

4 Diskurse der Bildung 1750–1900

Die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung werden in dieser Studie als komplexe historische Prozesse aufgefasst. Eine Aufzählung einschlägiger Schulen und ihrer Curricula kann daher nur ein Anfang sein, um sich diesem Thema zu nähern. So eine Aufzählung liegt in Grundzügen bereits vor.¹

Für eine Diskursgeschichte der Schauspielschulen ist zudem ein Blick in die Kompendien der historischen Bildungsforschung notwendig. Allerdings werden die Kunstausbildung und insbesondere die Ausbildung im Schauspiel dort nur marginal behandelt. Es liegen einschlägige Handbücher zur Bildungsgeschichte und zur ästhetischen Erziehung vor. Umfangreiche Studien zur Nationalerziehung, zur Schule als Institution, zur pädagogischen Philosophie berühren zweifelsohne bestimmte Rahmenbedingungen, die die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung tangieren.²

4.1 Schauspielschulen als ›Gegenstand‹ von Theatergeschichte und historischer Bildungsforschung

Es ist jedoch erstaunlich, dass der Vorgang des Schauspiels selbst in der Geschichte der historischen Bildungsforschung kaum berücksichtigt wurde und dass die Zahl der historischen Studien, die sich mit der körperlichen Beredsamkeit, der Stimme, dem Sprechen

-
- 1 Assmann, *Deutschlands Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert*, 1922; Peter Lackner, *Schauspielerausbildung an den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt, Berlin, New York: Lang 1985, S. 11–16; Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, 1990, S. 111–185; Zumhof, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, 2018.
 - 2 Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, 1800–1870, München: Beck 1987; Josef Speck und Gerhard Wehle, *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, 2 Bde., München: Kösel-Verlag 1970; Heinz Stübiger, *Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die deutsche Frage im 19. Jahrhundert*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2006; Herwig Blankertz, *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982; Bruno Hamann, *Geschichte des Schulwesens*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986; Manfred Heilmann (Hg.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

und der Bewegung befassen, sehr begrenzt ist. Um Körperlichkeit geht es in der historischen Bildungsforschung primär im Sinne der Leibesübungen.³

Dabei beschränkt sich Körperlichkeit keineswegs auf ein Schulfach, sie ist für das Unterrichtsgeschehen insgesamt konstitutiv. Jedoch schaut man in der historischen Bildungsforschung, Pädagogik und Theaterwissenschaft wohl aus divergierenden Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen. »Von direkten Austausch- oder Rezeptionsbedingungen zwischen Pädagogen und Theatertheoretikern kann in den seltensten Fällen ausgegangen werden.«⁴ So konstatiert Martin Jörg Schäfer in seiner Studie zum Verhältnis von Theatralität und Erziehungsdiskurs die Situation im 18. Jahrhundert. Dem ist zuzustimmen. »Theater« scheint aus Sicht mancher Pädagogen der Ort zu sein, wohin man mit den Schülerinnen und Schülern aufbricht, sowohl zum Aufführungsbesuch als auch zur Theater-Arbeitsgemeinschaft oder zur Projektarbeit in der Unterrichtsstunde. Aus theaterwissenschaftlicher Sicht sind die Rollen von »Schüler« und »Lehrer« in Klassenräumen vor aller inhaltlichen und fachlichen Bestimmung des Unterrichtsgeschehens stets bereits sprechende oder hörende Körper, die in Ko-Präsenz in ganz eigenartiger Weise aufeinander bezogen sind. Das Unterrichtsgeschehen und die daran beteiligten Rollen sind theaterwissenschaftlich als performativ aufzufassen. Zu dieser ersten Form einer sozialen Aufführung, die in der Pädagogik ja nicht negiert wird, finden sich jedoch kaum Pfade zur Theater- und Schauspieltheorie und vice versa.

Luhmanns Blick auf die Unterrichtssituation

Von besonderem Interesse für die hier anvisierte Geschichte der Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung ist dann auch ein Hinweis eines der radikalsten Kritiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, des Systemtheoretikers Niklas Luhmann. Er verortet im Kernbereich des pädagogischen Handelns und Reflektierens, dem Unterrichtsgespräch, ein Paradox, also einen maximal denkbaren Widerspruch. Dies nennt er im Rekurs auf Chris Argyris Aufsatz über paradoxe Organisationen eine »designed inconsistency«.⁵

Das Paradox in der pädagogischen Kommunikation besteht für Luhmann darin, dass Lehrpersonen Einfluss auf Schülerinnen und Schüler nehmen müssen, ohne deren freie Selbstbestimmung zu verletzen. Das Ziel des Unterrichts ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt lernen, auch wenn Lehrkräfte führen und erziehen. Laut Luhmann drücken Lehrpersonen in ihrer Kommunikation daher oft wohlmeinende Absichten aus, während gleichzeitig Gefühle wie Ungeduld oder Kritik mitschwingen. Denn

3 Vgl. exemplarisch *Körper/Körperlichkeit – neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung*, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 27, 2021 https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26042/pdf/JHB_27_2021_Koerper_Koerperlichkeit.pdf [14.11.2025].

4 Martin Jörg Schäfer, *Das Theater der Erziehung. Goethes »pädagogische Provinz« und die Vorgeschichte der Theatralisierung von Bildung*, Bielefeld: transcript 2016, S. 25, Fn. 52.

5 Niklas Luhmann, »Takt und Zensur im Erziehungssystem«, in: Ders., *Schriften zur Pädagogik* (Hg. von Dieter Lenzen), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004, S. 245–259, S. 247; Chris Argyris, »Crafting a Theory of Practice. The Case of Organizational Paradoxes«, in: Robert E. Quinn und Kim S. Cameron (Hg.), *Paradox of Transformation. Towards a Theory of Change in Organization and Management*, Cambridge MA.: Ballinger 1988, S. 255–278.

das Ziel will ja erreicht werden und eine Kontrolle in Form einer Bewertung steht an. Luhmann untersucht, wie nun sachliche Befunde, etwa als richtig oder falsch bewertete Aussagen, im Unterrichtsgeschehen mit persönlichen Zuschreibungen an die Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Diese Zuschreibungen, etwa Lob und Tadel, betreffen jedoch eine Person, die sich im Wandel befindet, da sie sowohl Adressat als auch Produkt des Bildungsprozesses ist. Diese versteckte Aussage über die Person bleibt häufig unausgesprochen. Lehrkräfte müssen diese Paradoxie anerkennen und taktvoll damit umgehen, was zu einem Rollenspiel führt, in dem Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sich auf unterschiedliche Weise verhalten.

Es kann sich um moralische Appelle oder um ethische Ermahnungen [seitens der Lehrer, W.D.E.] handeln, die erkennen lassen, dass man mit der Befolgung nicht sicher rechnet. Die gleiche Ambivalenz findet man im Verhalten der Schüler. Sie reagieren scheinbar sachlich auf die Anforderungen des Unterrichts, indem sie sich auf das Spiel des richtigen bzw. falschen Wissens bzw. zureichenden oder unzureichenden Könnens einlassen; aber es ist unübersehbar, dass es für sie zugleich um Selbstdarstellungen geht, um oft geradezu akrobatische Kunststücke im Vorführen positiver und im Verdecken negativer Leistung. Und dies ›Können‹ scheint denn auch das zu sein, was man in Schulen fürs Leben lernt.⁶

Lehrpersonen spielen ›Lehrer‹ und Schülerinnen und Schüler spielen ›Schüler‹. Was in der Pädagogik als ›heimlicher Lehrplan‹ im Anschluss an Robert Dreebens *On What is Learned in School*⁷ (1968) diskutiert wurde, kann mit einigem Recht auch auf die historische Perspektive der Bildungsforschung projiziert werden. Hier ist es besonders die Ausdifferenzierung einer (pädagogischen) Theorie und Praxis, die sich aus gegenseitigen Erwartungen an Rollenkohärenz speist: Theoretiker spielen Theoretiker und Praktiker gerieren sich als solche. Mit der Folge, das theoretische Reflexion häufig gar nicht als Handlung gilt und es für Praktiker als unangemessen gelten kann, wenn man die praktische Handlung erklärt oder reflektiert. Insofern in dieser Studie die Historizität dieser Unterscheidung von Schauspieltheorie und Schauspielausbildung behandelt wird, ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass die pädagogische Reflexion der Unterscheidung von Theorie und Praxis, wie Luhmann und Karl Eberhard Schorr formulieren, »mehrfach geblieben«⁸ ist.

6 Luhmann, »Takt und Zensur im Erziehungssystem«, 2004, S. 247.

7 Robert Dreeben, *On What is Learned in School*, Reading MA: Addison-Wesley 1968.

8 Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999, S. 7f.; vgl. zur weiteren Diskussion des systemtheoretischen Blicks auf das Erziehungssystem Dieter Lenzen (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004 und kritisch zusammenfassend Eva Geulen, »Der Erziehungswahn und sein Sinn«, in: Dies. und Nicolas Pethes (Hg.), *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungssystem der Moderne*, Freiburg: Rombach 2007, S. 221–237, S. 223.

Theater als Möglichkeitsraum innerhalb des Schulsystems

Diese Mehrdeutigkeit veranlassen Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas in ihrer Studie zur »theatralen Bildung«⁹ dazu, eine prozesslogische Bestimmung von Bildung zu entwickeln, die dem Interesse an rhetorischen Übertragungen zwischen Theorie und Praxis, zwischen Körper der »Schauspieler« und den Bildungszielen der Schauspielausbildung eher gerecht wird. Geprägt von der prozessorientierten Theaterästhetik des postdramatischen Theaters arbeiten die Autoren Theater als Möglichkeitsraum innerhalb des Schulsystems heraus. Dabei konstatieren sie, dass das Schulsystem als Selektionsmechanismus noch dem 19. Jahrhundert verhaftet sei. Theatrale Bildung habe sich allerdings von einer normativen Idee von Theater abgekoppelt und den Schwerpunkt auf das »Wie« einer szenischen Versuchsanordnung verlagert. Vielleicht ist diese Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen – der pädagogische Forschungsgegenstand Schule mit seiner Erblast einer Disziplinaranstalt hier und ein selbstreflexiv-theoretisch verfahrenendes postdramatisches Theater dort – schon ein Grund für das konstatierte disziplinäre Unvernehmen zwischen Theatergeschichte und historischer Bildungsforschung?

