wird, müssen sterben, aber sie wollen nicht sterben. Im achten Abschnitt „Examen“, wo sie in einen Flieger und drei Monteure aufgespalten sind, werden sie vom „gelernten Chor“ examiniert. Die drei Monteure erkennen im Prozeß des Examens, wie klein ihre Leistungen sind, und legen damit ihre Leistungen Stück für Stück ab. Schließlich haben sie erkannt, daß sie niemand sind, und daß niemand stirbt, wenn sie sterben; damit haben sie „ihre kleinste Größe“ (GBA 3, 41) erreicht. Dagegen besteht der Flieger auf seiner „größten Größe“ (GBA 3, 42). Dennoch wird der abgestürzte Flieger, der nicht mehr fliegen kann, durch den gelernten Chor enteignet. Während der Enteignung rühmt der Chor „die Gestürzten“, die „die Gesetze der Erde verändert [haben]“ (GBA 3, 42). Sie zeigen dann plötzlich auf das unkenntlich gewordene Gesicht des Fliegers. Dann sagt der Führer des Chors zum gelernten Chor: „Stimmt das »völlig unkenntlich« an“ (GBA 3, 43).

DER GELERNTTE CHOR *umringt den gestürzten Flieger:*

Völlig unkenntlich

Ist jetzt sein Gesicht

Erzeugt zwischen ihm und uns, denn

Der uns brauchte und
Dessen wir bedurften: das
War er.

DER FÜHRER DES GELERNTEN CHORS:

Dieser
Inhaber eines Amts
Wenn auch angemäßt
Entriß uns, was er brauchte, und
Verweigerte uns, dessen wir bedurften.
Also sein Gesicht
Verlosch mit seinem Amt:
Er hatte nur e i n e s !

(Hervorhebung von Brecht; GBA 3, 43)

In der Forschung kann man fast keine Arbeiten finden, die sich eingehend mit dieser Textstelle beschäftigen, obwohl das Gesicht in Brechts Stücken vom *Baal* bis zur *Maßnahme* eine sehr wichtige Metapher ist, ohne deren Verständnis die Stücke des jungen Brecht nicht angemessen interpretiert werden können.⁸ Das Gesicht des abgestürzten Fliegers ist nun „unkennlich“, aber dieses Gesicht ist, so heißt es, „zwischen ihm und uns [erzeugt]“. Diese Aussage kann man nicht buchstäblich verstehen. Im Nachlaß findet sich ein Korrekturbogen, der lautet: „Völlig unkennlich / Ist jetzt sein Gesicht / Erzeugt zwischen ihm und uns / Durch vierzig Jahre“. Es ist nun klar, daß das Gesicht als Metapher für die sozialen Beziehungen zwischen Menschen fungiert. Das Gesicht stellt bei Brecht sozusagen ein jeweiliges Produkt sozialer Verhältnisse dar. Das Gesicht des Fliegers wurde durch den gesellschaftlichen Verkehr zwischen ihm und den Monteuren „erzeugt“, in dem jener diese „brauchte“ und diese jenes „bedurften“. Das Flugzeug ist abgestürzt; der Flieger war bis dahin der „Inhaber eines Amts“, aber er kann nicht mehr fliegen, deshalb muß er sein Amt niederlegen; er wird enteignet. Mit seinem Amt erlischt sein Gesicht. Die letzte Zeile lautet: „Er hatte nur eines!“ Der Satz bedeutet: Man hat je nach Amt ein anderes Gesicht, aber der Flieger verharret in seinem Amt als Flieger; er möchte kein anderes Amt. Deshalb heißt es: „Er hatte nur eines!“, nur ein Gesicht als Flieger. Gesicht ist hier offensichtlich metaphorisch gemeint.

Einem solchen Menschenverständnis Brechts scheint die gesellschaftliche Auffassung des Menschen von Karl Marx zugrundezuliegen. Marx bestimmt das Wesen des Menschen als „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“⁹. Dieses Verständnis hat sich auch in den folgenden Zeilen niedergeschlagen.

Indem man ihn anruft, entsteht er.
Wenn man ihn verändert, gibt es ihn
Wer ihn braucht, der kennt ihn.
Wem er nützlich ist, der vergrößert ihn.

(GBA 3, 43f)

Erst die sozialen Verhältnisse machen den Menschen aus; bevor er in diese sozialen Verhältnisse eingebunden ist, ist er „nichts“¹⁰ und „niemand“¹¹. Erst wenn man

soziale Verhältnisse eingeht, bekommt man sozusagen sein soziales Gesicht; wenn solche soziale Verhältnisse aufgelöst werden, verliert man es. Daraus wird gefolgert:

Was da liegt ohne Amt
Ist es nichts Menschliches mehr.
Stirb jetzt, du Keimenschmehr! (GBA 3, 44)

Der Flieger, der schon durch die Enteignung sein Amt verloren hat, ist nach Brechts Auffassung des Menschen kein Mensch mehr. Der Mensch, der in der modernen, hochrationalisierten Gesellschaft substanzlos und austauschbar ist, in diesem Sinne auch „nichts“ und „niemand“ ist, kann erst dann etwas sein, wenn er ein Amt innehat, wenn er eine Aufgabe löst, wenn er einen Auftrag ausführt. Aber wenn man einmal eine Aufgabe gelöst oder einen Auftrag ausgeführt hat, muß man jedesmal sein Amt niederlegen, um wieder „nichts“ oder „niemand“ zu werden. Das Sterben stellt dieses „Amt-Niederlegen“ dar. Und es muß ein bewußter Akt sein; deshalb muß der Flieger, der sein Amt verloren hat und deswegen kein Mensch mehr ist, einmal sterben, um wieder Mensch zu werden: „Stirb jetzt, du Keimenschmehr!“

Aber der Flieger kann nicht sterben: „Ich kann nicht sterben.“ Da erwidert der Chor: „Du bist aus dem Fluß gefallen, Mensch“ (GBA 3, 44). Dieser Fluß, der an einer anderen Stelle auch „Fluß der Dinge“ (GBA 3, 41) heißt, stellt als Metapher den Strom der Zeit, nämlich die Geschichte dar. Der Flieger ist aus dem entindividualisierenden, nivellierenden Strom der Geschichte gefallen; er verharrt in seiner Größe, in seinem Reichtum und in seiner Eigentümlichkeit. Deshalb kann er nicht sterben, nicht sein Amt niederlegen. „Aber/Wer nicht sterben kann/stirbt auch./Wer nicht schwimmen kann/Schwimmt auch“ (GBA 3, 44). Beide Sätze, die dieselbe Satzstruktur aufweisen, haben dieselbe Sinnstruktur und bedeuten: Wer nicht im physischen Sinne sterben kann, stirbt doch im metaphorischen Sinne; wer nicht im Wasser schwimmen kann, schwimmt dann doch im Strom der Geschichte. In einem der Kommentartexte des *Badener Lehrstücks* heißt es: „Also, wenn ihr das Sterben überwinden wollt, so überwindet ihr es, wenn ihr das Sterben kennt und einverstanden seid mit dem Sterben“ (GBA 3, 38). Wenn man diesen Satz aus dem Kontext herausnimmt, könnte er einen religiösen, transzendenten Sinn haben, aber die Worte „das Sterben überwinden“ haben keinen religiösen, keinen metaphysischen Sinn. Das Sterben bedeutet einfach, daß der Mensch in der modernen Leistungsgesellschaft immer wieder „nichts“ und „niemand“ werden muß, wenn er keine Arbeit mehr leistet. Der Mensch als solcher ist die „kleinste Größe“; er kann Brecht zufolge erst dann etwas werden, wenn er einen Auftrag ausführt, den man vom „Gemeinwesen“ (GBA 3, 9) erhält. In dem Sinne stellt der Tod bzw. das Sterben sozusagen eine Metapher für die Daseinsweise des Menschen in der modernen Gesellschaft dar.

