

### 3 Bildung und Affekt. Begriffliche Klärung

---

Die Diskursgeschichte eines Darstellungsmodells zu schreiben, hat letztlich auch Konsequenzen für den Begriff der Bildung. Bildung wird in dieser Studie in der älteren Semantik von Bild und Bildung verstanden, einer Bildung als Schaffensprozess.

Die Nähe des Bildungsbegriffs zu kreativen und ästhetischen Prozessen leuchtet ein, wenn man sich vergegenwärtigt, dass ausgehend von Platon Bildung immer auch als handwerkliche oder künstlerische Bildung von Etwas verstanden wird. Dabei unterschied die Antike zwischen Praxis und Poesis als zwei verschiedene Weisen der Formgebung. In Platons *Charmides* etwa wird die Herstellung eines Schuhs durch einen Schuster als Praxis und Poiesis vorgestellt.<sup>1</sup> Dass der Schuster das tut, was er tut, und Schuhe herstellt, so wie andere Mitglieder der Gemeinschaft diejenigen Werke schaffen, für die sie geeignet sind, das sei eine praktische Tätigkeit. Praxis ist also eine für das Gemeinwesen nützliche und funktionale Tätigkeit. Die Bildung eines bequemen Schuhs ist zweckmäßig. Dass der Schuster hingegen das Produkt ›Schuh‹ unter Verwendung einer bestimmten Technik vom Nichtsein ins Sein überführt und dabei womöglich ein schöner Schuh entsteht – dies sei ein poetischer Vorgang.

Dieser Aspekt der Bildung als Formgebung findet seinen Niederschlag in der Verwendung des Verbs ›bilden‹ und des Adjektivs ›bildend‹, im Anschluss an das althochdeutsch ›biliden = einer Sache Gestalt und Wesen geben‹ und das althochdeutsche ›bilidon = eine Gestalt nachbilden‹, prominent noch in der Bezeichnung ›bildende Kunst‹ und im Begriff ›Bild‹, welches dem gleichen Wortstamm wie Bildung entstammt. Das Substantiv ›Bildung‹ ist hingegen erst seit der Pädagogik des 18. Jahrhunderts üblich und »verflacht zur Bezeichnung bloßen Formalwissens.«<sup>2</sup> Dabei ist der Begriff der Bildung in seiner Nähe zum Bildbegriff tatsächlich ein Phänomen germanischer Sprachwurzeln, wenn nicht gar ein deutscher Sonderweg.<sup>3</sup> Im Englischen spricht man von ›education‹,

---

1 Platon, *Charmides*, Griechisch und Deutsch, übersetzt von Ekkehard Martens, Stuttgart: Reclam 2000, vgl. dort zur Unterscheidung der Verben *prattein* = tun und *poiein* = machen 161 b 6 u. 162 e S. 9ff.

2 *Duden Etymologie*, bearbeitet von Günther Drosdowski und Paul Grebe et al. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag 1963, S. 67.

3 Das Niederländische, sprachlich dem althochdeutschen verwandt, verzichtet ganz auf eine Wortbildung von Bildung im Anschluss an Bild = *beeld* und setzt an dessen Stelle die Begriffe *educa-*

»self-cultivation«<sup>4</sup>, bzw. von ›culture«<sup>5</sup>, wenn der Prozess der Bildung und ein Set an Wissen und Fertigkeiten angesprochen ist, welchen Bildung umfasst. Von Formierung spricht man hingegen als ›formation, forming (a group), shaping (a character), fashioning«. Im Französischen kennt man ebenfalls die Begriffe ›éducation, culture«<sup>6</sup> und setzt davon den Begriff der ›formation« als (künstlerische) Ausbildung ab. Man sagt »se former, se perfectionner«. Beide Wortfelder, die der Erziehung und der Kultur, sind in ihrem lateinischen Ursprung als ›Educatio = Erziehung, Ernährung« und ›cultura = Bearbeitung, Anbau, Ausbildung« Sachverhalten verwandt, die das praktische Moment betonen. Den Prozess der Bildung einer Figur oder Gestalt aus sich und für sich – wie dies eine Schusterin zu denken gibt, die ›aus nichts« etwas schafft – transportiert der Begriff der Formation, die Begriffe Kultur und Erziehung hingegen nicht in dem Maße. Das Wortfeld der Form und Formierung verweist auf eine ideale Gestalt. Das Konzept Bildung in seiner Nähe zum Begriff des Bildens und des Bildes weist also ein bestimmtes semantisches Kontinuum auf, welches mit dem Spielraum der Darstellung zwischen Norm und Ausführung kompatibel ist.

