

Einleitung

Schauspielen und der Berufsstand der Schauspieler – das sind sicherlich markante theatrale Phänomene. Über die Art und Weise, wie Schauspieler jeweils ausgebildet wurden, ist allerdings wenig bekannt. Sie erscheinen in der theaterwissenschaftlichen Literatur häufig als scheinbar aus sich selbst schöpfende Akteure. Im Fach Theaterwissenschaft interessiert man sich für Schauspieler eher als Teil der Aufführung als für Personen, die in Schul- und Proberäumen für zukünftige Auftritte trainieren. Der Begriff Schauspieler tendiert somit im Fach häufig unbedacht mit jenen bekannten Personen assoziiert zu werden, die auf den Bühnen über längere Zeit sichtbar waren. Vieles, was man über die Ausbildung der Schauspieler weiß, verbleibt dabei im Biografischen und Anekdotischen und es wird eigentlich eine individuelle Erfolgsgeschichte reproduziert. Diese Studie wirkt dieser aufführungsanalytischen Schwerpunktsetzung entgegen. Sie bietet Einblicke darin, in welchem historischen, kulturellen, sozialen und ideengeschichtlichen Rahmen Schauspieler zwischen 1870 und 1930 ihre ersten Schritte in den Beruf unternahmen. Es wird aufgezeigt, wie sich die Ausbildung der Schauspieler in diesem Zeitraum zunehmend institutionalisierte und eine eigene pädagogische Reflexion etablierte. Dies ist die Vorgeschichte der zeitgenössischen Schauspielausbildung an staatlich geförderten Schulen.

Die Studie schließt eine Lücke, die sich in der Literatur zum Schauspieler auftut. Vereinfacht gesagt, liegt biografische Literatur in kaum zu überblickender Fülle vor, in der Schauspieler auf ihren Bildungsweg zurückblicken. Andererseits liegen zahlreiche in Anthologien gut zusammengefasste Texte zur Schauspieltheorie vor. Zwischen den individuellen Beispielen erfolgreicher Ausbildung und den einschlägigen theoretischen und methodischen Traktaten und Texten zum Schauspielen besteht jedoch ein unübersehbarer Spalt. Schauspieltheoretische Texte scheinen nur lose an die Ausbildungs- und Trainingsprozesse angebunden zu sein. Sie finden im Probenraum einer Schauspielerschule nur mittelbar Verwendung, wenn sie nicht gar zur Prüfungsliteratur degradiert sind. Kaum ein Schauspieler wird eine Schauspieltheorie aktiv vertreten und damit sein Spiel begründen wollen. Die Kenntnisse in bestimmten Schauspielmethoden oder Trainingsverfahren finden sich vielleicht in einem Lebenslauf eines Schauspielers vermerkt, sie werden allerdings selten kommentiert oder gar schriftlich weiterentwickelt. Schauspieler, die sich mit Methoden und Trainingsprozessen publizistisch auseinandersetzen,

wecheln damit häufig bereits ins Fach der Schauspiellehrer und sie tun dies nicht selten aus Wettbewerbsgründen oder um ihre Lehrkompetenz zu legitimieren.

Die Lücke zwischen anekdotischen Aussagen und theoretischen Positionen, mit der man es also zu tun hat, gleicht jener zwischen akademischer Theaterwissenschaft, die Zeit und Muße hat, Texte zu reflektieren und zu kommentieren, und einer Ausbildungs- und Spielpraxis im Schauspiel, die sich unter dem Handlungsdruck praktischer Verwertbarkeit befindet.