Im *Lehrstück* wird der Tod so wie das Sterben im *Badener Lehrstück* thematisiert. Tod bzw. Sterben ist nur metaphorisch, nicht physisch gemeint. Es scheint sich

jedoch im *Jasager* wie in der *Maßnahme* um die physische Tötung des Knaben oder des jungen Genossen zu handeln. Aber die Lehrstücke sind keine realistischen Stücke im üblichen Sinne, sondern, so heißt es in einem Fragment im Nachlaß, „Parabeln“ (GBA 10, 689). Die Kommentartexte des [*Badener*] *Lehrstücks* enthalten eine parabelhafte Geschichte des Denkenden. Es ist sehr merkwürdig, daß das Stück einen Kommentar hat, das Lehrstück sollte jedoch der Brechtschen Konzeption nach aus einem Handlungs- und einem Kommentarteil bestehen. Der Kommentar enthält eine Parabel oder ein Gleichnis. Der Handlungsteil, den Brecht „Dokument“ nennt, veranschaulicht die Parabel, oder umgekehrt, die Parabel macht den Bühnenvorgang, den Handlungsteil, verstehbar. Das *Lehrstück* oder dessen zweite Fassung, *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* und *Der Flug der Lindberghs* (die zweite Fassung des *Lindberghfluges*) haben eine solche Struktur, aber im *Jasager* und in der *Maßnahme* ist der Kommentar verschwunden. Warum mußte der Kommentar aus dem Lehrstück verschwinden? Die Frage läßt sich nicht so einfach beantworten, aber das Fehlen des Kommentars ist auf die Veränderung der Lehrstückkonzeption zurückzuführen, die von der Bearbeitung des Nô-Stücks *Taniko* veranlaßt wurde.

Im Nachlaß sind Fragmente überliefert, in denen der „ideologische Sekretär“ als dramatische Person vorkommt und den Kommentar zitiert. Es war z. B. vorgesehen, daß der achte Abschnitt des *Fluges der Lindberghs*, nämlich der Ideologie-Abschnitt, von diesem „ideologischen Sekretär“ zitiert werden sollte; dieser Plan wurde aber später fallen gelassen. Auch die anderen Lehrstücke, wo der „ideologische Sekretär“ vorkommen sollte, z. B. *Der böse Baal der asoziale* oder *Der Brückenbauer*, wurden nie vollendet. Anfang der 70er Jahre hat Reiner Steinweg versucht, die Lehrstücktheorie oder das Modell der Lehrstücke zu rekonstruieren, aber wenn man einzelne Lehrstücke analysiert, stellt sich heraus, daß die Konzeption von einem Lehrstück zum anderen ganz unterschiedlich ist. Brecht verfügte über kein Modell der Lehrstücke. Z. B. im [*Badener*] *Lehrstück* ist die Einbeziehung des Publikums vorgesehen; die Parteien der „Menge“ sind für das Publikum bestimmt. Eine solche Konzeption wurde im *Jasager* und in der *Maßnahme* aufgegeben, stattdessen sollen beide Lehrstücke nur von Laienspielern aufgeführt bzw. gespielt und gesungen werden.

Die komplizierte Konstellation der dramatis personae im *Lehrstück* zeugt davon, wie sehr Brecht sich um die Form des *Lehrstücks* bemüht hat; diese erste Fassung des *Badener Lehrstücks vom Einverständnis* weist neben dem abgestürzten Flieger noch den Chor, den Führer des Chors, den Sprecher, Vorsänger und die Menge auf. Davon ist im *Jasager* und in der *Maßnahme* nur noch der Chor übriggeblieben. Allem Anschein nach beabsichtigte Brecht im Herbst 1929 (und noch später) eine Reihe von Lehrstücken zu verfassen; im Nachlaß sind Fragmente überliefert, aber keines wurde fertiggestellt. Da kam von Kurt Weill das Angebot einer Zusammenarbeit; er wollte eine Schuloper für das Musikfest ›Neue Musik Berlin 1930‹ komponieren, deshalb hat er Brecht darum gebeten, das japanische Nô-Stück *Taniko* für eine Schuloper zu bearbeiten. Brecht hat das Angebot angenommen und mit der Bearbeitung begonnen. Aus einem solchen Zufall ist *Der Jasager* entstanden; Brecht selbst hat nie nach einem Stoff aus

dem ostasiatischen Theater gesucht. Diesen Umständen ist es zuzuschreiben, daß *Der Jasager* eine völlig andere Struktur hat, als das *Lehrstück*. Der Grund, weshalb Brecht *Taniko* zur Bearbeitung aufgegriffen hat, liegt vermutlich erstens darin, daß er in der japanischen Vorlage einen Chor sowie eine schlichte Dramenform vorgefunden hat, und zweitens darin, daß die japanische Vorlage mit seinem epischen Theater verwandt ist, und drittens, daß *Taniko* das Thema des Todes beinhaltet, genauer gesagt, des Opfertodes, und zuletzt, daß es zur szenischen Behandlung des metaphorisch zu verstehenden Todes paßt, daß das Hinabwerfen des Knaben ins Tal nur berichtet, d.h. dem Publikum nicht vorgeführt wird.¹² Obwohl sich Brecht eigentlich gar nicht für den Opfertod interessierte, wie beide Fassungen des *Badener Lehrstücks* zeigen, glaubte er doch, daß das Thema des Lehrstücks, nämlich das Einverständnis mit dem Tod mit der Einführung des Opfertodmotivs in zugespitzter Form dargestellt werden könne.

Während das Thema des Todes bzw. des Sterbens im *Badener Lehrstück* auf der metaphorischen Ebene bleibt, wird es im *Jasager* und in der *Maßnahme* in die Handlung selbst eingeführt. Diese Einführung des Todesthemas in die Handlung erfolgt nicht umsonst; da das Sterben, wenn auch metaphorisch, so doch ein bewußter Akt sein muß, kann man es sozusagen besser am eigenen Leib erlernen, wenn man selbst spielt. Obwohl es kein unmittelbares Indiz gibt, daß die Tötung des Knaben ein Gleichnis ist, kann man doch einige mittelbare Indizien im Text und in der Musik finden. Der Einleitungsschor lautet z. B.:

Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis
 Viele sagen ja, und doch ist da kein Einverständnis
 Viele werden nicht gefragt, und viele
 Sind einverstanden mit Falschem. Darum:
 Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis. (GBA 3, 49 u.59)

Wenn man vom Ende her zurückblickt und zwar vom Gesichtspunkt des Knaben aus, so scheint mit diesem Einverständnis zwar das Einverständnis mit der Tötung, mit seinem Hinabwerfen ins Tal gemeint zu sein. Aber wenn es in diesem Sinne gemeint wäre, könnte man den Chor nicht verstehen, weil das Einverständnis mit seinem einmaligen, physischen Tod kein Gegenstand des Lernens sein kann; Lernen impliziert die Möglichkeit der Wiederholung. Deshalb kann das Einverständnis mit seinem eigenen Sterben ebenfalls nicht im physischen, sondern nur im metaphorischen Sinne gemeint sein.

Die Musik liefert ein mittelbares Indiz für eine solche Interpretation. Jürgen Schebera analysiert die Musik zum letzten Teil so: „Mächtige Akkorde leiten die Frage ein: »Verlangst du, daß man umkehrt deinetwegen?« Das Orchester verstummt, die Antwort des Knaben erfolgt ohne jede musikalische Begleitung, aber auch noch im Fortissimo: »Ihr sollt nicht umkehren«. Danach geht die Musik in einen Marschrhythmus über, von stampfenden Vierteln begleitet [. . .] singen die drei Studenten das bestätigende »Er hat ja gesagt, er hat dem Brauch gemäß geantwortet.«¹³

Das Badener Lehrstück endet, wenn auch nur auf der Ebene des Textes, doch ebenfalls mit dem Marschthema.¹⁴ Ebenso kann *Der Jasager* auch mit dem Ja-Sagen des Knaben zu Ende gehen, da das Lernziel dieses Lehrstücks im Lernen des Einverständnisses liegt. Aber das Stück geht noch weiter, weil jedes Stück auf der Ebene der Fabel einen Schluß benötigt. Das Hinabwerfen des Knaben ins Tal wird von der japanischen Vorlage diktiert, aber von der Stückintention her ist es nicht nötig; es ist ein Anhängsel, das dem Lehrstück von der Vorlage aufgezwungen wurde. Mit der Einführung des Motivs des Opfertodes wird das Thema eindringlicher dargestellt, aber das Lehrstück schließt, genau besehen, nicht mit dem Hinabwerfen des Knaben ins Tal, sondern mit dem Bericht davon. Da die Tötung des Knaben lediglich ein Gleichnis darstellt, darf sie auf der Bühne nicht nachvollzogen werden.