Die ästhetisch-theatralische Bildung bezieht sich auf alle Aspekte des Schulbetriebs.

Spricht man von ästhetischer Bildung in der Schule sind nicht nur die einschlägigen Fächer wie Theater, Kunst oder Musik in den Blick zu nehmen, sondern zugleich der gesamte Fächerkanon, dem je fachspezifisch eine besondere Form der Ästhetik und eine besondere Form der ästhetischen Bildung innewohnt. Ja, darüber hinaus muss auch die Schule als organisatorische und kulturelle Einrichtung auf ihren ästhetischen Bildungsgehalt bezogen werden und schließlich bilden auch die Lehrpersonen und ihre jeweiligen didaktischen Praktiken selbst eine Komponente der ästhetischen Bildung von Kindern.¹⁰

Allerdings sei Schultheater kein therapeutisches, kompensatorisches oder propädeutisches Instrument zur Wirklichkeitsbewältigung, wie die Autoren einschränkend hinzufügen. Weder sei es bloße Widerspiegelung der vorliegenden Wirklichkeit noch geeignet für reformpädagogische Utopien. Die prozessorientierte Bestimmung theatraler Bildung schließt systematisch an die hier verfolgte Diskurs- und Institutionengeschichte der Schauspielschulen an. Insbesondere die innere Spannung des Begriffs theatrale Bildung zwischen Möglichkeit und Bildungsrealität, zwischen zeitgenössischer Theaterästhetik, soziokulturellen Ansprüchen an die Schule und den historischen Beharrungskräften der Schule als Institution bietet wichtige gedankliche Anknüpfungspunkte. Der Ansatz spricht für eine kritische Diskursgeschichte im Sinne Foucaults. Denn die Fremderfahrung, die die Autoren im Kern theatraler Bildungsprozesse ausmachen, lässt sich vermutlich dort besser erforschen, wo die normativen Vorschriften und die prozessualen Affektereignisse in der Pädagogisierung und Institutionalisierung der Schauspielausbildung in Widerstreit stehen. Kurz gesagt – dort, wo Bildungsreflexion und Bildungsrealität maximal auseinandertreten. Dies war, wie noch zu zeigen sein wird, der Regelfall.

9 Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas, *Theatrale Bildung*, 2009.

10 Ebd., S. 93.

Die Erfindung der Pädagogik

Von der Pädagogik als Wissenschaft ist mit der Ausdifferenzierung des Wissenschafts-systems und der Disziplinen-Differenzierung in den 70er-Jahren des 18. Jahrhunderts die Rede. Seitdem ist auch der Begriff der Pädagogik gebräuchlich.¹¹ Einen prominenten Ansatz nimmt die Theoriebildung mit einer von Immanuel Kant erhobenen Forderung auf. In seiner Vorlesung *Über Pädagogik* heißt es:

Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte.¹²

Kants Theoriepostulat impliziert, dass es »pädagogische Mittel« gibt, mit welchen eine Praxis zu gestalten wäre. Kant thematisiert diese Unterteilung der Erziehungskunst in Theorie und Praxis, wenn er in der Schrift mit dem treffenden Titel *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) ein »Mittelglied der Verknüpfung«¹³ annimmt. In der Nachfolge Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) und der pädagogischen Vorlesungen des Philosophen Friedrich Schleiermacher (1768–1834) wurde die Theorie-Praxis-Relation systematisch und historisch bestimmt. Systematisch wären Theorie und Praxis im Sinne Schleiermachers über die *Techne* miteinander verbunden. »Denn jede Kunst erfordert eine Kunstlehre«¹⁴ – so Schleiermacher – und diese wirke auf die Praxis zurück.

Dass zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein, wie sie wolle, fällt in die Augen.¹⁵

Allerdings vollzog sich die Verknüpfung von Theorie und Praxis in historischer Hinsicht mit einer Verzögerung, sodass es zu keiner (technisch-theoretischen) Determination der Praxis kam. Eine allmähliche Perfektionierung der Praxis wie auch der Theorie an sich war vielmehr der historische Fall. Die jeweilige geschichtliche Situation bestimmte darüber, welche Beobachtungen und Daten ausformuliert wurden und was als *Techne*, also als Erziehungskunst, jeweils Geltung erlangte. Diese Theorie wirkte wiederum auf die

-
- 11 Wilhelm Rössler, Eintrag »Pädagogik (1803)«, in: Otto Brunner (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 4., Stuttgart: Klett Cotta 1978, S. 623–647, S. 626f.
 - 12 Immanuel Kant, »Über Pädagogik (1803)«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 1, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 696–761, S. 704.
 - 13 Immanuel Kant, »Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793)«, in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 1977, S. 127.
 - 14 Friedrich E. D. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, hg. von Erich Weniger und Theodor Schulze, Bd. 1, Düsseldorf, München: Küpper 1957, S. 9.
 - 15 Friedrich E. D. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, 1957, S. 9.

Praxis zurück. Im Denken des Pädagogen und Philosophen Johann Friedrich Herbart (1776–1841) firmierte diese Erziehungskunst dann unter dem Begriff des Takts.¹⁶

Der Ansatz der folgenden Darstellung von Bildungsdiskursen wird sein, die verschiedenen Ausprägungen der Theorie-Praxis-Dualität zwischen 1750 und 1900 im Bereich der Schauspielausbildung aufzuzeigen. Dabei geht es einmal mehr darum, ihre Ambivalenz produktiv zu wenden, nicht von gesetzten Theorien und handelnder Praxis auszugehen. Bestärkt wird dieser Ansatz gerade durch die Inkonsistenz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie sie Luhmann und Schorr bescheinigen.

4.2 Bildungsfaktoren zwischen Aufklärung und Kaiserreich

Die Schauspieltheorie und Schauspielpraxis im 18. Jahrhundert stehen im Zentrum der Ausformulierung eines Bildungsprogramms, welches alle entscheidenden Bildungsfaktoren bereits bedenkt, die eine Schule für Schauspiel begründen: den modernen Begriff der Bildung im Sinne der Aus- und Selbstbildung, die Theorie und Praxis der Bildung. Dieses Bildungsprogramm wird schrittweise und grob chronologisch entfaltet. Es geht um bestimmte diskursive Linien innerhalb eines relativ langen historischen Zeitraums von gut 150 Jahren, also von den ersten Traktaten um 1750 bis hin zur Idee der Nationalerziehung im Kaiserreich. Daher muss zugespitzt auf das Thema der Schauspielausbildung eine Synopsis der wichtigsten Bezüge genügen, deren Vertiefung dann in den folgenden Fallstudien erfolgen wird.

Die einzelnen Linien seien hier kurz zusammengefasst. Erstens ist ein Legitimationsdiskurs für das bürgerliche Literaturtheater prägend. Bereits im 18. Jahrhundert kursieren zweitens Entwürfe zur systematischen Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern, die sich eng mit den damaligen Theorien des Spiels und der Darstellungskunst verbinden, und es werden sogenannte »Pflanzschulen« gegründet (Kap. 4.3.). Parallel dazu werden drittens theoretische Überlegungen in Traktaten und Journalbeiträgen diskutiert (Kap. 4.4.).

Mit dem Übergang ins 19. Jahrhundert erweitert sich der Rahmen der Schauspielausbildung deutlich und die Ausbildung wird viertens verstärkt in das umfassendere Erziehungssystem eingebettet, das durch juristische und ökonomische Diskurse geprägt ist und die Professionalisierung der darstellenden Künste entscheidend beeinflusst (Kap. 4.5.). Im 19. Jahrhundert entstehen fünftens eigene dramatische Klassen innerhalb von Musikakademien sowie in privaten Schulorganisationen (Kap. 4.6.). Diese Schulen orientieren sich sechstens stärker an staatlichen und nationalkulturellen Zielsetzungen und stehen zwischen künstlerischem Anspruch, nationaler Erziehung und bürgerlichem Bildungsauftrag (Kap. 4.7.).

16 Vgl. Johann Friedrich Herbart, *Gesammelte Werke* [1887–1912] (Hg. von Karl Kehrbach et al.), Bd. 1, Aalen: Scientia 1964, S. 285. Vgl. auch Luhmann, Schorr *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, 1999, S. 190f.; Luhmann, »Takt und Zensur im Erziehungssystem«, 2004, S. 248; vgl. zur historischen Semantik des Takt-Begriffs mit Bezug auf die Ästhetik auch Shoko Suzuki, »Takt, Lautlichkeit und Musik«, in: *Paragrana*, Nr. 17, 2008, S. 144–167.