Diese Unterteilung von Theorie und Praxis kann man freilich historisch relativieren. Denn eine Theaterwissenschaft blickt als Disziplin auf rund 100 Jahre Fachgeschichte zurück, die davon unterschiedene praktische Unterweisung in Schauspielschulen ist nur gut 50 Jahre älter. Davor gab es diese Unterscheidung zwischen Schauspieltheorie und Schauspielpraxis nicht. Mit dem exakten Wissen der Theorie ist es also nicht so weit her. Den größten Teil ihrer Geschichte basierte die Ausbildung der Schauspieler auf dem, was man praktisches oder Erfahrungswissen nennt. Sie war Teil rhetorischer Lehren, die gar nicht auf Kunst, Theater oder Schauspiel spezialisiert waren, und häufig auf implizitem statt explizitem Wissen basierten. Dieses Wissen wurde primär mündlich und körpersprachlich in bestimmten, häufig informellen Unterrichtssituationen innerhalb von Familienbetrieben, Wandertruppen oder im Privatunterricht weitergegeben. Unterrichtsszenarien waren entsprechend häufig personalisiert. Das Wissen, das in Proberäumen kursierte, war also wissenschaftlicher Erkenntnis sowie der publizistischen Weitergabe nur eingeschränkt zugänglich und wurde zudem nur bedingt archiviert. Die Art und Weise, wie Schauspieler ausgebildet wurden, lässt sich daher aus den bekannten Texten und Traktaten, die zum Schauspiel vorliegen, kaum direkt ablesen. Will man die historischen Praktiken von Schauspielschulen rekonstruieren, so müssten Wege der Forschung gefunden werden, wie man sich diesen speziellen Wissensformen annähern könnte. Daher wird in dieser Studie Abstand von den einschlägigen Textkompendien zur Schauspieltheorie genommen. Die Studie beschreitet einen neuen historiografischen Weg.

Es gibt tatsächlich Quellentypen zur Ausbildung der Schauspieler, die in der theaterhistorischen Forschung bislang weitgehend unbeachtet blieben: Schulakten, Akten der Bildungsaufsicht, Curricula und Zertifizierungsdokumente sowie Bildungspläne von Behörden. Die historische Bildungsforschung hat vorgemacht, wie man etwa das System der allgemeinbildenden Schule anhand dieser Quellen erforschen kann. Diese Aktenbestände bilden das Fundament der hier erzählten Fallstudien. Hier zeichnet sich tatsächlich ein neues Forschungsgebiet an der Schnittstelle von Theaterhistoriografie und historischer Bildungsforschung ab. Das historiografische Vorgehen bestand nun darin, für diesen neuen Quellentypus eine Untersuchungsperspektive zu entwickeln, aus der die Prozesse der theatralen Bildung und Ausbildung erkennbar werden. Dabei wurde ein Instrumentarium gemischter, miteinander verbundener Forschungsmethoden und Leitbegriffe erprobt. Zum einen war es zielführend, die verschiedenen Arten des praktischen und des theoretischen Wissens zu berücksichtigen und damit wissenshistorisch vorzugehen. Die Unterscheidung verschiedener Arten des Wissens, wie sie als explizites und implizites Wissen diskutiert werden, war ein erster hilfreicher Schritt. Es galt also jeweils zu fragen, inwiefern die Quellen darüber Auskunft geben konnten, was genau Lehrende und Lernende gewusst haben können, in welcher Wissenslogik sie

sich verorteten und welcher Art dieses Wissen war. Die Studie orientiert sich in diesem Punkt an diskursanalytischen Methoden.

Mit Blick auf die Quellen und Archive waren die Fragen nach Finanzierung, Zertifizierung und Legitimation einer Schauspielschule eine ertragreiche Spur. Diese Fragen werden unter dem Aspekt der Institutionalisierung der Schauspielausbildung subsumiert. Folgt man der Spur des Geldes, der Organisationsformen und der rechtlichen Verfassung von Schauspielschulen, so werden rasch sehr divergierende Interessen und Wirkkalküle erkennbar, sowohl jene der Finanziere und Aufsichtsbehörden als auch jene der Betreiber, jene des Lehrerkollegiums wie jene der Schülerschaft. Diese Interessen waren häufig gegensätzlich und führten zu hoher Dynamik bei der Institutionalisierung der Schauspielschulen. Die Unterfinanzierung und die rechtlich prekäre Situation der Schauspielschulen waren beinahe historische Konstanten. Viele Quellen geben Auskunft darüber, was man von einer Schauspielausbildung erwartete und worin jeweils ein Mangel gesehen wurde. Zum Teil waren diese Aussagen theaterfeindlich, zum Teil kulturpolitische Rhetorik oder von gesellschaftlichen Emanzipationsbestrebungen wie der Lebensreform oder der Demokratisierung der Bildung getragen. Diese Interessen galtes, gleichsam herauszufiltern und sie mit der konkreten Unterrichtspraxis sowie deren räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen zu kontrastieren, um sich den Ausbildungsprozessen nähern zu können.