Dieser Gleichnischarakter der Tötung tritt in der *Maßnahme* noch deutlicher hervor. Die letzte Szene ist in den ersten zwei bzw. drei Fassungen „Die Grablegung“ betitelt. Das Wort hat eine biblische Konnotation; es bedeutet keine Bestattung, kein Begräbnis im üblichen Sinne, sondern das Begräbnis Christi. Nach Angaben der Evangelien ist Jesus Christus drei Tage nach seiner Grablegung auferstanden. Mit diesem Szenentitel ist auch die Auferstehung des jungen Genossen angedeutet; nach unserem bisherigen Verständnis muß man jedesmal nach dem Tod sozusagen zu einer neuen Aufgabe, zu einem neuen Auftrag auferstehen. Brecht hat auch die Tötung des jungen Genossen so verstanden. 1932 hat er in einem Brief an das Proletarische Theater in Wien über „die Begründung der Tötung“ (GBA 28, 342) geschrieben: „die Tötung ist ja nur der gleichnishafte, äußere Ausdruck für die Tatsache, daß der junge Genosse es mit seinen Fehlern so weit gebracht hat, daß es besser ist, ohne ihn zu kämpfen als mit ihm“ (GBA 28, 343). Deshalb ist die Tötung des jungen Genossen nicht eine politische Säuberung oder eine Vorwegnahme der Moskauer Schauprozesse, wie oft behauptet wird. Vom *Flug der Lindberghs* bis zur *Maßnahme* kann man in jedem Lehrstück eine Parallelszene finden, wo die Hauptfigur nach der erfolgreichen oder mißlungenen Erledigung einer Aufgabe auf der Bühne unsichtbar wird. Damit wird der metaphorisch zu verstehende Tod sowie der Gleichnis- oder Parabelcharakter des Lehrstücks angedeutet.¹⁵

Auf diese Weise führt die Einführung des Todesmotivs in die Handlung zu einer neuen Konzeption, die nicht mehr die Trennung vom Handlungs- und Kommentarteil kennt, sondern den Kommentar in Form einer Chorpartie (im *Jasager*) oder eines Liedes (in der *Maßnahme*) in die Handlung integriert. Zugleich ist aber der Untersuchungscharakter des Lehrstücks teilweise verlorengegangen. In einem Fragment heißt es: „Die Lehrstücke sind nicht lediglich Parabeln, die eine aphoristische Moral mit Zeigbildern ausstatten. Sie untersuchen auch. Deshalb ist es nicht nötig, daß die Lösungen allzusehr konzentriert und auf allzu simple Formen gebracht werden“ (GBA 10, 689). Tatsächlich umfaßt das [*Badener*] *Lehrstück* drei Untersuchungen und das aus fünf Teilen bestehende Examen, während *Die Maßnahme* keine Untersuchung mehr aufweist, sondern Diskussionen zwischen dem Kontrollchor und den Agitatoren, die aber nur nachträglich bestätigen, was die Agitatoren getan

haben.

Diese Veränderung der Stückstruktur schreibt sich von der japanischen Vorlage her, damit erfolgte jedoch eine grundlegende Veränderung der Lehrstückkonzeption. Vom Herbst 1929 bis zum Frühjahr 1930 plante Brecht eine Reihe von Lehrstücken vom Typus des *Lehrstücks*, konnte aber keines fertig stellen. Der Grund dafür liegt wohl darin, daß er bestimmte Probleme, z. B. wie man den Handlungs- und den Kommentarteil zusammenfügen sollte, oder wie man das Publikum am Spiel beteiligen sollte, nicht lösen konnte. Das *Lehrstück* beginnt mit dem Bericht vom Fliegen, aber als Gegenstück zum *Lindberghflug*: Das Flugzeug ist abgestürzt, der Flieger muß sterben. Er will aber nicht sterben und bittet die Menge, nämlich das Publikum, um Hilfe. Deshalb wird im zweiten Abschnitt untersucht, ob der Mensch dem Menschen hilft. Die Frage wird negativ beantwortet: „also/soll ihm nicht geholfen werden“ (HSW XXIV)¹⁶. Der Flieger wird in den folgenden zwei Abschnitten mit dem Tod konfrontiert; er kann aber seinen eigenen Tod nicht annehmen. Im 5. Abschnitt „belehrung“ (HSW XXV) wird der Flieger belehrt, indem ihm die Kommentartexte vorgelesen werden. Die Moral, die in den Kommentartexten enthalten ist, wird in der nächsten Clownsszene ex negativo demonstriert. Im letzten Abschnitt „examen“ (HSW XXVIII) wird der Flieger daraufhin geprüft, ob er sich die Lehre angeeignet hat. Dann stellt sich heraus, daß der Flieger die Lehre verstanden und erkannt hat, daß „niemand stirbt wenn er stirbt“ (HSW XXIX), und mit dieser Einsicht „seine kleinste größe“ (HSW XXIX) erreicht hat. Im *Lehrstück* werden vom Sprecher die Kommentartexte verlesen, aber es bleibt immer die Frage, wie der Kommentar und von wem verlesen bzw. zitiert werden soll. Der „ideologische Sekretär“ ist als eine Figur erfunden, die nicht nur die Funktion hat, den Kommentar zu verlesen oder die Lehre zu zitieren, sondern die auch in die Handlung „eingreift“. Aber wie soll er im Lehrstück auftreten? Im Nachlaß sind Fragmente überliefert, die über die Funktion des „ideologischen Sekretärs“ Aufschluß geben.

DIE EINFÜHRUNG DES IDSEK [BBA 464/69]¹⁷
 das eingreifen des idsek (ideologischen sekretärs) in die handlung
 er kündigt diese absicht, mit dem brückenbauer zu sprechen, schon
 vorher an: „jetzt kommt meine unterredung mit dem brückenbauer.“
 er begreift nicht. (Vgl. GBA 10, 667)

die 4 gründe des idsek.

das lehrstück vom bösen baal

das lehrstück vom bösen baal braucht keinen idsek die personen können
 selber die papierrolle des idsek umnehmen wenn sie vortreten und den kommentar
 zitieren.

idsek kann in gestalt eines knaben, eines kriegers, einer frau auftreten.
 (Vgl. GBA 10, 677)

Wie aus diesen Fragmenten hervorgeht, ist einerseits der „ideologische Sekretär“ als Stückfigur und zugleich als Sprecher konzipiert, der seine Absicht selber als die der Stückfigur vorher ankündigt; er ist im Gegensatz zum Sprecher im *Lehrstück* stark in die Handlung verwickelt; andererseits sind der Handlungs- und der Kommentarteil in *Der Brückenbauer* sowie in *Der böse Baal der asoziale* nicht mehr voneinander getrennt, wie noch im *Lehrstück*; mit der Einführung des „ideologischen Sekretärs“ sollte die Trennung von Handlung und Kommentar beseitigt werden. Dem Nachlaß kann man aber keinen Hinweis entnehmen, wie es mit der Beteiligung des Publikums in den künftig zu verfassenden Lehrstücken bestellt ist. Es wäre möglich, daß der „ideologische Sekretär“ das Publikum anreden und es am Spiel beteiligen würde, dafür gibt es aber keinen Beleg. Als Brecht das Nô-Stück *Taniko* kennenlernte, konnte er eine Lösung für das Problem endlich finden.