Im modernen Verständnis allerdings meint Bildung den Prozess, in dem Fähigkeiten und Kenntnisse, die einen Selbst- und Weltbezug ermöglichen, erlangt werden, im engeren Sinne bezieht sich der Begriff Bildung dann auf die Ausbildung, die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in Hinsicht auf eine angestrebte Tätigkeit. Es ist ein Konzept, das im Ausgang der Aufklärung und zu Beginn des Idealismus und Neuhumanismus seine Konturen gewinnt.

Damit ist jedoch nicht gesagt, dass es vor dem pädagogischen Zeitalter, als welches diese Epoche auch bezeichnet wird, keine Bildung gab. Denn es ist aus einer anthropologischen Perspektive selbstverständlich davon auszugehen, dass Menschen als »exzentrisch-weltoffenes Wesen«<sup>7</sup> (im Sinne Plessners) zur Selbstbildung gezwungen sind, und dass zudem Erziehung und Bildungskonzepte (der Elterngeneration) dem Prozess der Evolution immer schon eingeschrieben sind. Es gibt so gesehen keinen Nullpunkt der Bildung – auch nicht für Künstler und Kunstinstitutionen.

Die poetische Konnotation, die sich in der Semantik von Bildung und Bild abzeichnet, ist für die Schauspielausbildung von zentraler Bedeutung. Denn Schauspielausbildung ist quasi Schaffung des Menschen durch sich selbst. Um diesen Umstand zu erhel-

---

*tie und opvoeding*, der deutsche Begriff ›Bildungsroman« wird schlicht als *ontwikkelingroman* = Entwicklungsroman übersetzt.

- 4 Walter Bruford zitiert nach Jürgen Oelkers, »Instruction publique, liberal education, Allgemeinbildung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 38, Weinheim u.a.: Beltz 1998, S. 45–70, S. 51.
- 5 *Collins deutsch-englisch, englisch-deutsch* (Hg. v. Peter Terrell), Stuttgart: Klett, <sup>3</sup>1998 (1980), S. 125.
- 6 *Pons Deutsch-Französisch*, Stuttgart: Klett, <sup>2</sup>1992 (1978), S. 183.
- 7 Helmut Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin: de Gruyter <sup>2</sup>1965. Plessner beschreibt die exzentrische Positionalität als Wechsel zwischen Distanz und Selbstbezug des Körpers (Organismus), der gleichzeitig Mittel und Zweck ist: »Der Organismus ist Einheit nur als durch Anderes, als er selbst ist, in ihm vermittelter Körper, Glied eines Ganzen, das über ihm hinausliegt.« Die Nähe zum Double des Schauspielkörpers liegt für Plessner nahe und wird von ihm formuliert in »Zur Anthropologie des Schauspielers«, in: ders., *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*, Stuttgart: Reclam 1982, S. 146–163, vgl. hierzu wissenschaftlich Stefan Rieger, *Die Ästhetik des Menschen. Über das Technische in Leben und Kunst*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 416–430.

len, muss man sich vergegenwärtigen, dass sich in der Schauspielausbildung – modern gesprochen – ein Erziehungsdiskurs und ein ästhetischer Diskurs überlagern. Es ist Bildung im doppelten Sinne von Ausbildung und Herstellung, sie zielt auf Selbst-Bildung und das *know how* des Schauspielers und zugleich – dies ist immer ihr Thema – führt sie diesen Prozess der Bildung als Menschwerdung noch einmal vor, wenn sie den Schauspieler als Menschendarsteller in Erscheinung treten lässt.