Lessing, Ekhof und die Erfindung des Ausbildungsproblems

Die ersten Schauspieltraktate und Entwürfe von Curricula, die seit ca. 1750 in Theaterjournalen zirkulierten, hatten mit der damaligen Aufführungspraxis nur mittelbar zu tun. Auch in späteren Dekaden koppelte sich der schauspieltheoretische Diskurs lange von der Spielpraxis ab. Literaten, Dramaturgen, Philosophen bedachten etwa die Theorie des ›heißen‹ oder ›kalten Schauspielers‹ und führten kontroverse und polemische Debatten über die Natürlichkeit des Ausdrucks, ohne dass sich dadurch sogleich die Spielweisen und Spielpläne der Wandertruppen, die szenische Praxis des Schul- und Ordenstheaters oder die Darstellungsstile an den Hoftheatern änderten oder sich historische Akteure genötigt sahen, den neuen theoretischen Postulaten sogleich ein schulisches Ausbildungsprogramm flankierend zur Seite zu stellen. Die wirksame und nachhaltige Einrichtung von Schauspielschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts realisierte dann wiederum eine pädagogische Praxis, deren theoretische Formulierung und Legitimation bereits rund hundert Jahre zuvor erfolgt waren.

Angesichts dieser Mehrdeutigkeit, mit der die Theorie und die Praxis der Schauspiel Ausbildung aufeinander bezogen waren, scheint es wenig zielführend, unreflektiert einen Bildungsbegriff des bürgerlichen Zeitalters als Ausgangspunkt dieser Abhandlung zu setzen und die Gründung von Bildungsinstitutionen im Sinne einer Fortschrittsgeschichte darauf zu beziehen. Zunächst das theoretische Postulat einer Schauspielschule zu konstatieren und dann die zeitverzögerte Umsetzung in eine pädagogische Praxis daraus ableiten zu wollen, wird der Komplexität der historischen Entwicklung nicht gerecht und vereinfacht die Diskursgeschichte ungebührlich. Man muss also die Praxis der Bildung vom Diskurs über die Bildung trennen. Wenn auch das 18. Jahrhundert als das pädagogische Zeitalter gilt, so gibt es übrigens auch wenig Grund zur Annahme, dass andere und frühere Kulturen sich ohne Bildung und deren Reflexion formiert hätten. Man kann diese historiografische Herausforderung, Theorie und Praxis mehrdeutig aufeinander beziehen zu müssen, an einem prominenten Text von Gotthold Ephraim Lessing verdeutlichen.

Gegen Ende seiner *Hamburgischen Dramaturgie* notierte Lessing am 19. April 1768:

Wir haben Schauspieler, aber keine Schauspielkunst. Wenn es von Alters eine solche Kunst gegeben hat: so haben wir sie nicht mehr; sie ist verloren; sie muss ganz von neuem wieder erfunden werden. Allgemeines Geschwätze darüber hat man in verschiedenen Sprachen genug: aber spezielle, von jedermann erkannte, mit Deutlichkeit und Präzision abgefasste Regeln, nach welchen der Tadel oder das Lob des Akteurs in einem besondern Falle zu bestimmen sei, deren wüßte ich kaum zwei oder drei.¹⁷

Lessing forderte hier zweierlei: die Wiederherstellung einer Schauspielkunst und die Formulierung ihrer Regeln. Für den Theaterdiskurs des 18. Jahrhunderts lassen sich aus diesen Forderungen zwei aufeinander bezogene Diskurse ableiten. Zum einen ging es um die Ausbildung im Schauspiel, die vergleichbar mit den Kunst- und Musikakademien

17 Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Hundert, zweites, drittes und viertes Stück, S. 504–519, S. 508.

organisiert werden sollte. Zum anderen stand ein zu entwickelndes Regelwerk, also eine Theorie der Schauspielkunst, zur Disposition, dem im besten Fall künftig die Ausbildung und die Spielweise der Schauspielerinnen und Schauspieler entsprechen sollte. Lessing suggerierte in dieser Textstelle allerdings auch einen vehementen Kulturverfall. Die Kunst des Schauspielens hat es womöglich gegeben, sie sei aber verschollen.

Lessing formulierte diese Forderung parallel zu seinem Engagement als Dramaturg in der *Hamburgischen Enterprise*. Eigentlich sollte er wöchentlich die Stücke und Aufführungen auf dem Spielplan besprechen. Von der unmittelbaren Bezugnahme auf die Praxis wandte er sich bald grundsätzlichen Fragen der Theatertheorie und Dramenpoetik zu. Dies geschah nicht zuletzt, weil er mit kritischen Bemerkungen zur Körperlichkeit der Schauspielerin Sophie Friederike Hensel (1737 oder 1738–1790) aneckte. Indem er sich theoretischen Fragen zuwandte, entband er seine wöchentlichen Abhandlungen von der Praxis und Madame Hensel konnte sich, so sie die Textstelle bei Lessing gelesen hatte, also insgeheim zu jenen Ausnahmen rechnen, denen der Denker und Kunstrichter Lessing die Kenntnis von zwei bis drei Regeln der Schauspielkunst zugestand. Ihr Spiel und ihre Person wurden allerdings in der abstrakten Theorie Lessings nicht mehr thematisiert.

Lessings *Hamburgische Dramaturgie* war eine interessegeleitete Abhandlung und zielte auf eine umfassende Theaterreform, was freilich nicht direkt auch so formuliert wurde. Die von Lessing erhobene Forderung nach einer Schauspieltheorie und damit mittelbar auch nach einer Schauspielausbildung wurde im 18. und 19. Jahrhundert von anderen Theaterreformern vehement und in Variationen übernommen. Sie war nicht zuletzt dadurch begründet, dass sich mit der Literarisierung der Dramenproduktion, etwa mit dem bürgerlichen Trauerspiel, den Dramen des Sturm und Drang oder der Rückbesinnung auf die Versdramatik in der Weimarer Klassik, die Spielvorlagen der Theaterensembles sowie deren Spielorte wandelten. Insbesondere Charaktere, die für den bürgerlichen Affekthaushalt der Rührung und Natürlichkeit standen, sollten aus Sicht der Dramatiker anderen Spielformen, einer gewandelten Sprache und damit anderen Stimm- und Sprechidealen folgen, als dies etwa in den Possenspielen, in Shakespeare-Stücken oder gar im religiösen Spiel üblich war.

Die Einrichtung war also vor allen darin begründet, dass sich mit der Theaterbegeisterung des 18. Jahrhunderts das Verhältnis von Text und Aufführung und damit die Art und Weise literarischer Dramenproduktion veränderte. Mit den im Literaturbetrieb distribuierten Spielvorlagen entstand auch der Anspruch seitens der Autoren, die Art und Weise, wie Texte gesprochen wurden, stärker kontrollieren zu können. Daher wurden bestehende Produktionsweisen, die der schauspielenden Person mehr Freiheit im Improvisieren ließen, nicht selten so bewertet, als sei das Theater von völlig ungebildeten, leseunkundigen und moralisch zweifelhaften Schmierenskomödianten bevölkert, von Schauspielerinnen und Schauspielern, die Texte wie »Papageien«¹⁸ aufsagten und Charaktere nur »nachgeäffet« hatten.¹⁹ Die kulturelle Selbstbeschreibung der bürgerlichen Literaten bemühte nicht selten solche Vergleiche mit dem als unzivilisiert betrachteten Tierreich.

18 Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Drittes Stück, S. 21.

19 Ebd., S. 24.

So kritisierte etwa auch Lessing die ungebildeten Personen auf der Bühne als wenig dazu geeignet, die dramaturgische Struktur eines Textes richtig zu erfassen:

Die meisten Schauspieler [...] poltern in heftigen Situationen die allgemeinen Betrachtungen ebenso stürmisch heraus, als das übrige; und in ruhigen beten sie dieselben ebenso gelassen her, als das übrige. Daher geschieht es denn aber auch, daß sich die Moral weder in den einen, noch in den andern bei ihnen ausnimmt; und daß wir sie in jenen ebenso unnatürlich, als in diesen langweilig und kalt finden. Sie überlegten nie, daß die Stickerei von dem Grunde abstechen muß, und Gold auf Gold brodieren ein elender Geschmack ist. Durch ihren Gestus verderben sie vollends alles. Sie wissen weder, wenn sie deren dabei machen sollen, noch was für welche. Sie machen gemeinlich zu viele und zu unbedeutende.²⁰

Solche harschen Urteile über die Qualität schauspielerischen Könnens zielten darauf ab, beim Lesen der *Hamburgischen Dramaturgie* einen dringenden Handlungsbedarf zu erwecken. Freilich kann man die Qualitätsdebatte über die Schauspielkunst immer führen. Dabei ist es einerlei, ob man es mit Ensembles zu tun hat, die sich im Selbststudium dem Handwerk und der Kunst des Schauspiels widmen, oder ob dies in Institutionen der formalen Bildung erlernt wird. Damit ist nicht gesagt, dass Schauspielschulen keinen Bildungseffekt erzielen. Jedoch stellen Schulen bei Weitem eben nicht das einzige Bildungsszenario dar. Insbesondere der Schauspielberuf weist noch heute eine hohe Zahl von Quereinsteigern auf. Die Existenz oder Nichtexistenz von Schauspielschulen sagt daher beinahe nichts über die Qualität einer spezifischen Schauspielpraxis aus.

Was Theaterreformer wie Lessing mit ihrem Lamento über die Schmiere allerdings formulierten, war eine selbstbezügliche kausale Begründung ihres bildungspolitischen Ziels. Dies lautet so: Es gab eine professionelle Schauspielkunst. Sie ist verloren. Übrig ist ein polterndes, sinnloses Theater. Um wieder eine professionelle Schauspielkunst zu erlangen, müssen professionell geführte Schauspielakademien eingerichtet werden. In diesen Schulen erlangen die Schauspielerinnen und Schauspieler die nötige sittliche Reife, um moralische Sentenzen zu sprechen und aufrichtige Affekte zu zeigen.

Wie aber erklärten die Apologeten der Schauspielakademie in dieser Kausallogik die Existenz virtuoser Schauspielerinnen und Schauspieler, die sie zugleich als qualitativen Beweis dafür anführten, dass sich der Aufwand guter Ausbildung lohnte? Als besonders talentierten Schauspieler beschrieb Lessing etwa das Spiel des Post- und Bibliotheksschreibers und Autodidakten Conrad Ekhof.