Im Nô-Stück fand er einerseits das Todesmotiv, das unmittelbar ans *Lehrstück* anschließbar war, und andererseits einen Chor vor. Der Chor des Nô-Stücks, der durch seine erzählende Funktion gekennzeichnet ist, greift, anders als im *Brückenbauer* vorgesehen war, wenig in die Handlung ein, deshalb hat Brecht ihm die kommentierende Funktion zugewiesen. Und die Lösung des Problems der Beteiligung des Publikums hat Weill beige-steuert. Er wollte seit einigen Jahren eine Schuloper komponieren; er hatte wohl darüber mit Brecht diskutiert, was in den *Erläuterungen* zum *Lindberghflug* eine Spur hinterließ.¹⁸ Die Schuloper ist eine Oper, die nicht von Opernsängern, sondern von den Schülern selbst aufgeführt werden soll, die eigentlich das Publikum darstellen sollten. In der Schuloper braucht man das Publikum nicht mehr am Spiel zu beteiligen, weil die Schüler von Anfang an an der Oper teilnehmen. Brecht hat in den die Oper aufführenden Schülern ein homogenes Kollektiv gefunden und somit das Problem gelöst, wie man das Publikum am Spiel beteiligen soll. Im *Jasager* sowie in der *Maßnahme* hat er die von Hindemith vermittelte Konzeption, das Publikum ins Spiel einzubeziehen, aufgegeben. Aber in *Die Ausnahme und die Regel* wird wiederum das Publikum vorausgesetzt, wie die Aufforderung der Spieler ans Publikum zeigt. Deshalb gilt Brechts Diktum, daß „prinzipiell für das Lehrstück kein Zuschauer nötig [ist]“ (GBA 22, 351) nur in eingeschränktem Maße.¹⁹ Die Problemlösungen, wie sie bisher skizziert wurden, stammen nicht von Brecht, sondern von der japanischen Vorlage und von Kurt Weill.

In der Forschung wird oft behauptet, daß es Brecht im *Badener Lehrstück*, im *Jasager* und in der *Maßnahme* um das Verhältnis des einzelnen zum Kollektiv bzw. zur Gemeinschaft geht. Hierzu schreibt Krabel: Das Thema und Lernziel der Schuloper sei „das sich im ›Einverständnis‹-Motiv verdichtende Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Eine soziale Gemeinschaft kann dauerhaft nur Bestand haben, wenn im Konfliktfall die einzelnen Glieder dem Ganzen Opfer zu bringen bereit sind, wenn dem Gesamtinteresse Vorrang vor den Partikularinteressen eingeräumt wird: Dieser höchst unbequeme, auch gefährliche (da missbrauchbare), gleichwohl kaum abweisbare Gedanke liegt dem Lehrstück zugrunde.“²⁰ Diese

Behauptung scheint plausibel zu sein, wenn man zum einem vom metaphorisch-parabolischen Aspekt des Todes und zum anderen vom Stückkontext absieht. Den metaphorisch-parabolischen Charakter des Todes haben wir schon erörtert. Im *Jasager* handelt es sich keineswegs um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Was ist die Gemeinschaft in der ersten Fassung des *Jasagers* (im obigen Zitat geht es um die erste Fassung)? Der Lehrer geht mit seinen drei Studenten auf eine Forschungsreise in die Stadt jenseits der Berge, weil dort die großen Lehrer wohnen; der Knabe will auch mitgehen, weil er für seine kranke Mutter bei den großen Ärzten in der Stadt jenseits der Berge Medizin und Unterweisung holen möchte. Wer bildet in diesem Lehrstück die Gemeinschaft? Der Lehrer, die Studenten und der Knabe? Aber der Lehrer und die Studenten einerseits und der Knabe andererseits verfolgen verschiedene Zwecke, deshalb können sie keine Gemeinschaft konstituieren. Die Erkrankung des Knaben kann die Gemeinschaft, die es nicht gibt, dann auch nicht gefährden, obwohl sie sicherlich die gemeinsame Reise erschwert. Die Forschungsreise ist keine dringende Angelegenheit, deshalb können der Lehrer und die Studenten wie später im *Neinsager* umkehren, und die Reise des Knaben ist ebenfalls nicht so dringend, zumal die Krankheit der Mutter „keine bösen Folgen [hatte]“ (GBA 3, 49). Obwohl der Meister, seine Jünger und der Knabe im japanischen Original eine religiöse Gemeinschaft bilden, geht es ebenfalls nicht um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, sondern um das Schickal, das die Krankheit des Knaben heraufbeschwört und das dieser über sich ergehen lassen muß. Auch wenn Brecht, wie Krabiel behauptet, im *Jasager* das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft hätte behandeln wollen, wäre es ihm nicht gelungen, eine säkularisierte Stücksituation zu schaffen, in der man die Problematik des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft angemessen behandeln könnte, weil man den „großen Brauch“ nicht säkularisieren könnte, ohne das Todesmotiv zu verlieren. Auch in der zweiten Fassung geht es nur scheinbar um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. In dieser Fassung spitzt sich die Stücksituation zu, weil in der Stadt eine Seuche ausgebrochen ist. Der Lehrer geht mit seinen Studenten auf eine Hilfsexpedition in die Stadt jenseits der Berge, weil dort einige große Ärzte wohnen. Der Knabe geht ebenfalls mit, aber er erkrankt auf der Reise. Wegen des schmalen Grats kann man ihn nicht hinübertragen, deshalb muß man ihn im Gebirge liegenlassen. Dann sagt er: „Ich bitte euch, mich nicht hier liegenzulassen, sondern mich ins Tal hinabzuwerfen, denn ich fürchte mich, allein zu sterben“ (GBA3, 64). Auch hier kann man nicht vom Opfertod sprechen, weil es der Knabe ist, der die Studenten bittet, ihn ins Tal hinabzuwerfen. Und es gibt keine zwingenden Umstände, daß man seiner Bitte entgegenkommen muß. Warum wollte Brecht den Handlungsstrang, der zum Tod des Knaben führt, beibehalten? Die Frage kann man nur beantworten, wenn man den Sinn der Todesmetapher in Betracht zieht. Der Knabe, der seiner Aufgabe nicht gewachsen ist, muß sein „Amt“ niederlegen und einmal sterben; seine Bitte zeugt nicht von seiner Pflicht gegenüber der Gemeinschaft, sondern vielmehr von der Bewußtheit, mit der man sein „Amt“ niederlegt und seinen „Tod“ stirbt. Deshalb

handelt es sich hier ebenfalls weder um einen Opfertod noch um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft.

Mit dem Thema des Einverständnisses mit dem Tod ist ein anderes Thema des Aufgebens verknüpft, wie einer der Kommentartexte des [*Badener*] *Lehrstücks* zeigt. Aber dieses Aufgeben bedeutet keineswegs das Aufgeben der Persönlichkeit, wie man oft glaubt, sondern Brecht ist dabei von der Tatsache ausgegangen, daß das Individuum im Prozeß der Industrialisierung seine Substanz verloren hat und „ein Dividuum“ (GBA 22, 359) geworden ist, anders gesagt, zu einer Gruppe, zu einer Organisation, oder zu einem Kollektiv zugeteilt werden kann. Diese Diagnose gewinnt für ihn vor allem im Krieg Evidenz: „Der Krieg zeigt die Rolle, die dem Individuum in Zukunft zu spielen bestimmt war. Der einzelne als solcher erreichte eingreifende Wirkung nur als Repräsentant vieler. Aber sein Eingreifen in die großen ökonomisch-politischen Prozesse beschränkte sich auf ihre Ausbeutung. Die »Masse der Individuen« aber verlor ihre Unteilbarkeit durch ihre Zuteilbarkeit. Der einzelne wurde immerfort zugeteilt, und was dann begann, war ein Prozeß, der es keineswegs auf ihn abgesehen hatte, der durch sein Eingreifen nicht beeinflußt und der durch sein Ende nicht beendet wurde“ (GBA 21, 436). Der erste Weltkrieg hat gezeigt, daß der Mensch nur ein Rädchen in einer großen Maschine der Armee ist. Er braucht seine Persönlichkeit nicht aufzugeben, weil ihm in der Materialschlacht seine Persönlichkeit abhanden gekommen ist. Diese Situation besteht in der Massengesellschaft nach dem Krieg unverändert fort. Deshalb heißt es im Lustspiel *Mann ist Mann*: „Einer ist keiner. Über weniger als 200 zusammen kann man gar nichts sagen“ (GBA 2, 117). In einer solchen Situation kann man als Dichter mit Psychologie nichts anfangen, deshalb hat Brecht begonnen, den Menschen oder die Masse von außen beobachten zu lernen. Auf diese Tatsache ist eine andere zurückzuführen, daß seit etwa 1929/30 der Begriff „Geste“ in Brechts Theatertheorie an Bedeutung gewinnt. Gesten kann man von außen beobachten, wobei man vernachlässigen kann, was sich im Inneren abspielt. Man versteht normalerweise das Verhältnis des Inneren zur Geste so: Die Geste eines Menschen ist ein Ausdruck seines Inneren. Brecht denkt umgekehrt: Man kann vielmehr von der Geste auf das Innere schließen; er denkt sogar, daß die Geste auf das Innere einen Einfluß ausüben kann: „wäre die Geste nicht der Ausdruck seines [des einzelnen - S.T.] Innern, so wird sein inneres vielleicht mit der Zeit der Ausdruck der Geste. es wäre ihm zu wünschen“ (BBA 816/14; Stw 91).²¹ Auf einem derartigen Gedanken beruhen die folgenden Verse:

als er aber zur Wand ging [BBA 824/15]

konnte er sterben

und er verglich nicht jene mit [BBA 824/17]

andern

und auch nicht sich mit einem

andern sondern

schickte sich an, bedroht, sich rasch zu

verwandeln in

unbedrohbaren staub. und
 alles
 was noch geschah vollzog er wie
 ausgemachtes als erfülle er
 einen vertrag. und ausgelöscht
 waren
 ihm im innern die wünsche
 jegliche bewegung
 untersagte er sich streng [BBA 824/18]
 sein inneres ~~verschwand~~ schrumpfte
 ein und verschwand, wie ein
 leeres blatt entging er allem
 außer der beschreibung. (BBA 824/15, 17-18; vgl. Stw 82 u. GBA 14, 127f)