Neben der Institutionalisierung einer diversen Praxis der Schauspielausbildung stellte sich die Frage, welche Lehrinhalte, Didaktiken und Methoden sich entwickelten und wie die Lehrenden in diesem Bereich qualifiziert wurden. Dieser Aspekt wird unter dem Leitbegriff der Pädagogisierung der Schauspielausbildung gefasst. Unter Pädagogisierung wird dabei im Besonderen jenes Mittelstück verstanden, mit dem sich die zunehmende Ausdifferenzierung eines theoretischen und eines praktischen Wissens wieder aufeinander beziehen lassen sollte. In den Prozess der Pädagogisierung fließen historische und kulturell spezifische Vorstellungen von Bildung und Bildungsreflexionen ein. Als starke archivarische Spur der Pädagogisierung erwiesen sich die Rekonstruktionen von Lehrerbiografien. Der Beruf der – häufig weiblich konnotierten – Schauspiellehrenden war in der Tat ein neues und attraktives Tätigkeitsfeld für Frauen, denen andere Berufsfelder verwehrt waren.

Schauspielschulen im historischen Abriss

Die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung zwischen 1750 und 1930 stellen komplexe kultur- und sozialhistorische Prozesse dar. Während sich seit dem 18. Jahrhundert Akademien für Musik und bildende Kunst etablierten, blieb das Schauspiel lange Zeit auf private Unterweisung, familiäre Traditionslinien und das Lernen im Theaterbetrieb angewiesen. Bereits ab Mitte des 18. Jahrhunderts wurde die Forderung nach spezialisierten Ausbildungsstätten formuliert. Praktische Versuche, eine Schauspielakademie einzurichten, datieren in den deutschsprachigen Ländern auf das Jahr 1753. Detaillierte Entwürfe eines Curriculums finden sich bereits in Theaterjournalen der 1780er Jahre. Doch fehlte es lange an politischem und ökonomischem Rückhalt, um die Institutionalisierung der Schauspielausbildung nachhaltig umzusetzen.

Die Forderung nach der Einrichtung von Schauspielschulen wurde ab 1750 vor allem von Theaterreformern erhoben, die sich in schauspieltheoretischen Debatten engagierten. Dies waren in erster Linie Philosophen, Dramatiker, Literaten und Kritiker, weniger die Schauspieler selbst. Spezielle Schauspielschulen sollten der Durchsetzung eines Theaters des Sinns dienen. Die Schauspieler sollten in die Lage versetzt werden, neue literarische Spielvorlagen sowie die Charaktere des bürgerlichen Theaters zu interpretieren. Schauspielschulen waren dabei immer auch als Schulen der sittlichen Erziehung gedacht. Sie wurden als erzieherische Maßnahme angepriesen, mit der man den informellen und vermeintlich oder tatsächlich spekulativen Mechanismen des Theatergeschäfts Ordnung und Disziplin einimpfen könnte.

Die zentralen Fragen der Diskurse um die Schauspielschulen betrafen den Unterrichtsgegenstand, die Methodik des Unterrichts sowie dessen Finanzierung. Zur Diskussion standen Techniken der Stimmbildung, der Körperführung sowie der Schulung von Gestik und Mimik. Hier griff man auf rhetorische Lehrtraditionen, den Gesangs- und Tanzunterricht, sowie vereinzelt theoretische Abhandlungen zurück, ohne jedoch über ein konsistentes System schauspielpädagogischer Prinzipien zu verfügen. Die Klassen und Schulen, die sich zum Ende des 19. Jahrhunderts allmählich bildeten, unterschieden sich deutlich vom individuellen Privatunterricht und vom Lernen am Theater: Sie waren, wie etwa in Wien und München, an Musikakademien angebunden, wurden als private Unternehmen in Anbindung an private Theater getragen oder erhielten ab dem frühen 20. Jahrhundert auch staatliche Förderungen. Diese Schulen sahen neben dem Sprechunterricht und der Rollenarbeit eine Reihe verschiedener Fächer vor, für die eigens Lehrpersonal angestellt wurde. Zudem unterschieden sie sich vom Privatunterricht durch eine Aufnahmeprüfung und eine formale Studienzeit von durchschnittlich zwei Jahren. Im Prozess der Institutionalisierung kam es insgesamt zu einer stärkeren Professionalisierung der Ausbildung. Das Berufsbild eines Schauspiellehrenden etablierte sich parallel zu den Fachkräften für die Sprecherziehung.