Herr Ekhof war Evander; Evander ist zwar der Vater des Olints, aber im Grunde doch nicht viel mehr als ein Vertrauter. Indes mag dieser Mann eine Rolle machen, welche er will; man erkennet ihn in der kleinsten noch immer für den ersten Akteur und bedauert, auch nicht zugleich alle übrige Rollen von ihm sehen zu können. Ein ihm ganz eigenes Talent ist dieses, daß er Sittensprüche und allgemeine Betrachtungen, diese langweiligen Ausbeugungen eines verlegenen Dichters, mit einem Anstande, mit ei-

20 Ebd., S. 26.

ner Innigkeit zu sagen weiß, daß das Trivialste von dieser Art in seinem Munde Neuheit und Würde, das Frostigste Feuer und Leben erhält.²¹

Wenn Lessing den spekulativen Begriff des »ihm eigenen Talents« anführte, musste er zugleich zugestehen, dass sich dieses ganz unabhängig von geordneter Ausbildung seinen Weg zur Bühne bahnte. War dies jedoch der Fall, musste man eigentlich nicht weiter in die Schauspielausbildung investieren und könnte der Natur freien Lauf lassen. Dies umso mehr, wenn in der Logik geschlechtlicher Ungleichheit niemand anderes als Ek-hof zum Vater und Erzeuger deutscher Schauspielkunst erkoren wurde.²² Und es wäre bei solcher Zeugungskraft auch die Schauspielkunst nicht dem kulturellen Verfall anheimgefallen.

Der Diskurs zur Einführung von Schauspielschulen und zur Ausbildung im Schauspiel war also durch die Trennung von Schauspieltheorie und Schauspielpraxis von Beginn an in sich selbst widersprüchlich, er war immer auch kulturpolitische Rhetorik im Gewand theoretischer Begrifflichkeit. Dies ist die »designed inconsistency« des Schauspieldiskurses seit der Aufklärungszeit. Diskursiv wird ein kausaler Zusammenhang zwischen Schauspieltheorie und Schauspielpraxis postuliert; als Mittelstück wird die Schauspielausbildung bestimmt, was unweigerlich zu zeitlichen und kausalen Mehrdeutigkeiten führt. Anders gesagt: Der Diskurs verfährt mit seinen eigenen Postulaten rhetorisch, also uneigentlich, was wiederum der zu verhandelnden Sache, dem »Schauspielen«, ganz angemessen ist.

Theaterschule oder bürgerliche Sittenanstalt?

Der Ruf nach einer Theaterschule reichte bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts zurück und stets wurde dabei ein Mangel konstruiert, den es zu beheben gelte. Eine Ausbildung in Techniken und Künsten des Schauspiels gab es allerdings bereits. Sie fand im Rahmen des Schul- und Ordens theaters statt. Tim Zumhof hat in seiner historischen Untersuchung darauf aufmerksam gemacht, dass Schauspielen zu einem wichtigen Teil der Ausbildung an Ordensschulen zählte. Bekannt ist etwa das 1727 posthum erschiene-ne Schauspieltraktat *Dissertatio de actione scenica* des Jesuitenpaters Franz Lang.²³ So geht Zumhof zu Recht von einem Theatergefüge aus, indem das Ordens theater und das Theater, wie Lessing es anvisierte, koexistierten und folgert daraus, dass die

Wichtigkeit, die Lang der Übung schauspielerischer Körpertechniken beimisst, [...] aber nicht in erster Linie damit zusammen[hängt], dass er der Schauspielkunst ein rhetorisches Antlitz verleihen und durch seinen Regelkanon ihre Lehr- und Lernbarkeit garantieren will, sie lässt sich eher auf die besondere Bedeutung des Übens in den Gründungsdokumenten des Jesuitenordens zurückführen.²⁴

21 Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Zweites Stück, S. 17–22, S. 20.

22 Vgl. hier Hochholdinger-Reiterer, *Die Kostümierung der Geschlechter*, 2014, S. 145–240; Geitner, *Schauspielerinnen*, 1988, S. 34–40.

23 Franz Lang, *Dissertatio de actione scenica, cum Figuris eandem explicantibus, et Observationibus quibusdam de arte comica* [1727], Bern: Francke 1975.

24 Zumhof, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, 2018, S. 71.

Wenn nun etwa der Dramatiker und Professor für Politik Johann Elias Schlegel (1719–1749) 1746 forderte, der Staat solle eine »Pflanzschule« für schauspielerische Talente gründen und die das Schauspiel Lernenden sodann in »Schutz und Pflege«²⁵ nehmen, so formulierte er damit vor dem Hintergrund der Theaterausbildung in Ordensschulen also einen dezidiert bürgerlichen Anspruch und ignorierte die kirchlichen Ausbildungstraditionen.

Der bürgerliche Anspruch versammelte unter der Forderung eines Nationaltheaters eine ganze Reihe theaterreformerischer Ideen. Das Sprechtheater solle zu einer Bildungseinrichtung und Sittenschule nationaler Tragweite werden. Mit Blick auf die kleinstaatliche Struktur der deutschen Nation strebte man insbesondere die sprachliche Einheit auf den Bühnen an. Französische, englische und italienische Spielvorlagen sollten zurückgedrängt und, wo möglich, durch deutsche Dramen ersetzt werden. Überhaupt galt es Haupt- und Staatsaktionen an den Höfen mit ihren überwiegend italienischen und französischen Balletten und Opern durch stehende Theater zu ergänzen, die auch dem Bürgertum offen standen. Selbstredend wendete sich die Literarisierung des Theaters auch gegen die Improvisationspraxis und die Unterhaltungsstücke, die von Wandertruppen gezeigt wurden. Das Programm eines deutschen Nationaltheaters wurde mit einer literarisch anspruchsvollen Theaterkritik verknüpft und verfolgte eine moralisch-sittliche Zielsetzung. Dabei lag die Forderung nahe, dass die Vermittler sittlicher Lehren auf den Bühnen tunlichst auch gut gebildet sein müssten. Wie Roland Dreßler schreibt, zeigte die Bildungsforderung der Theaterreformdebatte im Anschluss an die Vorschläge des Leipziger Literaturprofessors Gottsched ein Janusgesicht, sei »Schutz und Zensur der Kunst gleichermaßen«.²⁶

Dieser Ruf nach einer sittlichen Hebung des Schauspielstandes blieb nicht ohne praktische Folgen. 1753 gründete der Schauspieler Conrad Ekhof die *Schönnemannsche Schauspieler-Akademie* in Schwerin, die sich vor allem eine Hebung des Schauspielstandes durch (Selbst-)Erziehung zum Ziel setzte. Immer wieder wurde auch auf bereits bestehende praktische Umsetzungen im Ausland verwiesen. Vorzugsweise Paris fungierte als Modell und Ansporn zugleich. Bereits 1781 schrieb der Schauspieler Johann Friedel:

Der Beschluss zu einem Schauspielphilantropin ist nicht erst neu ausgebrütete Erfindung. Paris hat schon einige Zeit eine solche Pflanzschule. Man kennt die Verdienste, die Dorat und Preville, praktisch dieser, theoretisch jener, sich in der Bildung junger Zöglinge fürs Theater erwarben; und der Nutzen, der für das Schöne und Vollkommene der Kunst daraus entsprang, liegt jedem Kenner der französischen Schaubühne vor Augen.²⁷

25 Johann Elias Schlegel, »Schreiben von Errichtung eines Theaters in Kopenhagen«, in: Johann Elias Schlegel, *Ausgewählte Werke* (Hg. von Werner Schubert), Weimar: Arion 1963, S. 553–585, S. 254.

26 Roland Dreßler, *Von der Schaubühne zur Sittenschule. Das Theaterpublikum vor der vierten Wand*, Berlin: Henschel 1993, S. 49.

27 Johann Friedel, »Philantropin für Schauspieler«, *Theater-Journal für Deutschland*, Gotha: Ettinger 1781, 18. Stück, S. 15–27, S. 20. Günther Heeg macht auf die Identität stiftende Funktion des Fremden in den deutsch-französischen Theaterbeziehungen des 18. Jahrhundert aufmerksam, die er als »dem Ausdruck selbst Angehöriges« deutsches Phänomen entziffert. Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 157–172. Unter »Philantropin« [Orthografie original], von Philanthropie =

Auch der kulturkritische Gestus, mit welchem die Bildung des Schauspielstandes immer wieder beklagt, die Ausbildung aus ethischen Gründen gefordert wurde, spart das Ausland nicht aus. So schrieb Friedel an anderer Stelle:

Es ist – zur Schande jeder Nation, und zum wesentlichen Verderb der guten Sache der theatralischen Kunst – eine betrübte Wahrheit, die von der täglichen Erfahrung unterstützt wird, dass der größte Tross unserer Schauspieler, (ihr meine Herrn in Drury Lane und an den Ufern der Seine, und des Po nicht ausgenommen) Köpfe von sehr mittelmäßigen Kenntnissen sind, von denen der Fuchs sagte: schade, dass sie kein Gehirn haben.²⁸

Man muss also davon ausgehen, dass in der Reform- und Bildungsdebatte ein Bildungsbegriff zum Tragen kam, der zum einen den Bedürfnissen bestimmter Akteure der bürgerlichen Schicht entsprang und zum anderen erst angestrebt wurde und nicht die ›Bildungsrealität‹ darstellte. Innerhalb des Diskurses der Aufklärung war mit Bildung also eine bestimmte Aussagenformation gemeint. Sie war historisch und grenzte sich vom rhetorischen Bildungsbegriff ebenso ab wie von einem zeitgenössischem Bildungsverständnis.