Die Konsequenzen dieser Rückbindung der Ausbildung auf sich selbst sind gewaltig. Gerade am Thema der Affekte lässt sich die diskursive Überlagerung von Ästhetik und Erziehung aufzeigen. Es ist nicht zu übersehen, dass seit der Aufklärung verschiedene wissenschaftliche Disziplinen für die Arbeit mit Affekten anbieten, die z.T. konträr in ihrem Geltungsanspruch sind: In der Psychologie zählen Affekte gemeinhin zu den nicht steuerbaren körperlichen Funktionen, werden vor dem Schema von Erregung und Hemmung dem ›Antrieb‹ zugerechnet, ihre Ausdrucksformen und ihr Erleben hingegen zum Bereich Emotion.<sup>8</sup>

In der Pädagogik sind Affekte als Motivation ein Thema, man spricht von »affektiven Variablen«<sup>9</sup> des Lernens und von »affektiven Lernzielen«, die man den kognitiven und psycho-motorischen Lernzielen zur Seite stellt.<sup>10</sup> Unter affektiven Variablen werden im weiteren Sinne »beliefs about the self and about various school subjects, emotions, moods, and behavioral control mechanisms«<sup>11</sup> gefasst. Im engeren Sinne geht es in der Pädagogik um die affektive Bewertung des Lernprozesses und des Lernstoffes durch den Schüler. Die Diskrepanz kann tatsächlich darin liegen, dass Schüler einen Stoff, den sie beherrschen, gar nicht positiv bewerten, während sie umgekehrt einen für sie schwierigen Stoff gerne erlernen. Die Anbindung der Affekte an den Begriff ›Verhalten‹ und ›Beobachtung‹ führt in der Pädagogik dazu, dass man erwünschte oder sozial zu disziplinierende, affektive Verhaltensweisen bestimmen kann.

In der Ästhetik wiederum ging es seit dem 18. Jahrhundert primär um die Weisen, wie Affekte als solche erscheinen. Der Affektbegriff stand dabei im Zeichen einer gewandelten Vorstellung von Emotionalität, die sich mit dem Wandel der Rhetorik und unter dem Einfluss der Aufklärung entwickelte.<sup>12</sup> Die Begriffe Empfindsamkeit, Leidenschaft und Gefühl begleiteten die Reflexion des subjektiven Wahrnehmungsmodus' und der Erfahrung des Schönen ebenso, wie sie in den psychologischen, medizinischen und

8 Im Englischen ist der Gebrauch von ›affect‹, ›affective‹ weiterverbreitet, vgl. Raymond J. Corsini (Ed.), *Concise Encyclopedia of Psychology*, N.Y u.a.: Wiley & Sons 1987, (= Eintrag »Affective Development«).

9 Thorsten Husén und Thomas Neville Postlethwaite (Hg.), *International Encyclopedia of Education*, Bd. 1, Oxford, N.Y.: Pergamon 1994, S. 199–204 (= Eintrag »Affect, Emotions, and Learning«).

10 Horst Schaub und Karl G. Zenke, *Wörterbuch Pädagogik*, München: DTV 42000 (1995), S. 14 (= Eintrag »Affektive Lernziele«). Vgl. zum Affekt in der Pädagogik auch Luc Ciompi, *Affektlogik*, Stuttgart: Klett-Cotta 1982; Gerhard Vowinkel, *Von politischen Köpfen und schönen Seelen*, München: Juventa-Verlag 1983; Karl Landauer, *Theorie der Affekte und andere Schriften zur Ich-Organisation*, Frankfurt a. M.: Fischer 1991.

11 Thorsten Husén und T. Neville Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education*, 1994, S. 200.

12 Vgl. zur historischen Semantik Brigitte Scheer, Eintrag »Gefühl«, in: Karlheinz Barck et al. (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden*, Bd. 2, Stuttgart, Weimar: Metzler 2001, S. 629;