Ein entscheidender Schub kam um 1900 im Kontext der Lebensreformbewegung. Die neu gegründeten Ausbildungsstätten etwa in Düsseldorf, Berlin oder London verbanden künstlerische und gesellschaftliche Reformanliegen, indem sie Körperkultur, Sprachgestaltung und ein neues Verständnis von Natürlichkeit in den Mittelpunkt stellten. Sie reagierten damit sowohl auf die Anforderungen einer sich wandelnden Theaterpraxis als auch auf breitere kulturpolitische Diskurse.

Institution und Institutionalisierung

Die Ausbildung von Künstlern, insbesondere Schauspielern, ist heute hauptsächlich durch den Staat geregelt und gefördert, unterstützt von privaten Schulen. Dieser Standard wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg allgemein akzeptiert. Schauspielschulen unterscheiden sich von Akademien für bildende Kunst und Musik dabei durch die lange Phase, in der nach neuen Wegen einer Institutionalisierung und nach staatlicher Anerkennung gesucht wurde. Viele Schauspielschulen waren nur temporäre Einrichtungen, die kaum bedeutende architektonische oder sammlungsgeschichtliche Merkmale aufwiesen.

Eine genauere Definition des Begriffs ›Institution‹ wäre hilfreich, um der heterogenen Quellenlage mit einer klaren Suchformel begegnen zu können. Dieser Begriff einer Institution, der zum Untersuchungsbereich Schauspielausbildung passt, ist allerdings nicht einfach vorhanden. Die Soziologin Elke Weik hebt nicht von ungefähr hervor, dass in der aktuellen soziologischen Forschung zwar der Begriff ›institutionell‹ häufig verwendet wird, das Substantiv ›Institution‹ jedoch oftmals vermieden wird. Statt eines ausführlichen Theoriereferats erscheint es daher hilfreich, einen spezifischen Begriff für die Institutionalisierung von Schauspielschulen einzuführen.

Abgrenzend kann man sich zunächst an den Defiziten der bestehenden Vorstellungen von Kunstinstitutionen orientieren. Eine weit verbreitete Sicht auf Kunstinstitutionen wie Schauspielschulen oder Akademien ist jene, darin relativ dauerhafte soziale Gebilde, häufig auch ein imposantes Gebäude als deren sozialen Ort zu sehen. Negativ wird dieses Gebilde nicht selten als starr, akademisch und unfrei gewertet. Diese historisch bekannte Idee der Kunstinstitutionen als starres Gebilde ist jedoch eigentlich ein Produkt einer von außerhalb an sie herangetragenen Kritik an den Ausbildungsorganisationen für künstlerische Berufe, die wahlweise als Klassen, Schulen oder auch Akademien bezeichnet wurden. Im Bereich der bildenden Kunst kann diese Sicht etwa mit den Sezessionisten der Jahrhundertwende in Verbindung gebracht werden, einer Künstlerbewegung, die sich dezidiert von den institutionalisierten Ausstellungsformen und Bewertungskriterien der bildenden Kunst abwandte. Die Kunsthistorikerin Birgit Joos, bietet in dieser Denktradition einen scheinbar klaren Ansatz für die Definition von ›Institution‹.

Allgemein betrachtet dient eine Institution der Festschreibung von Handlungs- und Beziehungsmustern, der Aufstellung und Kontrolle von Regeln sowie der Qualitätssicherung. Da sie gemeinhin die Lebensspanne ihrer Mitglieder übertrifft, steht sie – positiv formuliert – für die generationsübergreifende Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit ihrer Regeln, im negativen Sinne dagegen für Starrheit und Reformresistenz.¹

Eine Institution dient also nach Joos der Festlegung von Handlungs- und Beziehungsmustern, der Regelkontrolle und der Qualitätssicherung. Institutionen sind langlebig und verlässlich. Diese Definition betont die wirtschaftliche und funktionale Rolle von Institutionen sowie deren Schutzfunktion. Joos stützt sich dabei auf die Philosophie Arnold Gehlens, der die Institutionen aus der anthropologischen Mangeldisposition des Menschen ableitet. Institutionen böten einen Schutz, derer der Mensch als Mängelwesen bedürfe, und entlasten ihn damit.² Darauf wird später noch ausführlicher eingegangen.