Diese Verse, zu denen später noch zwei Zeilen hinzukommen, hat Brecht in ein Notizbuch eingetragen. Das Gedicht ist im Hanns-Eisler-Archiv im Typoskript überliefert und in GBA als „Lied der Mutter über den Heldentod des Feiglings Wessowtschikow“ (GBA 14, 127f) aufgenommen; der im Titel genannte Name legt nahe, daß das Gedicht für *Die Mutter* vorgesehen war. In Bezug auf diesen Namen heißt es im Bandkommntar: „Das Stück *Die Mutter* weist zwei Figuren dieses Namens auf, den Revolutionär Iwan sowie seinen Bruder Nikolai, den Lehrer. Da in den maßgeblichen Fassungen des Stücks beide keine Feiglinge sind und nicht den Heldentod sterben, gehört das Gedicht vermutlich zu einer frühen Bearbeitungsstufe des Stücks“ (GBA 14, 528). Im Notizbuch sind die ersten zwei Zeilen auf Seite 15 (BBA 824/15) so wie die übrigen auf Seiten 17–18 (BBA 824/17–18) eingetragen; Brecht hat später noch zwei Zeilen hinzugefügt: „Wie also war er?/Wie immer er war“ (GBA 14, 127). Diese Zeilen fragen, wie Wessowtschikow war, als er erschossen wurde. Die Antwort ist: Wie er immer war: er ging gelassen zur Wand und wurde erschossen, d.h. er starb als mutiger Revolutionär einen Heldentod. Der Titel und die ersten zwei Zeilen deuten aber darauf hin, daß sich Wessowtschikow vielleicht aus Anlaß seiner feigen Handlung als Beteiligter an revolutionären Bewegungen verraten hat, weswegen er verhaftet und erschossen wurde; jedoch die darauffolgenden Zeilen haben gar nichts mit Feigheiten noch mit dem Heldentod zu tun. Überhaupt kann man im Zusammenhang mit den Anfangszeilen den Gedichtteil, der auf Seiten 17–18 (BBA 824/17–18) überliefert ist, nicht verstehen. Wann „schickte er sich an, [. . .], sich rasch zu verwandeln in unbedrohbaren staub“? Nach oder vor seiner Erschießung? Warum mußte er sterben, wenn er sich schon in „unbedrohbaren staub“ verwandelt hatte, oder umgekehrt, warum beginnt er, sich in „unbedrohbaren staub“ zu verwandeln, wenn er schon gestorben ist? Das Gedicht ist inhaltlich scheinbar nicht stimmig. Sein Titel und der Gedichtanfang scheinen Wessowtschikows Heldentod zu berichten, der darauf folgende Teil aber weist auf die Verhaltenslehre hin, die dem Experiment der Lehrstücke zugrundezuliegen scheint und gar nichts mit der Erschießungsszene der Anfangszeilen zu tun hat; der Zusammenhang leuchtet nicht

ein. Aber gerade diese Kombination der anfangs eingeführten, scheinbar realistischen Szene mit einer abstrakten Verhaltenslehre entspricht der Struktur des Lehrstücks, die aus einem Handlungs- sowie einem Kommentarteil besteht. Das Gedicht hat schließlich in der *Mutter* keine Verwendung gefunden, vielleicht weil es in thematischer sowie formaler Hinsicht nicht zum Stück paßt; insbesondere die Worte „wie ein leeres Blatt“ weisen nicht auf *Die Mutter*, sondern auf das Thema der Auslöschung in der *Maßnahme* hin. Im folgenden soll das Gedicht kurz analysiert werden.

Der Sinn des ‚Vergleichs‘ in den Zeilen 3 bis 6 wird nicht deutlich. Aber wenn Gefahr droht, igelt das „er“ des Gedichts sich ein, indem er sich in „unbedrohbar Staub“ verwandelt und sich gegen alle Angriffe von außen wehrt. Er verrichtet alles sachlich und mechanisch, „wie ausgemachtes, als erfülle er einen Vertrag.“ Wenn er dies so tut, dann sind seine Wünsche im Inneren durch sachliches, mechanisches Verhalten ausgelöscht. Wenn er sich des weiteren „streng“ „jegliche Bewegung“ untersagt, so heißt es, schrumpft sein Inneres ein und verschwindet schließlich. Aber es ist natürlich ausgeschlossen, daß das Innere ganz verschwindet. Worum geht es also in diesem Gedicht? Man erinnere sich hier an die Tatsache, daß das Gedicht und die Lehrstücke dichterische Werke sind, die man streng von der Wirklichkeit unterscheiden muß; die Zeilen, die das Verschwinden des Inneren schildern, stellen keineswegs eine Wirklichkeit dar. Die Persönlichkeit und das Innere sind dem Menschen in der Materialschlacht nahezu vollständig abhanden gekommen; die Persönlichkeit, die man in der Nachkriegszeit noch zu besitzen wähnt, ist nichts anderes als „der oberflächliche Firnis des Individualismus“ (GBA 24, 37). Die Persönlichkeit, die sich solchermaßen in einem sehr prekären Zustand befindet, ist leicht zu verlieren; die Lehrstücke sollen lehren, wie man diese Krise der Persönlichkeit überwinden könnte und sollte. Sie haben in hohem Maße experimentellen Charakter, d.h. sie experimentieren mit der Wirklichkeit, deshalb müssen sie das Publikum am Spiel beteiligen. Nach dem Marxschen dialektischen Schema lehren die Lehrstücke, wie man das kapitalistische „Fakt“ in „die kommunistische Forderung“ (GBA 10, 689) aufheben sollte. Dabei fragen sie, wie diese Aufhebung erfolgen kann; sie sollte sowohl subjektiv wie objektiv begründet sein. Die Lehrstücke untersuchen zum einen gesellschaftlich-objektive Bedingungen, die diese Aufhebung auf der ökonomisch-gesellschaftlichen Ebene ermöglichen sollten, und zum anderen subjektive Bedingungen, die den Menschen auf der Ebene des Bewußtseins und Verhaltens dazu verhelfen könnten, diese Aufhebung durchzuführen. Dabei ist der Verlust der Persönlichkeit nicht nur als Tatsache zu bejahen, sondern zugleich als „kommunistische Forderung“ zugunsten einer kollektiven Identität aufzuheben. Deshalb wird in den Lehrstücken weder der Verlust noch die Demontage noch das Aufgeben der Persönlichkeit thematisiert, sondern die dialektische Aufhebung des Persönlichkeitsverlusts zur Kollektivität. Die Lehrstücke thematisieren das Aufgeben der Persönlichkeit nur scheinbar²², weil der Verlust der Persönlichkeit von Anfang an nicht nur als Tatsache vorausgesetzt wird, sondern auch im Spiel noch einmal wiederholt werden muß, damit dies auch dem Spieler als Faktum ins Bewußtsein gerufen und zur neuen

kollektiven (Menschen-)Bestimmung aufgehoben werden kann.