anthropologischen Schriften kursierten. Es ist hier nicht der Ort, die Geschichte und semantische Verflechtung des Affektbegriffs in der Theaterästhetik des 18. Jahrhunderts auszuführen, zumal hierzu exzellente Publikationen vorliegen.<sup>13</sup> Während Franz Lang (1654–1725) noch von der Schauspielkunst zu Beginn des 18. Jahrhunderts schreiben kann, sei sie »die schickliche Biegsamkeit des ganzen Körpers und der Stimme, die geeignet ist, Affekte zu erregen«<sup>14</sup>, erfahren die Affekte und ihre dauerhaftere Variante, die Leidenschaften, in der Ästhetik ihre Domestizierung erfahren. Kant etwa sieht in den Affekten und Leidenschaften, denen man unterworfen ist, eine »Krankheit des Gemüts«<sup>15</sup>, welche die Selbstaufklärung des Menschen als eine Leistung seines Verstandes zu suspendieren drohe. In dieser Polarität ist immer zwischen Erregung und Kultivierung der Affekte als zwei Dimensionen ihres Erscheinens zu unterscheiden. Die Erregung bezeichnet die wirkästhetische Dimension der Affekte, die etwa im Theater beim Zuschauer hervorgerufen werden soll. Sie ist mit den Mitteln der Affektproduktion befasst. Damit verknüpft, wiewohl in ihrer Wirkung gegenläufig, stehen jene Lehren des Schönen, die darunter eine Kultivierung und Beherrschung der Affekte verstehen. Die Grenze zwischen Erregung und Disziplinierung hängt jeweils davon ab, was der Begriff der ästhetischen Erfahrung ein- oder ausschließt, was sich in der Beurteilung des affektiven Ausdrucks als jäher Umschlag von »wahrhaftig« zu »getäuscht«, von »natürlich« zu »stilisiert« bemerkbar macht. Der Affekt im ästhetischen Diskurs ist also weniger ein Mittel oder eine Eigenschaft als vielmehr ein ästhetisches Phänomen. Eine Renaissance des Affektbegriffs im ästhetischen Bereich lässt sich aktuell verzeichnen, insofern der Affektbegriff anders als jener der Emotion oder des Gefühls besonders transgressive und intermediale Momente der Wahrnehmung aufnimmt und im Anschluss an Nietzsche vor allem für die Subjekt-Dezentrierung und die körperliche Erfahrungsdimension einsteht.<sup>16</sup> Im Bereich der Schauspielausbildung kommen nun diese wissenschaftlichen Disziplinen zusammen, oder anders gesagt: Sie waren in der Bildungspraxis wohl nie deutlich zu trennen. Das Affektthema bezieht also den pädagogischen und den ästhetischen Diskurs, freilich weniger die psychologischen Diskurse, aufeinander.

Die hypothetische Frage, ob im Schauspielen die dargestellten Emotionen selbst empfunden werden sollen oder ob nicht gerade »kalt« gespielt werden müsse, um wirkungsvolle Emotionen beim Zuschauer zu evozieren, ist jedoch immer auch ein Problem

- 
- 13 Vgl. auf das Tragische und das Pathos des Dramas bezogen Ulrich Port, *Pathosformeln. Die Tragödie und die Geschichte exaltierter Affekte (1755–1888)*, München: Fink 1995, S. 59–68; zur Disziplinierung und Kultivierung im Anschluss an Norbert Elias und Michel Foucault vgl. Matthias Luserke, *Die Bändigung der wilden Seele. Literatur und Leidenschaft in der Aufklärung*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1995, S. 33–52. Vgl. grundsätzlich auch Dieter Kliche, Eintrag »Passion/Leidenschaft«, in: *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 4, 2002, S. 684–724; Doris Kolesch, Eintrag »Gefühl«, in: Erika Fischer-Lichte, Dies. und Matthias Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 2005, S. 119–125.
- 14 Franz Lang, *Dissertatio de Actione Scenica* (Abhandlung über die Schauspielkunst), Bern: Francke 1975 (posthum 1727), S. 163.
- 15 Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (= Werke, Bd. 10), Hamburg: Meiner 2000, S. 580.
- 16 Zum Begriff des Affektbildes vgl. Gilles Deleuze, *Kino 1. Das Bewegungs-Bild*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 125–135 und die Artaud-Lektüre in Ders., *Kino 2. Das Zeit-Bild*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 216–227.

der Darstellung und Legitimation von Wissen. Das Darstellungsproblem, nicht der Affekt, ist wohl der eigentliche Motor der Schauspieltheorie. Gibt es ein Zentrum dieser Ausdrucksbewegung und sitzt dieses im Körper, im Geist oder in der Seele? Beeinflussen äußerlich wahrnehmbare, sprich senso-motorische und muskulöse Bewegungen, die Psyche der Schauspieler oder beeinflussen innere Vorgänge (Fantasie, Visionen, szenische Vorstellungskraft, Emotionen) ihre Ausdrucksbewegungen? In diesen zentralen Fragestellungen der Schauspieltheorie zeichnet sich ein Wissen über den Körper in seiner Opposition zum Geist ab, wie es seit Descartes methodisch entwickelt wurde und seit den anatomischen Atlanten der frühen Neuzeit seine visuelle und praktisch-analytische Entsprechung fand. Seit dieser Trennung von Körper und Geist wurden auch immer wieder Versuche unternommen, Körper und Geist komplementär (Lessing<sup>17</sup>), paradoxal (Diderot<sup>18</sup>), synthetisch (Archer<sup>19</sup>) oder zirkulär (Stanislawski<sup>20</sup>) aufeinander zu beziehen, um den Vorgang des Schauspielens zu verstehen und erlernbar zu machen.