Die Definition der Kunstinstitutionen weist für die historische Erforschung der Schauspielschulen drei Einschränkungen auf, die für eine Erweiterung des Begriffs der Institution sprechen. Zunächst trägt sich von Gehlen her ein autoritäres Führungsprinzip

1 Birgit Joos, »Kunstinstitutionen. Zur Entstehung und Etablierung des modernen Kunstbetriebs«, in: Hubertus Kohle (Hg.), *Vom Biedermeier zum Impressionismus*, München: Prestel 2008, S. 188–211, hier S. 188.

2 Arnold Gehlen, *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*, Bonn: Athenäum 1956, S. 8.

fort. Das Handeln der Institution hängt von ihrer Führung ab. Joos schreibt: »Bestimmend sind stets Individuum und Institutionen gleichermaßen, die in enger Beziehung zueinanderstehen und im Idealfall die fachliche Kompetenz als Leitungsinstanz anerkennen.«³ Schülein schreibt dazu treffend, Gehlen imponiere

der Zwangs-Charakter traditioneller Agrargesellschaften/vorbürgerlicher Klassengesellschaften, was sich nicht nur darin zeigt, dass er stets ›Hoch‹-Kulturen und Industriegesellschaften kontrastiert, sondern vor allem auch in den bewundernden Formulierungen, die er für erste findet und in der heimlichen Bewunderung ›heroischer‹ Verhältnisse, in denen jeder an seinem Platz kämpft (und entweder seine Aufgabe erfüllt oder untergeht).⁴

Die Theaterreformer des 18. Jahrhunderts proklamierten das Prinzip der heroischen Gründung und Führung von Schauspielschulen. Es entsprach allerdings kaum der historischen und organisatorischen Komplexität der damaligen Bildungsrealitäten. Überdies wurden Schauspielschulen in der Regel von weniger heroisch bewerteten Frauen gegründet und geleitet und der Unterricht erfolgte überwiegend durch Lehrkräfte, die sich keineswegs als führende Helden, sondern als geduldige Pädagogen sahen. Der von Gehlen angenommene zivilisatorische Überlebenskampf kann also kaum erklären, warum und in welcher Form sich Schauspielschulen etablierten.

Zudem gibt es in der Denktradition Gehlens einen organisatorischen Widerspruch. Einerseits sollen Institutionen von starken persönlichen Akteuren geprägt und geleitet werden, andererseits besteht ihre Leistung gerade darin, eine historische Beständigkeit auszuweisen, die von jedem persönlichen Einfluss unabhängig ist. Gerade die unveränderlichen Traditionen und Rituale zeichnen nach Gehlen die Institutionen aus. Das zeige sich an Verfahren und Werten, die als unausgesprochene Selbstverständlichkeit weitergegeben werden. Elke Weik beschreibt diese Denktradition als paradoxe Zuschreibung, bei der der Handlungsspielraum der heroischen Leitung unklar ist:

Das vermeintliche Paradox besteht darin, wie Akteure neue Praktiken ersinnen können, wenn doch bereits alle ersichtlichen Lösungen im Sinne einer taken-for-grantedness vorgegeben sind. Die habituelle, vor-reflexive Haltung des Akteurs, die den Neo-Institutionalismus und seine Vorgänger bis dahin geprägt hat [...] wird zum Problem.⁵

Der dritte Einwand betrifft die Dominanz des Machtbegriffs bei der Bestimmung von Institutionen. Nicht nur Gehlen, sondern auch andere Theoretiker der Institutionenforschung waren von der Macht der Institutionen fasziniert und griffen zu ihrer Beschreibung zu starken Metaphern.

3 Joos, »Kunstinstitutionen. Zur Entstehung und Etablierung des modernen Kunstbetriebs«, S. 93.

4 Johann August Schülein, *Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1987, S. 53.

5 Elke Weik, »Was ist eine Institution? Der organisationale Institutionenbegriff zwischen Pornografie und Fußball«, in: Raimund Hasse und Anne K. Krüger (Hg.), *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*, Bielefeld: transcript 2020, S. 35–52, S. 37

Max Weber sprach von einem ›ehernen Gehäuse‹, Erving Goffman sah im ›Gefängnis‹ die totale Institution und Hans Blumenberg wählte die räumliche Metapher der ›Höhle‹⁶ zur Beschreibung institutioneller Macht. Diese Sprachbilder fassen sicherlich treffend den Vorgang, mit dem Institutionen ihre Außengrenzen absichern und über die Aufnahme oder das Ausscheiden der in ihnen wirkenden Akteure qua Selektion bestimmen. Jedoch ist eine Schule nicht vollumfänglich mit einem Gefängnis vergleichbar und eine Schauspielschule stellt kaum einen eisernen Käfig dar, sondern ist nicht wenigen eher ein Sehnsuchtsort. Pädagogische Institutionen müssen immer zugleich die disziplinierende Kraft mit der nach Autonomie strebenden Entfaltung der Schüler vereinen. Um dieses Kräfteverhältnis zwischen der Disziplin seitens der Institution und dem Widerstand seitens der nach Autonomie strebenden Subjekte zu erforschen, reicht eine Perspektive auf die Disziplinarmacht allein kaum aus.