Der Verlust der Persönlichkeit ist als Wirklichkeit, als Tatsache anzusehen, während seine Aufhebung im Spiel einen die kommunistische bzw. kollektivistische Gesellschaft vorwegnehmenden Akt von experimentellem Charakter darstellt. Das Spielen der Lehrstücke gehört nicht zur Wirklichkeit, sondern vielmehr zum experimentellen Feld, auf dem man zur Kollektivität erzogen werden soll. Die Erziehung zur Kollektivität dient zur Überwindung der Krise des Individuums. „Zur Überwindung der Schwierigkeiten bilden sich in der Natur Kollektive (Schwalben beim Nachdemsüdenfliegen, Wölfe bei Hungerzügen und so weiter) [. . .] Ein Kollektiv ist nur lebensfähig von dem Moment an und solange, als es auf die Einzelleben der in ihm zusammengeschlossenen Individuen nicht ankommt“ (Stw 81). Diese Beobachtung bedeutet nicht etwa das Aufgeben oder die Negierung der Persönlichkeit, sondern in ihr ist vielmehr der in der Wirklichkeit zu beobachtende Verlust der Persönlichkeit im Kollektiv aufgehoben: Der einzelne Mensch sollte durch die Kollektivbildung aus seiner Krise herausgerettet werden. Die letzten Zeilen des oben zitierten Gedichtfragments lauten: „sein inneres schrumpfte/ein und verschwand, wie ein/leeres blatt entging er allem/außer der beschreibung“. Das Innere des Menschen verschwindet, bzw. wird „wie ein leeres Blatt“. Warum konnte er aber allem entgehen? Diese Zeilen sind, für sich betrachtet, schwer zu verstehen, man kann aber dasselbe Bild in der *Maßnahme* finden. Dort heißt es: „Dann seid ihr nicht mehr ihr selber, du nicht mehr Karl Schmitt aus Berlin, du nicht mehr Anna Kjersk aus Kasan und du nicht mehr Peter Sawitsch aus Moskau, sondern allesamt ohne Namen und Mutter, leere Blätter, auf welche die Revolution ihre Anweisung schreibt“ (GBA 3, 78). Keinen Namen und keine Mutter zu haben bedeutet das Aufgeben der sozialen Verhältnisse, in die man hineingeboren wird. Es bewirkt einen Zustand „wie ein leeres blatt“. Die Worte „wie ein leeres blatt“ bedeuten zum einen (der Akzent liegt auf dem Wort „leer“) die „kleinste Größe“, in der der Denkende den Sturm überstand, nachdem er alles abgelegt hatte. Deshalb „entging er allem“, wie der Denkende einmal in seiner kleinsten Größe dem Sturm. Zum anderen (der Akzent liegt diesmal auf dem Wort „blatt“) deuten sie auf das Medium, in dem die „beschreibung“, d.h. das Beschrieben-werden mit der Anweisung der Revolution erfolgt. Die oben zitierte Zeile verweist darauf, daß das Innere als räumliche Vorstellung verschwindet, aber in den vorausgehenden Zeilen heißt es: „ausgelöscht/waren/ihm im innern die wünsche“. Diese Worte zeigen deutlich, daß das Innere übrigbleibt, auch wenn die Wünsche ausgelöscht sind. Dies legt den Gedanken nahe, daß das Wort „inneres“ im letzteren Fall metonymisch gebraucht wird; nicht bestimmte Verhalten lassen „sein inneres“ verschwinden, sondern löschen umgekehrt „die wünsche“, „jegliche bewegung“ individuellen Charakters usw., und machen das Innere leer. Das Innere, das sozusagen geleert worden ist, kann nun die Beschreibung, d.h. das Beschrieben-werden mit der Anweisung der Revolution aufnehmen.

Hier soll die Frage aufgerollt werden, welche Tragweite dieses Experiment hat, anders gesagt, wie weit es zur Revolution beitragen kann. Im oben zitierten

Gedichtfragment sowie in der *Maßnahme* zeigt Brecht ein Bild des Kämpfers, wie er sein soll, damit er sich restlos für die Revolution einsetzen kann. Dieses Bild scheint einem so radikalen Gedankenexperiment entsprungen zu sein, daß man fragen muß, ob es in der Wirklichkeit überhaupt irgendeine Anwendung finden könnte. Eine klare Antwort läßt sich bei Brecht nicht finden, wohl aber kann man einigen Tatsachen Indizien entnehmen. Brecht selbst scheint nicht völlig davon überzeugt gewesen zu sein, daß das Experiment praktisch umsetzbar ist. Die erste Druckfassung der *Maßnahme* ist im November/Dezember 1930 erschienen; diesen Drucktext hat Brecht mit einem Fragebogen versehen, den man seinem Mitarbeiter Sultan Dudow zurückschicken sollte, denn „die Beantwortung der Fragen soll Diskussionsstoff abgeben.“²³ Der Fragebogen stellt vier Fragen; sie lauten: „1. Glauben Sie, daß eine solche Veranstaltung politischen Lehrwert für den Zuschauer hat? 2. Glauben Sie, daß eine solche Veranstaltung politischen Lehrwert für den Ausführenden (also Spieler und Chor) hat? 3. Gegen welche in der *Maßnahme* enthaltenen Lehrtendenzen haben Sie politische Einwände? 4. Glauben Sie, daß die Form unserer Veranstaltung für Ihren politischen Zweck die richtige ist? Könnten Sie uns noch andere Formen vorschlagen?“ (GBA 24, 96). Diese Fragen lassen vermuten, daß sich Brecht nicht sicher war, ob die Formen der Aufführung sowie die „Lehrtendenzen“ politischen Lehrwert, d.h. praktische Anwendungsmöglichkeit beinhalten. Ein weiteres Indiz kann man in der Form des nächsten Lehrstücks *Die Ausnahme und die Regel* finden. Dieses Lehrstück hat in formaler wie thematischer Hinsicht im Vergleich mit den anderen an Radikalität eingebüßt. Es nimmt die recht konventionelle Form der „Geschichte einer Reise“ (GBA 3, 237) an; die Zeitstruktur ist ebenfalls an der Spielgegenwart orientiert, obwohl das Geschehene in der Gerichtsszene zum Teil im Präteritum erzählt und erklärt wird; die Gegenwart des Zuschauers wird bei der Aufführung vorausgesetzt, jedoch ist seine Beteiligung am Spiel nicht vorgesehen; einzelne Rollen werden in der *Maßnahme* wechselweise von jedem Schauspieler gespielt, damit die Identifizierung eines Spielers mit einer Rolle dem Thema der „Auslöschung“ entsprechend vermieden wird, dagegen sind im Lehrstück *Die Ausnahme und die Regel* Rollen wie im normalen Stück fixiert usw. Diese Tatsachen suggerieren, daß Brecht zu irgendeinem Zeitpunkt nach der Fertigstellung der *Maßnahme* darauf verzichtet hat, sein radikales Experiment weiter zu verfolgen; stattdessen ist er dazu übergegangen, politisch unmittelbarere Wirkung zu erzielen und Stücke wie *Die heilige Johanna der Schlachthöfe* oder *Die Mutter* zu schreiben; diese Entscheidung wurde wahrscheinlich von der sich verschlechternden politischen Situation beeinflusst.

Der Jasager hat in thematischer wie formaler Hinsicht dem Lehrstück eine neue Richtung gegeben und zur *Maßnahme* geführt; *Die Maßnahme* hat den Hauptstrang der Fabel des *Jasagers* beibehalten, aber dessen Stoff modernisiert und dessen dramatische Form radikalisiert. Ohne den *Jasager* hätte es *Die Maßnahme* nicht gegeben. Der größte und wichtigste Beitrag, den *Der Jasager* zur Schaffung der neuen Formen des Lehrstücks geleistet hat, liegt in der neuen Bestimmung der