4.3 Schauspielausbildung im 18. Jahrhundert

Die Geschichte der Schauspielausbildung wie auch die Schauspieltheorie ist geprägt von den umfassender sich verstehenden Bildungsanstrengungen und Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts. Der Schauspieler, weniger die Schauspielerin, stand im Zentrum ästhetischer, anthropologischer und pädagogischer Fragestellungen. Der wiederholte Ruf nach einer Schauspielausbildung wurde also nicht nur von Theatermachern massiv erhoben, er spiegelte immer auch das Interesse dieser Zeit, sich grundsätzlich über die Bildung als Selbstbildung des Menschen Klarheit zu verschaffen. Wie Karl-Ernst Jeismann in seiner Einleitung zum *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1800–1870* schreibt, wurden die »geistigen Grundlagen intentionaler Erziehung, Elemente philosophischer, ästhetischer und politischer Gesamtentwürfe« für das 19. Jahrhundert als ein Jahrhundert »der Bildung und der Gebildeten« bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gelegt.

Der rechtliche Rahmen für die Entwicklung des staatlichen Unterrichtssystems des 19. Jahrhunderts wurde am Ende des 18. Jahrhunderts geschaffen. Die Reformpraxis auf allen Ebenen des Bildungswesens war im 18. Jahrhundert vielfältig und lebendig [...]. Die Bildungsprozesse innerhalb der Gesellschaft jenseits von Schule und

Menschenliebe stammend, wurde eine Erziehungsanstalt verstanden, die historisch-semantic an die durch den Pädagogen Johann Bernhard Basedow (1724–1790) gegen Ende des 18. Jahrhunderts initiierten Bewegung des Philanthropismus gemahnte. Der Begriff ist ebenso wie der des Pädagogiums veraltet.

28 Johann Friedel, »Theaterrecensionen«, in: *Theater-Journal für Deutschland*, 18. Stück, Gotha: Ettinger, 1781, S. 67–81, S. 69.

Universität – Lektüre und bildende, »arbeitende Geselligkeit«, Sonntagsschulen und Bildungsarbeit der Kirchen, Eigeninitiative einzelner Berufsstände – waren schon vor der Jahrhundertwende in beschleunigten Gang geraten.²⁹

Entsprechend diesem lebendigen Interesse an Bildung befassten sich Philosophen wie Denis Diderot (1713–1784), Johann Jakob Engel (1741–1802), Johann Caspar Lavater (1741–1801), Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799) und Schriftsteller wie Gotthold Ephraim Lessing, Friedrich Schiller (1759–1805) und Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) mit der Schauspieltheorie und gingen der Frage nach, wie diese Kunst systematisch zu erlernen sei. Sie bezogen sich dabei auf die Gestenatlanten und Klassifikationssysteme der Affekte, wie sie bereits seit Giambattista della Porta (1535–1615) *De humana physiognomonia* (1586) bekannt waren und mit dem künstlerischen Lehrbuch von Charles Le Brun (1619–1690) *Méthode pour apprendre à dessiner les passions* (1668/1702) an Wirksamkeit gewannen.³⁰ Der Idee, dass die Affekte in ihrem plastischen Ausdruck sich allgemein beschreiben und herstellen lassen, wurde immer wieder in der Denkfigur des Schauspielers als einer belebten Statur Ausdruck verliehen. Der Einfluss der Bildästhetik der plastisch-bildnerischen Künste auf die Überlegungen zu einer Stilistik des Schauspielens lässt sich an so unterschiedlichen Traktaten zur Schauspieltheorie wie Langs *Dissertatio de Actione scenica* (1727), Antonio Francesco Riccobonis (1707–1772) *L'art du théâtre* (1750) und Goethes *Regeln für Schauspieler* (1803) aufzeigen.³¹ Die Theaterjournale des späten 18. Jahrhunderts geben in ihrer Polemik und ihrer Vielfalt eindrucksvolles Zeugnis von der Intensität, mit der die Selbstaufklärung des Bürgertums sich als ein Bildungs- und Erziehungsprogramm entwarf.³² So wundert es auch nicht, dass wir schon für diese Zeit komplette Curricula für Schauspielschulen finden, die der Forderung nach einer Schauspielausbildung konkrete Gestalt verliehen.

29 Karl-Ernst Jeismann, »Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert«, in: Ders. und Peter Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, 1800–1870, München: Beck 1987, S. 1–22, S. 1.

30 Johannes Baptista Della Porta, *Die Physiognomie des Menschen. 4 Bücher. Zur Deutung von Art und Charakter der Menschen aus den äußerlich sichtbaren Körperzeichen. Mit vortrefflich nach der Natur gezeichneten Bildern* [1586], übersetzt und mit Anm. vers. von Will Rink, Dresden: Madaus 1931; Charles LeBrun, *Méthode pour apprendre à dessiner les passions. Proposée dans une conférence sur l'expression générale et particulière* [1668], Amsterdam: François van der Plaats 1702, vgl. Roach, *The Player's Passion*, 2004, S. 66f.; Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 49ff., West, *Image of the Actor*, 1991, S. 93–100.

31 Johann Wolfgang Goethe, *Werke* [Weimarer Ausgabe], Bd. 40, München: Dtv 1987, S. 139–168; Lang, *Dissertatio de actione scenica*; Francesco Riccoboni, *Die Schauspielkunst* (übers. von Gotthold Ephraim Lessing, hg. von Gerhard Piens), Berlin: Henschel 1954.

32 Anonym, »Vorschlag zu einer Theaterschule«, in: *Theater-Kalender auf das Jahr 1775* (hg. von Heinrich August Ottokar Reichard), Gotha: Ettinger 1775, S. 91–93; Ernst Christoph Drefßler, *Theaterschule für die Deutschen, das Ernsthafte Singe-Schauspiel betreffend*, Hannover, Cassel: Schmidt 1777; Anonym, »Muster bilden!«, *Theater-Kalender auf das Jahr 1778* (hg. von Heinrich August Ottokar Reichard), Gotha: Ettinger 1778, S. 10–11; Heinrich Zschöcke, »Aphorismen über relative Schönheit, Moral für Schauspieler, Akademie für Schauspielkunst«, in: *Theaterkalender auf das Jahr 1791* (hg. von Heinrich August Ottokar Reichard), Gotha: Ettinger 1791, S. 52–56.

Curriculum nach Friedel: ein Philantropin

Wiederum sind die Schriften des Schauspielers Johann Friedel erhellend. Er veröffentlichte im *Theater-Journal für Deutschland* 1781 den Entwurf einer Schule, mit der er das Ansehen des Schauspielstandes zu heben suchte. Das Theater sei, so Friedel, eine »Sittenschule«. Schauspieler aber seien nichts als entlaufene Schneider und Friseure, »[u]nd diese Leute, deren Gesellschaft der Biedermann aus moralischer Delikatesse flieht, – sollen die Lehrer der Sitten sein?«³³ Dem damals üblichen moralischen Diskurs, in welchem das Erziehungsprogramm eingebettet war, ließ er jedoch konkrete Bildungsziele folgen, die sich wie die Kurzfassung eines Curriculums lesen. Im Abschnitt »Plan« listete er eine Reihe von Unterrichtsgegenständen auf:

Geschichte der Literatur (auf Basis von Bodmers kritischer Dichtkunst), Geschichte des Theaters, Hermeneutik für Schauspieler, Deklamationslehre, Lehre der Leidenschaften im Studium von Historiengemälden, Kenntniss des Menschen, Anatomie, Zeichnen, Tanzen, Pantomime, Physiognomie, Musiktheorie, Kostümkunde³⁴

Einige methodische Hinweise Friedels verliehen diesem Plan eine konkretere Gestalt. So äußerte er sich ausführlich dazu, wer als Lehrer geeignet sei. Kritisch wies er die übliche Praxis zurück, ältere Schauspieler, die nicht mehr in einem Engagement standen, als Zubrot eine Lehrverpflichtung zu übertragen. Ebenso wies er darauf hin, dass »der beste Künstler [nicht] die besten Zöglinge bilde«³⁵, zumal diese noch mit ihrer eigenen beruflichen Karriere beschäftigt seien. Als Lehrer kämen vielmehr Pädagogen – der Begriff fällt hier explizit – in Betracht, die ausgesucht und gewonnen werden müssten. Ebenso kritisch äußerte sich Friedel zur Auswahl der Schauspielschüler. Geeignete Personen müssten aus allen Schichten der Bevölkerung gewonnen werden, indem sie sich allererst an den Schulen in den sogenannten »Kinderkomödien« hervortun müssten, um dann auf Empfehlung der Lehrer an das Philantropin geschickt zu werden. Damit widersprach Friedel der Rekrutierungspraxis des Schauspielstandes jener Jahre. Die Hälfte der Schauspieler stammte aus Schauspielerfamilien. Zu rund einem Viertel kamen männliche Schauspieler aus dem »öffentlichen Dienst«, worunter man sozial mobile Beamtenanwärter und Akademiker verstand, die sich gemäß Schmitts These von der »Aristokratisierung der Künstler« über den Eintritt in den Schauspielstand einen schnelleren sozialen Aufstieg erhofften, als sie ihn als Staatsdiener erreichen konnten.³⁶ Dieser Berufsweg vom öffentlichen Dienst zur Bühne war Frauen versperrt. Friedel argumentierte allerdings implizit, dass »Talent« – wie er es nannte – unabhängig von Alter und Stand verteilt sei. Bemerkenswert war zudem, dass Friedel methodische Regeln vorgab.