Es gibt also drei Einwände: die fragliche heroische Personalisierung der Institution, die paradoxe Koexistenz von Tradition und Innovation sowie die Dominanz einer steuerungstechnischen Perspektive auf die Disziplinarmacht. Um hier weiterzukommen, sind Ansätze des Neo-Institutionalismus hilfreich. Diese Forschungen konzentrieren sich unter anderem auf formale Institutionen wie Schulen. Ein wichtiges Ergebnis der Forschung ist, dass Schulen durch das Konzept der »losen Kopplung«⁷ geprägt sind. Der Unterricht muss sowohl den Vorgaben der Schulleitung als auch den Anforderungen der Schulaufsicht entsprechen. Diese beiden Ansprüche folgen unterschiedlichen Logiken, die häufig in Konflikt stehen. Lehrende haben innerhalb des institutionellen Handlungsrahmens eine gewisse Autonomie. Sie sind nur lose in die Routinen eingebunden, und erst dieser Handlungsspielraum ermöglicht es ihnen, die verschiedenen Anforderungen zu erfüllen. Das nimmt zuweilen Züge eines Rollenspiels an, in dem man der Bildungsaufsicht dann die pflichtbewusste Beamtin, der Schuldirektion die kompetente Lehrkraft und den Eltern womöglich die einfühlsame Pädagogin vorstellt. Der Neo-Institutionalismus befasst sich mit diesen Konflikten. Viele Aussagen in den historischen Quellen zu den Schauspielschulen lassen sich daher kritisch bewerten: Welchen Akteuren gegenüber, und insbesondere in Bezug auf welche divergierenden Ansprüche, wird hier Rechenschaft abgelegt? Handelt es sich dabei um einen ›Realitätsmythos‹, also eine notwendige Erzählung einer Realität, deren empirisches Pendant möglicherweise noch weitere Facetten aufweist?

6 Vgl. Max Weber, »Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland«, in: Ders., *Zur Politik im Weltkrieg. Schriften und Reden 1914–1918*, (= Max Weber-Gesamtausgabe, Bd. 1/15, hg. von Wolfgang J. Mommsen in Zusammenarbeit mit Gangolf Hübinger, Tübingen: Mohr 1984), hier Studienausgabe: Mohr Siebeck 1988, S. 221; Erving Goffman, *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, New York: Anchor Books 1961, Hans Blumenberg, »Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik«, in: Ders., *Ästhetische und metaphorologische Schriften* (Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001, S. 406–431, S. 412ff..

7 John W. Meyer und Brian Rowan, »Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony«, *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 340–363.

Um die Dynamik innerhalb institutioneller Settings besser erforschen zu können, schlägt der Neo-Institutionalismus einen relationalen Begriff der Institutionen vor.⁸ Institutionen stehen demnach immer in Beziehung zu anderen Institutionen. Sie können nicht als Entität für sich selbst erforscht werden. Zwischen den Institutionen wird also primär ein Konflikt um Anerkennung angenommen; der institutionelle Status muss beständig neu ausgehandelt und bestätigt werden. Im Kern des Begriffs der Institution stehen in dieser Studie daher die begonnenen, eingerichteten und unterrichteten (lat. instituere = einsetzen, beginnen, einrichten, unterrichten) Handlungs- und Verhaltensweisen, Werte und Normen, die von anderen Institutionen anerkannt wurden. Wie die Forschung zum Neo-Institutionalismus herausgearbeitet hat, werden Institutionen und der institutionelle Wandel durch einen Mangel an Glaubwürdigkeit geprägt. Dieser Konflikt begründet erst, wie Institutionen handeln und vor wem sie sich als solche bewähren. Aus dieser Perspektive wird der Unterschied zwischen dem Begriff Institution und dem Begriff der Organisation trennscharf. Diese beiden Begriffe werden in dieser Studie keineswegs synonym verwendet. Die Unterscheidung zwischen Organisation und Institution liegt in der Perspektive auf eine gegebene Schauspielschule. Als Organisation wird die Schule isoliert betrachtet. Hier geht es um den Betrieb. Von der Schauspielschule als Institution soll nur dann die Rede sein, wenn sie im Zusammenhang mit anderen Institutionen betrachtet wird, etwa mit anderen Schulen, der Schulaufsicht, dem Schulrecht oder der Rechnungskammer.