Diese Wissensgeschichte des Körpers und seiner Bilder stellt auch Fragen ihrer semiotischen Codierbarkeit neu. Im Anschluss an Lessings *Laokoon* und Diderots Tableau-Theorie etwa wurde dafür der Begriff des »Zeichenregimes« stark gemacht.<sup>21</sup> Noch einmal anders, nämlich von der Warte einer Subjekt-Dezentrierung her, stellt sich die Frage nach Wissen und Nicht-Wissen, nach Identität und Nicht-Identität des Schauspielers. So in der wichtigen Studie von Günther Heeg<sup>22</sup> zum Schauspiel des 18. Jahrhunderts.

- 
- 17 »[Z]ufolge dem Gesetze, dass eben die Modifikationen der Seele, welche gewisse Veränderungen des Körpers hervorbringen, hinwiederum durch diese körperlichen Veränderungen bewirkt werden« Gotthold Ephraim Lessing, *Hamburgische Dramaturgie* [1769], 3. Stück, Stuttgart: Reclam 1981, S. 24. Zum Descartschen »interactive dualism« als das von Lessing zitierte Gesetz vgl. Roach, *The Player's Passion*, 2004, S. 82–85, S. 84.
- 18 »Der Erste: [Der Schauspieler muss W.D.E.] ein kühler und ruhiger Beobachter sein; ich verlange daher von ihm Scharfblick, nicht aber Empfindsamkeit, verlange die Kunst, alles nachzuahmen, oder – was auf dasselbe hinausläuft – eine gleiche Befähigung für alle möglichen Charaktere und Rollen. Der Zweite: Keine Empfindsamkeit (sensibilité)? Der Erste: Keine! [...]« Diderot, »Das Paradox über den Schauspieler«, 1968, S. 484.
- 19 »[T]here is a close analogy between personal and mimetic emotion [...]« William Archer, *Masks or Faces. A Study in the Psychology of Acting*, London: Longmans, Green and Co 1880, S. 195–210, S. 201; vgl. auch Roach *The Player's Passion*, 2004, S. 162.
- 20 Im Zentrum des Zirkels, der mittels affektiven Gedächtnisses etabliert wird, stehen die »Vorstellungsbilder«. Sie sollen zunächst über Bewegungen memoriert werden, so dass sie später im Spiel hervortreten und dieses stützen. Konstantin Stanislawski, *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers*, Bd. 1, Berlin: Henschel 1988, S. 76, auch Anm. 20, worin der Begriff der »Vorstellungsbilder« auch auf akustische Eindrücke ausgedehnt wird und mit dem Konzept des emotionalen Gedächtnisses in Beziehung gebracht wird. Stanislawski beruft sich hier auf das Konzept des »affektiven Gedächtnisses« des französischen Experimentalpsychologen Théodule Ribot. Vgl. Théodule Ribot, *Der Wille. Pathologisch-psychologische Studien*, Berlin: Reimer 1893.
- 21 Zur Wissensgeschichte als einem Paradigma vgl. Inge Baxmann, Michael Franz und Wolfgang Schäffner (Hg.), *Das Laokoon-Paradigma. Zeichenregime im 18. Jahrhundert*, Berlin: Akademie-Verlag 2000; bezogen auf die Darstellungsproblematik insbesondere Inka Mülder-Bach, *Im Zeichen Pygmalions. Das Modell der Statue und die Entdeckung der ›Darstellung‹ im 18. Jahrhundert*, München: Fink 1998.
- 22 Günther Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt. Körper, Sprache und Bild im Theater des 18. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld 2000.