33 Friedel, »Philantropin für Schauspieler«, 1781, S. 26.

34 Vgl. ebd., S. 26f. und Johann Friedel, »Beschluss des Philantropins für Schauspieler«, *Theater-Journal für Deutschland*, 18. Stück, Gotha: Ettinger, 1781, S. 16–28, zur Theatergeschichte vermerkte er: »Man hat Schriften genug, aus denen man zu dieser Absicht ein Ganzes zusammentragen kann.« (S. 26).

35 Friedel, »Philantropin für Schauspieler«, 1781, S. 24.

36 Schmitt, Schauspieler und Theaterbetrieb, 1990, S. 102.

Die Lehrer mögen die Geschichte der Literatur und des Theaters in Vorlesungen nahebringen, ebenso ausgewählte Werke der Literatur, wobei man diese »genau nach der Vorschrift« Johann Jakob Bodmers lesen solle, um

nicht bloß die Worte den Schülern fasslich zu machen, sondern zugleich sie mit dem wahren Geist, und der Energie der Schriftsteller bekannt zu machen.³⁷

Wenn Friedel hier auf die Regelpoetik des Schweizer Philologen Johann Jakob Bodmer (1698–1783) zu sprechen kam, so waren damit die Leseanweisung und das Studienziel seines Lektürekurses deutlich literarisch bestimmt. Von der Kenntnis und Verinnerlichung dieser Poetik hob Friedel jedoch bereits das Training des Sprechens und des Körpers ab.

Aber diese Wissenschaft allein ist nicht hinlänglich, eine richtige Deklamation beizubringen. Er [der Schüler W.D.E.] wird nur dadurch in den Stand gesetzt, nach bestimmten Grundsätzen den richtigen Sinn der Rede zu fassen. Den Ton, welchen sie fordert, muss eine fleißige und lange Übung lehren.«³⁸

Bezeichnend für die Komplexität dieses Entwurfs war auch die logische Verknüpfung von Theorie und Praxis. So verwies Friedel auf die in seiner Zeit hoch im Kurs stehenden Wissenschaften der Physiognomie und der Anatomie ebenso wie auf die Ikonografie historischer Heldenszenen zum Studium der »Leidenschaften«, um sodann den Schüler dem Zeichen-, Tanz- und Pantomimenunterricht zuzuführen, welche der »mechanischen Geschicklichkeit des Schauspielers«³⁹ in Minenspiel und Gestik dienten. Die Begründung einzelner Lerninhalte und deren Bezug zueinander im Hinblick auf das übergeordnete Lernziel »Ausdruck der Emotionen« – diese Überlegungen kündigten eine Didaktik der Schauspielausbildung an. Wie in den Fallstudien zu zeigen sein wird, gingen die später realisierten Curricula in Darmstadt, München, Düsseldorf, Berlin oder London über diesen Stand pädagogischer Überlegungen zum Studium der Mimik und Gestik nicht wesentlich hinaus, wenngleich der Akzent häufig auf der Sprechtechnik lag. Das pädagogische Wissen, welches in einer organisierten und institutionalisierten Ausbildung der Schauspieler zur Anwendung käme, war zu dieser Zeit also bereits in Grundzügen bedacht.

Der politische Wille, über Schulen und damit über eine fürstliche, später staatliche Verwaltung, den Ausbildungsprozess zu steuern, war ebenfalls manifest. Friedel widmete den letzten Teil seines Textes einem Spendenaufruf an den Adel, wie überhaupt sich sein Entwurf immer wieder vor einem imaginierten Mäzen rechtfertigte. Es handelte sich also nicht um eine Klage oder einen moralischen Appell, mit dem Friedel hier an die Öffentlichkeit trat, sondern um ein theaterpolitisches Programm.⁴⁰

37 Friedel, »Philantropin für Schauspieler«, 1781a, S. 27.

38 Ebd., S. 16f.

39 Ebd., S. 17f.

40 Vgl. dazu auch seine kritischen Bemerkungen zu bestehenden Theaterschulen in Mannheim und Wien und zu bestehenden pädagogischen Ansätzen des Philanthropen Johann Bernhard Basedow (1724–1790), ebd., S. 16.

Politische Interessen: Theatralpflanzschule

Für das 18. Jahrhundert waren – abgesehen vom Schultheater – grundsätzlich drei Organisationsformen des Schauspielunterrichts typisch: Die Ausbildung im Privatunterricht durch ältere Schauspieler, häufig im Familienbetrieb, die höfischen Theatralpflanzschulen und die Ausbildung an einzelnen zivilgesellschaftlichen Privatschulen.

Vordergründig unterschieden sich diese Arten des Unterrichts durch ihre Finanzierungsmodelle und in der Tat waren es vor allem finanzielle Überlegungen, die in den jeweiligen Plänen zur Gründung von Schauspielschulen angestellt wurden. Diese Schulen waren, wie Peter Schmitt in seiner *Sozialgeschichte des Schauspielers* zeigt, nicht selten Versorgungseinrichtungen für Waisenkinder, die zudem eine billige Ressource für den Bedarf an Statisten der Haupt- und Staatsaktionen garantierten.⁴¹ Entsprechend instrumentell, nämlich auf den kalkulierten Einsatz finanzieller Mittel für einen Gewinn an Unterhaltung ausgerichtet, gestaltete sich der Unterricht an diesen Schulen.

Die Akten der *Höheren Karlsschule* am Hof in Ludwigsburg verdeutlichen die Dominanz des Effizienzdenkens. Die Einrichtung der Schule erfolgte am 5. Februar 1770 zunächst als Ausbildungs- und Verwahrstätte für »Söhne niederer Hof- und Militärbediensteter und sonst kleiner Leute«⁴², wobei klar war, dass der Hof den Ausbildungsbedarf für die noch weitestgehend formbaren Zöglinge bestimmte: Unterrichtet wurde ab einem Eintrittsalter von 13 Jahren. Mit Erlass eines »Reglement[s] für die Garten- und Stukkatorknaben« unter Mitwirkung von Professor Johann Friedrich Jahn (1728–1800) von der Lateinschule in Ludwigsburg, verfasst von Hauptmann Christoph Dionysius (von) Seeger (1740–1808), dem Koordinator der Bau- und Gartenarbeiten auf des Herzog Karls Lustschloss Solitude, nahm die Schule ihre Arbeit auf. Die Planung und Entwicklung des Ausbildungsprogramms erfolgte also, ohne dazu Theaterfachleute konsultiert zu haben.

Bereits ein Jahr nach der Gründung wurde die Schule am 11. Februar 1771 in »Militärische Pflanzschule«, ab 11. März 1773 dann in »Militärakademie« umbenannt und es wurde für den Bedarf an Offizieren, Verwaltungsbeamten (Kameralistik) und Juristen ausgebildet, wobei die Einrichtung von Klassen getrennt nach »höherem Unterricht« für die Söhne der Adels-, Offiziers- und Beamtenfamilien und nach Unterricht für die Zöglinge aus dem niederen Gewerbe und dem Bürgertum erfolgte. Entsprechend dem Bedarf an allgemeiner Bildung und Lesefähigkeit gab es nach dem Reglement vom 15. August 1771 Unterricht⁴³ in »Lateinisch, Französisch, Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, Historie, Geographie und Sittenlehre, Tanzen, Exerzieren, Reiten, Fechten und Musik«.⁴⁴

Die Einrichtung einer »Theatralpflanzschule« für Musiker und Tänzer stellte schließlich ab 1774 einen nicht selbstständigen Zweig der Akademie dar und war seit ihrem Bestehen

41 Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, 1990, S. 131.

42 Gustav Hauber, »Die Hohe Karlsschule«, in: Württembergischen Geschichts- und Altertums-Verein (Hg.), *Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit*, Bd. 2, 9. Abschnitt, Esslingen: Paul Neff Verlag (Max Schreiber) 1909, S. 3–115, S. 5.

43 Dieser allgemeine Unterricht wurde auch dem jungen Friedrich Schiller ab 1878 zuteil, der schließlich in einer Dilettantenaufführung in der Titelrolle des Clavigo dort am 11. Februar 1780 sich auch szenisch betätigte. Ein Eleve der Schauspielschule war er nicht.

44 Hauber, »Die Hohe Karlsschule«, 1909, S. 5.

immer wieder infrage gestellt worden. Denn sie wurde nur als »Gruppe«, nicht aber als Abteilung, geführt.

Im Jahr 1775 hatte die Schule

1 juristische, 2 militärische, 1 kameralistische Abteilung, 1 Abteilung der Jäger (und Gärtner) und 4 Abteilungen vorbereitenden Unterrichts [...] wozu noch je eine Gruppe Künstler, Musiker und Tänzer hinzukam.⁴⁵

Sie wies eine jährliche Schülerzahl von ca. 300 auf, bis sie am 18. April 1794 nach Karls Tod (24.10.1793) durch Herzog Ludwig Eugen (1731–1795) geschlossen wurde. Der Musik-, Theatral- und Tanzunterricht gestaltete sich stark nach praktischen Erwägungen:

Es waren im Ganzen etwa 50 Zöglinge, die in diesen Künsten ausgebildet wurden. Von Anfang der Schule an wurde eine Anzahl von Zöglingen für Musik und Tanz, d.h. Ballett bestimmt, die elementaren Unterricht darin erhielten; 1774 wurde eine eigentliche Musik- und Theatralische Schule nebst Ballettschule eingerichtet, die bis zum Ende der Karlsschule fortbestand. Ihre Angehörigen hatten Wohnung, Verpflegung und Unterricht in der Karlsschule, das Ganze stand unter dem Intendanten und war in den Mechanismus der Schule eingefügt, aber sie bildeten eine besondere Gruppe neben den »Abteilungen« und neben den »Künstlern« im engeren Sinn, und der Zusammenhang mit der eigentlichen Karlsschule wurde im Lauf der Jahre immer loser; seit 1778 wurden keine neuen Zöglinge mehr aufgenommen, nur bis dahin nahmen sie an den Preisen teil, seit der Erhebung der Schule zur Universität gehörten sie nicht zu deren eigentlichem Verband; 1781 wurde eine größere Zahl der Musik- und Tanzzöglinge entlassen, die wenigen, die übrig blieben, wurden zu einer Gruppe vereinigt, die nur äußerlich in Unterkunft und Verpflegung mit der Karlsschule verbunden blieb, aber nicht als zur Hohen Schule gehörig betrachtet wurde.⁴⁶

Die Mitglieder des Hoforchesters und die dort tätigen Ballettmeister bzw. Tänzer erteilten den Schauspielschülern wie auch den übrigen Zöglingen Musik- und Tanzunterricht parallel zum laufenden Betrieb – eine effiziente Nutzung der Ressourcen. Ähnlich ökonomisch klingt der Bericht über die Aufführungspraxis, der den Ruf der Schauspielschule als »Statistenreservoir« untermauert.