Man erkennt eine erfolgte Institutionalisierung vor allem an den unhinterfragten Routinen, die sich allmählich herausbilden und an denen festgehalten wird, um die Außengrenzen einer Institution zu wahren. Erkennen andere Schulen, das Ministerium, die Presse die Leistung der Schule an? Eine erfolgreiche Finanzierung durch die öffentliche Hand wäre dafür ein Indiz. Richten die Akteure ihre Verfahren und Aussagen auf die äußeren Erwartungen des organisatorischen Feldes der Schule aus? Gibt es etwa ähnliche Curricula? Dies ist häufig nachzuweisen. Wenn sich Lehrpersonen erfolgreich an anderen Schulen bewerben, kann dies auch als Form der institutionellen Anerkennung einer Schule erachtet werden.

Die institutionalisierten Routinen können zuweilen den Charakter eines Glaubenssatzes annehmen. Es sind legitimierende Behauptungen, sogenannte Legitimationsmythen⁹, denen nicht selten eher unpraktisch, zuweilen auch kontrafaktisch gefolgt wird. So ein Legitimationsmythos einer Schauspielschule drückt sich etwa in dem Glaubenssatz aus, wonach der Erfolg des Schauspielers auf Talent und Fleiß beruhe. Dieser Satz schon die Schule bei gescheitertem Ausbildungsverlauf und wälzt die Kosten auf den Schüler ab. Denn gilt der Satz, so fehlte der an der Schule gescheiterten Existenz wohlweise Talent oder Fleiß. Das Ausbildungsprogramm aber war in sich nicht ursächlich,

8 Vgl. im Überblick Raimund Hasse und Anne K. Krüger (Hg.), *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*, Bielefeld: transcript 2020; grundsätzlich; Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio (Hg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago. University of Chicago Press 1991; Heinz-Dieter Meyer und Brian Rowan (Hg.), *The New Institutionalism in Education*, New York: The State University of New York Press 2006.

9 Christopher B. Balme, »Legitimationsmythen des deutschen Theaters: eine institutionsgeschichtliche Perspektive«, in: Birgit Mandel und Annette Zimmer (Hg.), *Cultural Governance, Legitimation und Steuerung in den darstellenden Künsten*, Wiesbaden: Springer VS 2021, S. 19–41, S. 20ff.

Faktoren wie Glück, persönliche Förderung und Abneigung bleiben unbeachtet. Ein anderer Satz wäre derjenige, wonach der Besuch der Schauspielschule der sittlichen Verfassung der Schauspieler zuträglich sei. Mit diesem Satz können Aufwendungen für die Schulen gefordert und Kritik an der Sinnhaftigkeit der schulischen Unterweisung im Theaterspiel abgewehrt werden. Der Satz variiert die weit verbreitete theaterfeindliche Ansicht, dass Theaterspiel und Ausschweifung eine große Nähe aufweisen, und spekuliert auf die Zustimmung aller: Wer würde sich gegen sittliche Läuterung aussprechen?

In historischer Hinsicht folgt daraus, dass eine neu gegründete Institution notwendig in Verbindung mit einer bereits bestehenden Institution zu untersuchen ist. Der historische Prozess der Institutionalisierung der Schauspielschulen kann also als Versuch aufgefasst werden, eine neue Form der Ausbildung in Abgrenzung zu bestehenden Ausbildungsformen zu etablieren, die Schauspieler in Familientheatern, Wandertruppen und Ordensschulen ausbildeten. Dieser relationale Blick auf die Schauspielschulen ist nicht zentriert auf die Akteure und es ist fraglich, ob einzelne Akteure überhaupt in der Lage waren, Schauspielschulen in Sinne einer Institution neu zu gründen oder zu ändern. Dies relativiert viele Namensgebungen, etwa die der *Royal Academy of Dramatic Art* in London oder der ›Reinhardt-Schule‹ in Berlin und Wien. Die eine wurde nicht vom Königshaus gegründet, die andere nicht primär von Max Reinhardt (1873–1943) persönlich betrieben. Beide waren keine originären Erfindungen, sondern eher typische und zu erwartende institutionelle Innovationen ihrer Zeit. Die Personalisierung und Adellung zählen als Form des Marketings zu den Legitimationsmythen dieser Schulen.