Heeg geht vom Begriff des Phantasmas aus, mit welchem er in ausgebreiteten Bild- und Textanalysen auch die Affektenlehre untersucht (Engel, Lessing). Dass es sich, wie Heeg herausarbeitet, beim Schauspieler im bürgerlichen Sprechtheater um ein Phantasma der natürlichen Gestalt in psychoanalytischer und dekonstruktiver Lesart handelte, steht außer Frage. Wie sich das Verhältnis von Phantasma und Affekt auf Basis der Regeln zur Affektproduktion als eine diskursive Praxis der Ausbildung gestaltete, bleibt offen. Es ist aber bezogen auf den Schauspieler vor allem die Studie *The Player's Passion* von Joseph Roach, in welcher die wissenshistorischen Begründungen der ästhetischen Wirkungen, die Ideen einer Mechanik und Thermodynamik, die den Konzepten des heißen und kalten Schauspielers zugrunde liegen, in eine epistemische Diskussion überführt werden. Denkt man Roachs Wissensgeschichte weiter im Hinblick auf die Bildung und Ausbildung, die uns in dieser Studie interessieren, so zeichnen sich andere Historisierungen ab, als jene, die eine Geschichte des Dramas oder der (Wirk)Ästhetik nahelegen. Denn es sind weniger der Wandel der Zeichenkonzepte noch die Ablösung der Rhetorik durch die Ästhetik, welche die Darstellungstheorie seit dem 18. Jahrhundert aufschlüsseln. Vielmehr legt Roachs Forschung einige Diskontinuitäten offen, die die Darstellungsproblematik jenseits ihrer raum-zeitlichen Koordinaten neu erschließen und sich folgendermaßen skizzieren lassen.

Die Notwendigkeit einer Schauspieltheorie resultierte erstens aus einem epistemischen Bruch, der mit Descartes' rationaler Methode markiert war. Nicht also auf Kunst- oder Literaturtheorie allein beruhten die Theoriebildungen, sondern sie waren auch Teil einer wissenschaftlichen Erkenntnistheorie, die den Schauspieler als epistemische Figur in ihr Zentrum stellte. Ihr Gegenstände waren daher nicht primär die zeichenhaften oder bildlichen Mittel des Ausdrucks, sondern das Wissen vom Menschen, wie es in der Philosophie, der Erfahrungsseelenkunde und der Anthropologie formuliert wurde und am Schauspieler seine evidente Überprüfung erfahren sollte.

Stellt man den Schauspieler ins Zentrum einer Geschichte des Wissens, so fällt eine weitere Konsequenz aus Descartes methodischem Schritt ins Auge: es galt künftig die neuen Weisen des (mechanischen und hydraulischen) Wissens über die Affekte mit der Darstellung eben dieser Affekte abzugleichen. Und genau dies macht eine Auseinandersetzung mit dem rhetorischen Erbe nötig. Entgegen dem häufig festgestellten Ende der Rhetorik – womit die Regelpoetik und deren Wirkungsverlust gemeint ist – wäre also parallel dazu und über die Ästhetik des 18. Jahrhunderts hinaus eine verdeckte Rhetorik anzunehmen, mit welcher die Evidenz der Theorie vom Schauspieler sich selbst begründete.

Entsprechend dieser Diskontinuität erfuhr drittens die Geschichte der Rhetorik, besonders in ihren Wechselwirkungen mit der philosophischen Ästhetik und der Kunsttheorie, im 20. Jahrhundert erneute Aufmerksamkeit. Wichtige methodische Impulse für dieses Verständnis liefert die Meta-Rhetorik<sup>23</sup>, wie sie unter anderem seit den 1970er Jahren von Hans Blumenberg in den Literaturwissenschaften und der Philosophie formuliert wurde. In diesem Rahmen wurde auch das Thema der Selbst-Affektation, we-

23 Vgl. zum Begriff der Meta-rhetorischen Formation Anselm Haverkamp, »Die Technik der Rhetorik. Blumenbergs Projekt,« in: Blumenberg, *Ästhetische und metaphorologische Schriften*, 2001, S. 435–454, S. 451.