Aufführungen musikalischer und theatralischer Art fanden von 1772 an statt: Orchester; Ballette, Schauspiele, Opern, wobei aber nicht nur die für den Beruf sich ausbildenden Künstler, sondern auch andere Zöglinge mitwirkten; die Frauenrollen wurden dabei teils von jugendlichen Zöglingen, teils von Angehörigen der *Ecole des Demoiselles* gespielt. Die Anlässe dazu waren die regelmäßigen Akademiefeste, besonders der Geburts- und Namenstag des Herzogs und der Franziska, auch hohe Besuche; gegeben wurden französische Lustspiele, Operetten und Ballette, anfangs zum größeren Teil in französischer, auch in italienischer Sprache, allmählich überwiegend in deutsch.⁴⁷

45 Ebd., S. 5.

46 Ebd., S. 110.

47 Ebd., S. 110f.

In diesem Zusammenhang wird auch berichtet, dass man die Zöglinge möglichst lange in der Schule zurückhielt, um ihnen kein Gehalt zahlen zu müssen und dass man die Eleven als Publikum für den dritten und vierten Rang rekrutierte – je nach Façon der Mäzene.

In ähnlicher Weise wie hier für die Karlsschule ausgeführt, gestaltete sich auch die Ausbildung an den Theatralpflanzschulen in Mannheim, Karlsruhe und Regensburg. In Mannheim etwa schlug ein gewisser Johann Friedrich Ockhart⁴⁸, Listen-Direktor einer Rheinschiffahrtsgesellschaft in Mainz und ein Bekannter des Mannheimer Theaterdirektors Wolfgang Heribert Freiherr von Dalberg (1750–1806), das Modell einer Verpflichtung der Schüler weit über die Ausbildungszeit hinaus vor. In der durch den Schauspieler Heinrich Christian Beck (1760–1803,) redigierten Fassung des Planes war eine Staffe- lung der Gage für die Aufgaben aufgeführt, zu denen die Eleven in den jeweiligen Aus- bildungsjahren herangezogen würden: 50 fl Jahresgehalt für den Einsatz als Chorist und Statist im ersten Ausbildungsjahr, 100 fl bis 150 fl für kleinere Rollen im zweiten Jahr, ein »förmliches Gehalt als halb ausgebildetes Mitgl(ied)«⁴⁹ im dritten Jahr, in welchem die Schüler ausschließlich auf der Bühne eingesetzt würden. Die relativ lange Ausbildungs- zeit von drei Jahren – die Ausbildung an staatlichen Schulen in München oder Berlin dauerte zu Beginn des 20. Jahrhunderts maximal zwei Jahre – entpuppte sich bei nähe- rem Hinsehen als Refinanzierungsmodell. Dies umso mehr, als die derart ausgebilde- ten Schauspieler sich für weitere sechs Jahre zu einem fixiert steigenden Gehalt an das Mannheimer Haus binden mussten.

Auf diese Weise hätte die hiesige Bühne gleichsam ein kleines Seminarium von Ac- teuren und Actricen und erhielt immer die Blüte der neu ausgebildeten Talente vom 18ten bis zum 24ten Lebensjahr.⁵⁰

Einsparungen im regulären Spielbetrieb wurden bereits für das zweite Jahr prognos- tiziert, da die Gage für Eleven in kleineren Rollen 50 Prozent unter der marktüblichen Mindestgage lag.

Ähnlich erhellend war die Option, die sich der Karlsruher Hof auf die (stimmliche) Potenz der Eleven sichern wollte. Im Paragraf 2 der *Statuten der Bildungs-Anstalt des Großherzoglichen Hoftheaters Karlsruhe* war bestimmt, dass eine »wirkliche Aufnahme« der männlichen Schüler erst »nach zurückgelegtem 14ten Jahre« erfolgen dürfe, da »bei Mutierung der Stimme sich alles frühere verlieren kann«.⁵¹ Zugleich sicherte sich der Hof über die Bestimmung des Eingangsalters zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr jedoch eine Kann-Bestimmung zu, die weiten Raum für die unverfängliche Verwendung der Knaben im Spiel- und Chorbetrieb ließ.

48 Die Lebensdaten sind nicht eindeutig zu ermitteln, kolportiert wurde (1756–1826). Vgl. hierzu auch Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, S. 144, Fn. 119; Assmann, *Deutschlands Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert*, 1922, S. 87–103.

49 Ockart, o. A., »Erster Versuch über die Verbesserung, welche bey den hiesigen Churfürstlichen Na- tional Theater eingeführt werden könnten. Von Herrn Ockhart«, in: Ebd., S. 87–103, S. 100.

50 Ockart, »Erster Versuch...«, zitiert nach ebd., S. 101.

51 Statuten der Bildungs-Anstalt des Großherzoglichen Hoftheaters Karlsruhe zitiert nach ebd., S. 113–122, S. 113.

Zivilgesellschaftlich: Weiterbildung an der Schauspielakademie

Eine Betrachtung der frühen Schauspielakademien im Theater der Aufklärung wäre ohne Berücksichtigung des bereits erwähnten Conrad Ekhs kaum möglich. Als erste deutsche Bildungseinrichtung für Schauspieler gilt gemeinhin die *Academie der Schönnemannschen Gesellschaft* zu Schwerin, die Ekhs am 18. April 1753 ins Leben rief und die bis zum 15. Juni 1754 bestand. Dabei handelte es sich nicht um eine Schule für den Nachwuchs, sondern eher um das, was man heute eine berufsbegleitende oder betriebsinterne Fortbildung nennen würde: Mitglieder der Akademie waren die Schauspieler der Schönnemann'schen Truppe. Die Spielverpflichtungen bestanden weiterhin, sodass sich der Akademiebetrieb auf gelegentliche Treffen beschränkte. Von einem Training oder einer schulischen Vermittlung von Stoff konnte also weniger die Rede sein. Ekhs stammte aus ärmlichen Verhältnissen und arbeitete zunächst als Postschreiber, bevor er als fast Zwanzigjähriger in die Schönnemannsche Truppe aufgenommen wurde.⁵² Seine Persönlichkeit wird als tief in einer ›protestantischen Ethik‹ verwurzelt beschrieben und diese Vorliebe für die Werte der Ehre und Pflicht prägte, wie Heeg ausführt, auch den Charakter der Akademie.

Ehrbewusstsein ist die spürbare Triebfeder der vierundzwanzig Artikel, auf die sich die Teilnehmer der Schweriner Schauspieler-Akademie zu Beginn durch ihre Unterschrift verpflichten. Die Artikel oder ›Verfassungen‹, wie Ekhs sie auch nennt, enthalten weit mehr als Regelungen und Ordnungsmaßnahmen. Sie entwerfen das Bild einer idealen bürgerlichen Gesellschaft deutscher, d.h. obrigkeitsstaatlicher Provenienz.⁵³

In der Tat fällt bei der Lektüre der in Protokollen dokumentierten Arbeit der Akademie der hohe Organisationsgrad auf. Die eingeschriebenen erwachsenen Mitglieder wurden bei Androhung von Strafe zur Pünktlichkeit und Ordnung angehalten. Artikel 7 etwa verbot das Erscheinen in Trunkenheit, Artikel 8 Unpünktlichkeit, Artikel 9 die Thematisierung von »Haushaltungs- oder andern nicht dahingehörenden Sachen«, Artikel 10 wiederum den Propositus oder Anredner, wie auch den Vorleser, niemals durch »Einfallen in die Rede« zu stören usw. Es gab zudem eine feste Sitzordnung »nach der Anciennität« und einzelne Ämter, wie das des Präses, welches der Prinzipal Schönnemann übernahm. Hinzu kamen weitere Ämter: Vizepräses, Propositus und erster Lektor, die sämtlich in Personalunion von Ekhs selbst ausgeübt wurden.⁵⁴ Die Aufgabe seiner Vertretung als Propositus und Lektor kam Johann Ludwig Starke zu, einen zweiten Lektorposten bekleidete Gustav Friedrich Kirchhoff, und als Inspektor, der die Strafgelder einzutreiben hatte, wurde Christian Leberecht Martini bestimmt. Pedell und Protokollführer vervollständigten die Körperschaft. Diesem Apparat standen die 15 Personen gegenüber, die

52 Vgl. zum Leben Ekhs Fetting, *Conrad Ekhs*, 1954, S. 22f.; die Daten des ersten Vorsprechens divergieren; auch vom 15.01.1740 ist die Rede. Vgl. Manfred Barthel, *Schauspielerbriefe aus zwei Jahrhunderten*, München: Funck 1947, S. 51. Vgl. zur theaterhistoriografischen Legendenbildung Hochholtinger-Reiterer, *Kostümierung der Geschlechter*, 2014, S. 171–176.

53 Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 180.