Funktion des Chors und in der Einführung der epischen Zeitstruktur, die aber noch unter dem starken Einfluß der japanischen Vorlage steht. Im *Jasager* gibt es keinen Kommentar mehr, der eine Metaebene für die parabolische Lehre stiftet, stattdessen machen die Chorpartien den Rahmen des Lehrstücks aus, z. B. wie der Einleitungschor das Thema vorgibt, oder wie der Chor am Anfang oder am Ende des zweiten Teils die Reise in die Berge oder das Hinabwerfen des Knaben ins Tal erzählt. Von einigen Stellen abgesehen, greift der Chor nicht in die Handlung ein wie im [*Badener*] *Lehrstück* oder in der *Maßnahme*. Im Nô-Theater hat der Chor meistens erzählende Funktion, aber keine den Rahmen stiftende. Das Nô-Stück fängt mit der Spiel-Gegenwart an, wie im europäischen Theater von der attischen Tragödie bis zur Gegenwart, aber an einer Stelle beginnt der Chor zu erzählen, dann stellt es sich heraus, daß der Bühnenvorgang, der dem Publikum vorgeführt wird, schon längst geschehen ist und eigentlich zur Vergangenheit gehört; eine solche Zeitstruktur haben die meisten Nô-Stücke. Hier folgt Brecht der japanischen Vorlage. Auch bei ihm beginnt der Chor im *Jasager* gegen Ende des ersten Teils plötzlich im Präteritum zu erzählen, womit die Handlung in die Vergangenheit versetzt wird; und der zweite Teil wird von der im Präteritum erzählenden Chorpartie am Anfang und am Ende eingefasst. Vom Erstling *Baal* bis zum *Lindberghflug* haben die meisten Stücke Brechts mehr oder weniger eine epische Tendenz, ihre Zeitstruktur ist jedoch nicht so angelegt, daß die Handlung das schon längst Geschehene darstellt und wiederholt. Eine solche Struktur weist im Fall der *Maßnahme* das ganze Stück auf. Es ist jedoch nicht der Kontrollchor, sondern die Agitatoren, die die Funktion des Erzählers tragen, indem sie das Geschehene im Präteritum erzählen und darstellen. Seit dem *Jasager* und der *Maßnahme* haben Brechts Stücke oft explizit oder implizit einen Erzähler. *Der Kaukasische Kreidekreis* hat den Sänger. Der Titel der einzelnen Szene vom *Leben des Galilei* oder der *Mutter Courage* hat eine erzählende Funktion; in der Berliner Fassung des *Lebens des Galilei* (1955/56) hat fast jede Szene neben dem Titel Eingangsverse, die natürlich gesprochen oder gesungen werden. Deshalb kann man sagen, daß diese Fassung einen impliziten Sänger oder Erzähler hat, obgleich eine entsprechende Figur im Personenverzeichnis nicht vorkommt. Daher kommt dem *Jasager* nicht nur in den Lehrstücken, sondern auch in der Entfaltung des Brechtschen epischen Theaters eine wichtige Funktion zu; ohne seine Auseinandersetzung mit dem japanischen Nô-Theater hätte es weder den *Jasager* noch *Die Maßnahme* gegeben, und sein episches Theater hätte auch einen Teil seines formalen Reichtums entbehren müssen.

Anmerkungen

Die vorliegende Arbeit ist die erweiterte und ergänzte Fassung eines Referats, das ich am 28. 09. 2002 in Niigata, Japan, auf dem internationalen Kolloquium der japanischen Gesellschaft für Germanistik gehalten habe. In dieser Arbeit wird aus der folgenden großen Brecht-Ausgabe zitiert: Bertolt Brecht, Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller. Berlin und Weimar, Frankfurt am Main 1988-2000.

Hinter der Abkürzung (GBA) sind die Bandnummer sowie die Seitenzahl angegeben.

1 Nathan Notowicz, Wir reden hier nicht von Napoleon. Wir reden von Ihnen! Gespräche mit Hanns Eisler und Gerhart Eisler. Übertragen und herausgegeben von Jürgen Elsner. Berlin 1971. „Fünftes Gespräch, 21. April 1958.“ S. 176–211. S. 191.

2 Reiner Steinweg, Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1972.

3 Klaus-Dieter Krabiel. Brechts Lehrstücke. Entstehung und Wandel eines Spieltyps. Stuttgart und Weimar 1993.

4 *Uhu* (Berlin) Heft 7, April 1929, V. Jahrgang. S. 10–16. S. 10

5 In der Fassung, die kurz vor der Radiosendung in einigen Zeitungen erschien, heißt die Gattungsbezeichnung: „Hörspiel“. Vgl. z. B. *Südwestdeutsche Rundfunkzeitung*, Jahrgang 5, Nr. 29 vom 21. Juli 1929. S. 5.

6 In der ersten Druckfassung des *Lehrstücks* steht unter dem Titel: „Fragment“, und am Ende des Textes heißt es: „vorläufiger abschluss des fragments“. Ein Originaldruck findet sich im Stadtarchiv Baden-Baden; Signatur „Stadtgeschichtliche Sammlung: 2–229/8“. Und im Programmheft der »deutschen Kammernmusik Baden-Baden 1929« ist ein kurzer, „Zum *Lehrstück*“ betitelter Text abgedruckt. Dort heißt es: „Es [das *Lehrstück* — S.T.] ist nicht einmal fertig gemacht“ (GBA 24, 90).

7 Ich habe *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* bereits ausführlich interpretiert, deshalb skizziere ich in der vorliegenden Arbeit nur einige wichtige Punkte. Vgl. S.T., *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis*. Die Entstehung des Lehrstücks und die Wandlung seiner Konzeption. In: The Proceedings of the Foreign Language Sections, Graduate School of Arts and Sciences, College of Arts and Sciences, The University of Tokyo. Vol. 4. Tokyo 1999. S. 68–166.

8 Vgl. dazu die Zeichnung von einer Menschenfigur und von drei anderen Kopf- bzw. Gesichtslosen, GBA 2, 112, u. 191.

9 Karl Marx, Friedrich Engels, Werke. Berlin 1962, Band 3, S. 535.

10 In einem „aus nichts wird nichts und lehrstücke“ betitelten Fragment heißt es: „daß er [der Kapitalist — S.T.] seine bedeutung lediglich an den besitz der produktionsmittel bindet und dadurch sich davor gewalttätig schützt wieder nichts zu werden ist ein grund für die revolution, ein ug [= Umwälzungsgrund — S.T.]“ (Unterstreichung von Brecht; BBA 827/13; GBA 10, 689). Das Wort „nichts“ im Titel des Lustspiels *Aus nichts wird nichts* wird im selben Sinne gebraucht. In der Fassung 1938 von *Mann ist Mann* heißt es: „Der Mensch ist gar nichts“ (GBA 2, 206).

11 Vgl. dazu noch das Lustspiel *Mann ist Mann* (1926). Gegen Ende des Stücks sagt Galy Gay seinen Kameraden: „Oh ihr Knäblein, warum habt ihr mich statt Galy Gay damals nicht gleich noch Garniemand genannt?“ (GBA 2, 155).

12 In dieser Szene des *Taniko* tanzen die Spieler, während der Chor seine Partie singt: Spieler tanzen und gestikulieren, als ob sie den Knaben ins Tal hinabwürfen, während der Chor seine letzte Partie der ins Englische bzw. Deutsche übersetzten Fassung singt. Wenn man aber ohne Vorkenntnisse über das japanische Nô-Theater diese letzte Chorpartie liest, muß man glauben, daß das Nô-Stück mit dem chorischen Bericht des Hinabwerfen des Knaben ins Tal schließt. Zur letzten Szene hat Arthur Waley in seiner englischen Nachdichtung weder eine Anmerkung noch eine Bühnenanweisung geschrieben, die ein solches Mißverständnis verhindert hätte.

13 Jürgen Schebera, Kurt Weill. Leben und Werk mit Texten und Materialien von und über Kurt Weill. Königstein/Taunus 1984. S. 141.

14 Vgl. dazu GBA 3, 46 und auch meinen Aufsatz, a.a.O., S. 120f u. S. 153.

15 Vgl. dazu meinen Aufsatz, S. T., Von der „Verherrlichung des Fliegers“ zum Lehrstück für Kollektive. Über *Der Lindberghflug|Der Flug der Lindberghs*. (Lehrstückstudien II). In: The Proceedings of the Foreign Language Sections, Graduate School of Arts and Sciences, College of Arts and Sciences, The University of Tokyo. Vol. 5, 2000. S. 14–131, S. 96ff.

16 Paul Hindemith, Sämtliche Werke, im Auftrag der Hindemith-Stiftung, hrsg. von Kurt von Fischer und Ludwig Finscher. Band I, 6, Szenische Versuche. Hrsg. von Rudolf Stephan. Mainz 1982.

S. XXIV. Im folgenden soll das *Lehrstück* aus dieser Ausgabe (Abkürzung: HSW) zitiert werden; nach dieser Abkürzung sind die Seitenzahlen angegeben.