niger aber die Schauspielpraxis, als Teil der Rhetorik behandelt, etwa in der wichtigen Studie *Ausdruck und Affekt* von Rüdiger Campe<sup>24</sup>, in welcher der Wandel und das Fortwirken der Rhetorik im frühen 18. Jahrhundert beleuchtet wird. Hier kann mit den eigenen Überlegungen just an dem Punkt angeschlossen werden, wo Campe die Wandlung der rhetorischen *actio* und der körperlichen Beredsamkeit untersucht, sie jedoch auf eine Deutung als literarisches Verfahren beschränken muss. Berührungspunkte zwischen literarisch-rhetorischen Überlegungen und der theaterwissenschaftlichen Darstellungstheorie ergeben sich hier unter dem stark von Gabriele Brandstetter und Sibylle Peters geprägten Begriffspaar der Figur und Figuration. Die Autorinnen schlagen vor, die Figur selbst als eine Szene (ihrer Figuration und De-Figuration) zu verstehen: »Figur im Hinblick auf Theatralität bzw. Performativität meint deshalb nicht in erster Linie die Darstellung/Figuration *in* und *auf* der Szene; sondern es steht, umgekehrt, *Figur selbst als Szene* im Fokus der Aufmerksamkeit«<sup>25</sup>. Ähnlichkeiten im Ansatz lassen sich auch in den Studien von Anselm Haverkamp zur Funktion der ›paradoxen Metapher‹ aufzeigen.<sup>26</sup> Eine Metaphorologie, wie unter anderem Haverkamp sie vorschlägt, dynamisiert den Wissens- und Technikbegriff, also die Vorstellung einer zur Hand habenden ›Schauspieltechnik‹.<sup>27</sup> Metaphorologie als Teil der Rhetorik fragt, wie die Evidenz des Wissens und die Effizienz von Technik produziert werden und welche verdeckte Rhetorik dieser Produktion zugrunde liegt. Auf unser Thema übertragen, lautet die Frage: Wie wird die Evidenz, also die selbsterklärende Beweiskraft einer Vorschrift, produziert und welche verdeckte Rhetorik macht aus ihr allererst eine wirkungsvolle Handlungsanleitung? Welche Rhetorik suggeriert gleichermaßen, dass Theoreme der Affektmodulation ein Handwerkszeug des Schauspielers wären, mit welchem sich körperliche Handlungen ausführen lassen und deren Werkzeuggebrauch hinter der Darstellung zurücktreten? Wenn man die in der Ausbildung häufig bemühten Gemeinplätze in Erinnerung ruft, mit denen Schauspieler in ihrer Darbietung zwischen Fühlen und Kopieren, zwischen lebendiger Darstellung und gestelztem Tanzmeisterstil beschrieben werden, erkennt man leicht, dass eben diese verdeckte Rhetorik am Werke ist. Fühlen und Leben-

- 
- 24 Rüdiger Campe, *Affekt und Ausdruck. Zur Umwandlung der literarischen Rede im 17. und 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 1990.
- 25 Gabriele Brandstetter und Sibylle Peters, »Einleitung«, in: dies und Sibylle Peters (Hg.), *De Figura. Rhetorik, Bewegung, Gestalt*, München: Fink 2002, S. 7–30, S. 13. Mit dieser Überkreuzung der Figur als Szene grenzen sich Brandstetter und Peters von jenen Ansätzen ab, welche die (Rollen)Figur von der angenommenen Identität bzw. der Negation eines Subjektes aus analysieren wie etwa Richard Schechner, »Towards the Poetics of Performance«, in: *Performance Theory*, London: Routledge 1988, S. 153–186, S. 175ff.; Michael Kirby, »On Acting and Not-Acting«, in: *The Drama Review*, Bd. 16, 1972, S. 3–15; vgl. auch Brandstetter, Boehm, Müller, *Figur und Figuration*, 2007, bezogen auf den Tanz im 18. Jahrhundert Gabriele Brandstetter, »Figura. Körper und Szene. Zur Theorie der Darstellung im 18. Jahrhundert«, in: Erika Fischer-Lichte und Jörg Schönert (Hg.), *Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts: Inszenierung und Wahrnehmung von Körper-Musik-Sprache*, Göttingen: Wallstein 1999, S. 23–38.
- 26 Anselm Haverkamp (Hg.), *Die paradoxe Metapher*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998.
- 27 Vgl. Wolf-Dieter Ernst, »Schauspiel durch Medien. Die verdeckte Funktion der Techne bei Konstantin Stanislawski und Alexander Moissi«, in: Stefan Bläse, Kay Kirchmann, Jens Ruchatz und Henry Schoenmakers (Hg.), *Theater und Medien. Grundlagen – Analysen – Perspektiven – eine Bestandsaufnahme*, Bielefeld: transcript 2008, S. 293–302.

digkeit markieren dabei medial gesprochen ein Transparenzideal, welches die Spuren des Handwerks zu tilgen versucht, Kopie und Tanzmeisterspiel hingegen seien ›nur‹, also ausschließlich, Handwerk.