Bildungsszenarien, *Techné* und rhetorische Situation

Die Bildung des Schauspielerstandes wird in dieser Studie als personale und institutionalisierte rhetorische Situation betrachtet (vgl. Kap. 1–3). Diese Überlegungen gehen auf Hans Blumenbergs Lektüre der Institutionenlehre Arnold Gehlens zurück. An die Stelle der schier endlosen Abschätzung von Nutzen und Chancen pädagogischer Programme, auch an die Stelle der Diskursanalyse der Institutionen als Macht- und Disziplinarinstrumente, rückt dabei die Einsicht, dass es sich bei Schauspielakademien und Programmen der Schauspielpädagogik um rhetorische Übertragungen handelt. Sie entfalten, wie bereits gesagt, ihre Wirkung uneigentlich und verdeckt, jedoch nicht minder machtvoll. Man kann sich die Räume, Methoden, Vorschriften und Gesetze, die die Schauspielausbildung infrastrukturell ermöglichen, als Teil der rhetorischen *Techné* (= Kunst, Handwerk, Fertigkeit, Kunst der Rede) vergegenwärtigen. Es klingt komplizierter, als es ist: Jede Schauspielschülerin und jeder Schauspielschüler wird sich unweigerlich an die Qualitäten (es sind in leiblicher Dimension immer mehrere) des Bodens im Trainingsraum, an die Gerüche und die Lichtführung in den Unterrichtsräumen erinnern oder an den Ton prägender Anweisungen vergegenwärtigen. Das Zeitmaß der Trainingseinheiten, die Abfolge der Fächer, prägende Texte – all diese Details sind mehr als nur neutrale Mittel der Bildungsorganisation. Einige dieser Techniken, die in der Ausbildung und Bildung der Schauspieler eingesetzt wurden, lassen sich anhand von Quellen und architektonischen Monumenten gut rekonstruieren. Auch um diese Qualitäten der Lehrmittel als *Techné* geht es in den Fallstudien.

Die Institution, verstanden als eine rhetorische Situation, steht in soziotechnischer Hinsicht also in einer vergleichbaren Beziehung zu dem, was man für die Schauspielausbildung poetologisch als Spielraum der Darstellung annehmen muss. Mit den studierten Rollen und Szenen werden und wurden ästhetische Behauptungen hergestellt, dafür wird und wurde je spezifisch trainiert. Es ging immer um mehr als nur um die instrumentellen Fähigkeiten und Kenntnisse, die hilfreich sind, um sich sinnvoll auf einer Bühne vor Publikum zu behaupten. Es wurde daher untersucht, wie sich die Pädagogisierung und Institutionalisierung der Ausbildung als organisatorisch-technischer, sozialer und zugleich poetischer Bildungsprozess entfaltete. Schauspielschulen und Schauspielerschüler bildeten sich aus dieser Perspektive gewissermaßen gegenseitig und eng aufeinander bezogen, da Schulen nicht nur lose gekoppelte Gebilde waren, sondern zudem Orte der poetischen Herstellung ästhetischer Gestalten, dramatischer Rollenfiguren und zuweilen nonkonformistischer Selbstentwürfe.

Damit kündigt sich zugleich eine Erweiterung der Diskursanalyse an. Die Medien der mimischen Darstellung des Schauspielers, d.h. Foto, Film und Grafik, sind inzwischen ebenso erforscht, wie die Körperdiskurse zwischen Anthropologie und Psychologie auf ihre Episteme hin dargelegt sind. Jedoch erhellen derartige Lektüren der Disziplinar- und Machtverhältnisse nicht, wie es zu mimischem Ausdruck kommt. Sie lassen die Techniken und Medien der Bildung sowie die Bildungsszenarien außer Acht. Dies erst ist das Thema einer rhetorisch-energetischen Lektüre von Diskursen. Mit Blumenbergs Ansatz können wir – wie zu zeigen sein wird – einen Abstand von statischen Konzepten der Anthropologie (Körper, Natur) und der Sozialgeschichte (Institution, Technik) gewinnen.