17 BBA ist die Abkürzung für das Bertolt-Brecht-Archiv; nach dieser Abkürzung sind die Signaturen des Archivmaterials angegeben.

18 Vgl. dazu meinen Aufsatz über den *Lindberghflug*, a.a.O., S. 68f.

19 Der Text „Zur Theorie des Lehrstücks“ fängt mit den folgenden Worten an: „Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er verwertet werden“ (GBA 22, 351). Diesen Text hat Brecht erst 1937 im dänischen Exil geschrieben. Zuvor hatte er schon das Lehrstück *Die Ausnahme und die Regel* fertig gestellt, das so beginnt: „Wir berichten euch sogleich / Die Geschichte einer Reise. Ein Ausbeuter/ Und zwei Ausgebeutete unternehmen sie./Betrachtet genau das Verhalten dieser Leute:/Findet es befremdend, wenn auch nicht fremd.“ Wie aus dieser Aufforderung der Spieler ans Publikum hervorgeht, setzt das Lehrstück den Zuschauer voraus; dieses Lehrstück hat es ja darauf abgesehen, Klassenjustiz zu enthüllen. In diesem Fall kann von der eventuellen Verwertung des Zuschauers keine Rede sein; prinzipiell ist für dieses Lehrstück der Zuschauer nötig.

20 Jan Knopf (Hrsg.), Brecht-Handbuch, Band 1. Stücke. Stuttgart und Weimar 2002, S. 246.

21 Reiner Steinweg (Hrsg.), Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt am Main 1976. Textnummer: 91. Die Abkürzung für dieses Buch soll im folgenden Stw heißen; hinter dieser Abkürzung kommt die Nummer des Texts, nicht die Seitenzahl.

22 Vgl. dazu den ersten Kommentartext im siebten Abschnitt, den achten Abschnitt „Das Examen“ des *Badener Lehrstücks* und den zweiten Abschnitt „Die Auslöschung“ der *Maßnahme*.

23 Dieser Satz ist aus dem Fragebogen zitiert, den man im Programmheft der Uraufführung der *Maßnahme* findet; sie wurde durch Die Internationale Tribüne veranstaltet. Das Programmheft enthält neben dem Fragebogen den Text der *Maßnahme*. Auf der Umschlagseite heißt es: „BRECHT/VERSUCHE 9/ Die Maßnahme/Lehrstück/Aus dem 4. Heft der „Versuche“ “. Vgl. Näheres, GBA 3, 485.

『イエスと言う人』における死のモチーフと ブレヒトの教育劇におけるその意味

高橋宗五

これまでの多くの研究にもかかわらずブレヒトの教育劇、就中『イエスと言う人』と『処置』の評価と解釈は定まっていはいない。問題なのはこの二つの教育劇における死のモチーフであり、特に『処置』は革命運動を扱っているため、この作品における若い同志の死はしばしばスターリン時代の粛清を先取りしていると思われてきた。しかしこのような解釈はブレヒトの教育劇における死のモチーフに対する無理解を示しているに過ぎず、これまでこの問題を然るべく扱った研究は皆無というに等しい。死は初期の教育劇の中心テーマであるが故に、死のモチーフへの理解を欠いた作品解釈は当然のことながら的外れなものとならざるを得ない。

死のモチーフを理解するためにはこのテーマが初めて扱われる『教育劇』の第二版である『了解についてのバーデンの教育劇』を検討しなければならない。この作品は飛行機が墜落したところから始まり、ここで問題となる死は当然のことながら飛行士の肉体的な死であるかのように思える。しかしこの時期の遺稿等を分析すると、この教育劇で問題となっているのは肉体的な死ではなく、比喩としての死であることが明らかとなる。この教育劇では肉体的な死のイメージが極めて濃厚であるとはいえ、実際舞台の上で飛行士は死なず、ただ追放されるだけである。

ブレヒトの人間理解によると、合理化され機械化された現代社会では人間は実体を失い、「個人」(Individuum)であることを止めてしまった。戦争が明らかにしたのは、人間は軍隊という大きな組織の中の小さな歯車でしかなく、人間は「分割しえぬもの」、つまり実体を持った「個人」ではなく、交換可能で様々な機能を割り当てられるだけの存在になっているという社会的歴史的事実である。交換可能であり、核となるべき実体を己の内に持たない現代人は、実質的に「無」(nichts)であり、個人としてのアイデンティティーを持ち得ず、名前を持たぬ「誰でもないひと」(niemand)である。マルクス風に言えば、例えば資本家は資本の人格化にすぎず、多くの人と大きな組織を動かす資本家と言えども、資本を抜き去れば単なる「無」に過ぎない。ここに現代における人間の危機がある。教育劇はこうした人間の危機を克服するための演劇的な企てであり、実験なのである。

人間は社会的な存在であり、高度に組織化された現代社会では組織なしには生きて行くことはできない。ブレヒトの理解によれば、人間は「共同体」や「集団」から委託を受け、その委託を実行に移すことにより「無」の状態から抜け出して何者かであることができる。しかしこの委託を実行した暁には再び「無」に戻る。委託が実行されると、委託とともに与えられた「職務」を辞さねばならない。この辞任を、何かあるものから「無」への移行を、ブレヒトは死のイメージで表現したのである。

この『了解についてのバーデン教育劇』は極めて抽象的で難解であるが、能の『谷行』の翻案である『イエスという人』やその「具体化」とされる『処置』における死は具体的であり、主人公の少

年は谷底へ投げ込まれ、また若い同志は石灰坑に投げ込まれる。少なくともテキストはそのように語っている。テキストを読むと恰も死が視覚的に示されるかのような印象がある。しかし注意深く読めば分かるように、ここで主人公たちの死は舞台の上では演じられず、ただ報告されるだけである。これらの作品では一見すると本当の死が問題になっているように見えるが、それでもやはり死は比喻なのである。比喻であるが故に舞台の上で少年や若い同志の死が演じられてはならないのである。実際ブレヒトは「若い同志の殺害」についてある手紙の中で、「殺害は、若い同志が失敗を重ね、彼とともに闘うよりは彼なしで闘ったほうが良いという事実を外面的に直喩として表現したに過ぎないのです」と書いている。

しかしなぜ比喻である死をこのように描かなければならないかという疑問は当然のことながら出てこよう。これは教育劇という特殊なジャンルと関係がある。教育劇は演ずる者が演ずることによって学ぶ劇であり、原理的には観客を必要としない。これは近代演劇が当然のこととして前提していた舞台と観客の分離という制度的な枠組みの彼方で行われる演劇なのである。この演劇的な実験に共産主義者としてのブレヒトの政治プログラムが絡んでくる。教育劇は、個人の解体と死を演者に意識化させ、それを身を以って演ずることによって近代の行き着く果てに生じた近代的な個人の解体を集団主義と演劇を梃子に乗り越え、さらには革命を担い得るように人々を教育するための演劇的な実験なのである。

教育劇という新しいジャンルを切り拓いた『教育劇』では墜落した飛行士は「死ぬ」ことによって生き延び、第二版の『バーデンの教育劇』では墜落した飛行士は「死」なずに追放される。『イエスと言う人』はこの死のモチーフを徹底化して、少なくとも筋のレベルでは死を具体化している。このような筋立てはブレヒトが死のモチーフを持った『谷行』と出会うことによって初めて可能となった。さらにこの作品が重要なのは、既に『教育劇』で導入されていた合唱隊に能の地謡と同様の語りの機能を持たせ、また教育劇は寓意劇でもあるが故に作品内部で寓意的乃至は教訓的な機能を担わせたことにある。個人の解体とその超剋を主題とした教育劇において合唱隊が導入され、重要な機能を担うという事実は極めて興味深い。またこの教育劇は能の翻案でもあるため、能の場合と同様に舞台の上で起きる出来事は基本的に過去に属しており、既に起きてしまったことを再演するという構造を持っている。これはギリシア悲劇から現代演劇まで西洋演劇の時間は基本的に現在であったことを考えると根源的な作品構造の変更であり、この時間構造は次の教育劇である『処置』を準備するだけでなく、後期の作品の多くに様々な影響を及ぼしている。この意味でブレヒトと能の出会いは極めて意義深いものであったと言わねばならない。