Nach einer verdeckten Rhetorik zu fragen, schlüsselt insbesondere die seit dem 18. Jahrhundert dominante Theoriebildung auf, die das Schauspielen als psycho-physischen Prozess zu erklären sucht. Denn diese Theoriebildung selbst wird nun als Produktion einer Evidenz (egal welchen Inhalts) lesbar, die vor allem auf eine schlüsselfertige Lösung, auf ›reine‹ Handlung zielt und diese sich bestenfalls als Erleben von selbst ereignen lässt.

Entsprechend der rhetorischen Auffassung von Vorschrift und Affekt ist dieser Dualismus von Fühlen und Kopieren in der Schauspieltheorie jedoch gegen den Strich zu lesen und es können die Reflexionen von Ausbildung, Probe und Training in Anschlag gebracht werden. Insbesondere kann der »Bildungsauftrag«<sup>28</sup> – der immer prospektiv und appellativ auf eine zu gestaltende zukünftige Gegenwart gerichtet sein muss, als ein Ruf nach institutionalisiertem Atemholen gelesen werden, mit dem zwischen realfaktischer Entscheidungsnot in der Praxis und dem unüberschaubaren Zeithorizont der Theorie vermittelt werden kann. Noch einmal: rhetorische Institutionen schaffen provisorische Lösungen. Als Provisorium einer Ästhetik und Erkenntnislehre, die sich allmählich aus der Kosmologie der Antike und des Mittelalters herauslöst und am Thema der Affekte ihre Trennschärfe von Geist und Körper erprobt, werden der begrenzte Geltungsanspruch und die Pragmatik der Debatte um den heißen und kalten Schauspieler verständlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich mit der Verschiebung vom Konzept ›Ausdruck‹ auf das Konzept ›Vorschrift‹, vom Wissen hin zur Dynamik des Wissens, die Darstellung nicht mehr als Praxis der Aufführung allein verstehen lässt. Der neue Ansatz dieser Studie füllt daher eine Lücke, die bislang eine (Körper)Geschichte der Schauspielausbildung von einer (Wissens)Geschichte der Schauspieltheorie trennt. Die Perspektivenverschiebung verspricht, sich dem Gegenstand der Darstellung als rhetorische Übertragung zu nähern und sich nicht mit dem Hinweis auf die ›notorisch schlechte Quellenlage‹ zu begnügen. Weniger soll es daher darum gehen, grundsätzlich neues Wissen zu erforschen, welches in der Schauspielausbildung zu finden wäre, noch darum, eine Praxis der Ausbildung, also jene Übertragungsprozesse im Trainingssaal, die wohl per se opak bleiben müssen, erhellen zu wollen. Der Ertrag dieser Studie besteht vielmehr darin, die gegebene Divergenz zwischen ›Theorie‹ und ›Praxis‹, zwischen Vorschrift und Affekt, als einen gemeinsamen Spielraum innerhalb eines Darstellungs- und Bildungsprozesses zu begreifen, der grundsätzlich als rhetorischer Umweg funktioniert, und entsprechend die Institution einer Schauspielschule als notwendiges und pragmatisches Provisorium darzustellen, die diesen Spielraum offen hält.

28 Der »Bildungsanspruch und Bildungsauftrag« des Theaters im 18. Jahrhundert wurde erforscht von Hilde Haider-Pregler, *Des sittlichen Bürgers Abendschule. Bildungsanspruch und Bildungsauftrag des Berufstheaters im 18. Jahrhundert*, München, Wien: Jugend und Volk 1980. Die Autorin versteht unter Bildung vor allem die moralische Bildung des Publikums, die über geeignete Dramen und die Tugendhaftigkeit des Schauspielerstandes erzielt werden soll.