54 Gerhard Piens, *Conrad Ekhs und die erste deutsche Theater-Akademie*, Leipzig: Heidenau 1956, S. 27.

die Schönemannsche Truppe umfasste. »Am Ende gibt es bei 15 Mitgliedern 10 Ämter zu besetzen.«⁵⁵

Es gab keine staatliche Unterstützung, wie es die bekannten Akademiegründungen in Frankreich und Preußen für sich verbuchen konnten. Die Schönemannsche Truppe war überhaupt erst seit zwei Jahren sesshaft geworden. Sie fand für jeweils acht Monate im Jahr ein Auskommen am Hof Herzog Christian Ludwig II. (1683–1756) von Mecklenburg-Schwerin. Das Bildungsziel und die Bildungsrealität wollten also nicht recht zueinander passen.

Nichtsdestotrotz machten sich die Mitglieder der Truppe alle vierzehn Tage daran, für zwei Stunden Stücke zu lesen, mögliche Interpretationen zu besprechen und schauspieltheoretische Lektüren u.a. der lessingschen Übersetzung des Traktats von Riccoboni dem Jüngeren vorzunehmen. Dabei ist auffällig, dass es sich zumeist um Frontalunterricht gehandelt haben dürfte. Ekhs Zusammenfassungen und Aufgabenstellungen bestimmten die Protokolle – anders als etwa die Mannheimer Protokolle, die über weite Strecken als Dialog von Frage und Antwort gestaltet waren. Die Zielstellung der Akademie war eine

unparteiische, ohne Ansehen der Person, von allen Vorurtheilen und Schmeicheleyen entfernte kritische Betrachtung über die Stücke und ihre Vorstellungen, die von einer Sitzung zur andern aufgeführt worden, und wie etwa untergeschlichene Fehler abgeschaffet oder verbessert werden können.⁵⁶

Das klang nach einem offenen Lernprozess, in welchem die ja bereits beruflich etablierten Mitglieder des Ensembles eine pädagogische Relation zueinander ausbildeten, bei der die Rollen von »Lehrer« und »Schüler« klar erkennbar legitimiert und vor allem auf die Sache, dass Schauspielen, ausgerichtet waren. Die Organisationsstruktur und der hierarchische Führungsstil durch Ekhs sprachen, wie Heegs Lektüre zeigt, freilich eine andere Sprache. Denn Ekhs zierte sich, die von ihm beanspruchte Rolle des Hauptlektors, des Lehrers, einzunehmen. »Glauben Sie aber nicht, dass ich mich [...] zum Lehrer aufzuwerfen willens bin; im Geringsten nicht. Ich bin ein Lernender.«⁵⁷ Zugleich aber mühte er sich eifrig, seine Kollegen zur Ordnung zu rufen und sie vorzuführen. Es drängt sich der Eindruck auf, dass es sich bei der Schauspieler-Akademie mehr um eine Erziehungsanstalt handelte, mit dem Ziel, Schauspieler auf das bürgerliche Arbeitsethos zu

55 Heeg, *Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 181. Zu den Mitgliedern gehörten – soweit recherchierbar – Johann Friedrich Schönnemann (1704–1782), seine Frau, die Schauspielerin Anna Rachel Weigler (1708–1770), sein Sohn Karl Heinrich (vor 1732–?) und seine Tochter Elisabeth Lucia Dorothea (1732–1783), Conrad Ekhs und seine Frau Georgine Ekhs (1706–1790), Johann Ludwig Starke (1723–1769), Johanna Christiana Starke (1731–1809), Christian Leberecht Martini (1728–1801), Gustav Friedrich Kirchhoff, das Ehepaar Rainer, Johann Peter Berger, Bernhard Ekhs (nicht verwandt) und Dietrich Leopold Schleiffer.

56 *Journal der Academie der Schönnemannschen Gesellschaft*, wortgetreuer Abdruck in Heinz Kindermann, *Conrad Ekhs Schauspiel-Akademie*, (= Österreich. Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Bd. 230, 2. Abh.), Wien: Rohrer 1956, S. 13, zur Editions-geschichte der Protokolle vgl. Piens, *Conrad Ekhs und die erste Deutsche Theater-Akademie*, 1956, S. 28.

57 *Journal der Academie* in Kindermann, *Conrad Ekhs Schauspiel-Akademie*, 1956, S. 20.

verpflichten, als um eine berufsständische Ausbildung oder gar ein pädagogisches Pilotprojekt.

4.4 Schauspieltheorie im 18. Jahrhundert

Ein zentraler Baustein des pädagogischen Diskurses im 18. Jahrhundert war die Schauspieltheorie. Gewissermaßen war diese Theorie dem Namen nach eine Errungenschaft des 18. Jahrhunderts, so unterschiedlich sie auch war und so wenig sie einer modernen Konzeption einer Theorie als eines konsistenten Systems wissenschaftlicher Aussagen über einen Gegenstand ähnelte. Zuvor gab es die Schauspieltheorie *expressis verbis* nicht. Wohl auch von der Sache her begründet, wurde die Schauspielkunst gerade nicht als eine freie Kunst angesehen, deren Bestimmung, Regeln und Gesetzmäßigkeiten man mit dem Anspruch einer Theorie begründen müsste.

Was Schauspieler taten und wie sie es taten, wurde bis zum 18. Jahrhundert als Lehre der körperlichen Beredsamkeit, also als Teil der Rhetorik, verstanden. Das änderte sich im Theater der Aufklärung. Jedoch darf man den Begriff der Theorie nicht überstrapazieren. Sie war und ist bis heute gekennzeichnet von der eingangs erwähnten Unschärfe ihres Gegenstandes, des Schauspielers, sowie von der Ambiguität der Theorie-Praxis-Unterscheidung.

Die Tätigkeit eines Schauspielers und damit das Ziel seiner Ausbildung können eben nicht allein auf den Vollzug literarisch verfasster Rollen beschränkt werden. Hinzu kommt die Selbstbezüglichkeit von Künstler und Kunstwerk: Schauspieler sind mit ihren Körpern Produzenten und Produkte ihre Kunst in einem. Und letztlich ist die Schauspielkunst eine vergängliche Angelegenheit, die nur über Transkriptionen den ›Gegenstand‹ einer theoretischen Betrachtung im traditionellen, empirischen Sinne überhaupt abgeben könnte.

Es ist nicht zu verkennen, dass sich die Schauspieltheorie aus verschiedenen Interessenlagen speiste. Dabei lassen sich drei Ebenen der Argumentation unterscheiden. Eine Argumentationslinie befasste sich mit dem ab 1750 wirksam werdenden Wandel der Rhetorik unter dem Einfluss der philosophischen Ästhetik und der Kunstreflexion. Die Schauspielkunst wurde dabei von anderen Formen der öffentlichen Rede, etwa auf der Kanzel oder vor Gericht, getrennt. Sie wurde nicht mehr als intrinsischer Bestandteil der Rhetorik betrachtet. Fortan versuchte man, die Autonomie der Schauspielkunst zu beweisen und sie den anderen freien Künsten, also der Dichtung, der bildenden Kunst, dem Tanz und der Musik, zur Seite zu stellen. Diese Argumentationslinie wird hier exemplarisch an Christlob Mylius' »Versuch eines Beweises, dass die Schauspielkunst eine freye Kunst sey« aufgezeigt.

Eine zweite Linie der Theoriebildung zielte auf eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen staatlicher Gemeinschaft und ästhetischer Repräsentation, die sich im Epochenwechsel vom Barock hin zur Aufklärung darlegen lässt. Die Verschiebung innerhalb der Repräsentation von einer höfisch bestimmten Symbolpolitik hin zur bürgerlichen Verinnerlichung staatlicher Macht – sie wird in der Forschung zur *eloquentia corporis* des 18. Jahrhunderts als Wandlung vom künstlichen zum ›natürlichen‹ Zeichen verstanden.

Eine dritte Ebene stellt die Wissensgeschichte der körperlichen Beredsamkeit dar. Die Schauspieltheorie und insbesondere die Reflexion der Affekte standen im Zentrum eines epistemischen Wandels mit dem Aufkommen der modernen Wissenschaften, der Psychologie (Erfahrungsseelenkunde), der Anthropologie und der Medizin. Ihnen lag ein analytisches Körpermodell und damit eine Objektivierung des Körpers (als Maschine) zugrunde, die zu einer begrifflichen Neubestimmung insbesondere der affektiven und körperlichen Prozesse führte. Die Trennung von Körper und Geist/Seele und damit die Versuche, den Körper auf bestimmte Symptome mentaler Prozesse hin zu deuten, nahm hier ihren Anfang und überkreuzte sich mit dem älteren, rhetorischen Modell der Ansteckung und der Humore. Der Schauspieler rückte als eine Art epistemische Figur in die Perspektive wissenschaftlicher Beobachtung.

4.4.1 Von der Rhetorik zur Ästhetik

Im 18. Jahrhundert erfuhr das Theatersystem eine Literarisierung. Insbesondere das bürgerliche Theater wurde zunehmend an das Literatursystem angebunden, an Verlage und Verwertungsrechte. Damit wurde das Verhältnis, welches die Schauspieler zu den dramatischen Rollen einnahmen, neu justiert. Die eigene, improvisierende Spielpraxis trat zurück, gespielt werden sollten die Rollen so, wie sie schriftlich fixiert und autorisiert waren. Die Schauspieltheorie verschaffte diesem Produktionsmodell von Theater ein gedankliches Fundament. Denn mit der Reflexion jener Gesetzmäßigkeiten, die die Schauspieler zu befolgen hatten, kamen bei Autoren wie Johann Christoph Gottsched, Christlob Mylius oder Gotthold Ephraim Lessing zunächst einmal ein Lektüregebot zur Geltung. Schauspieler sollten sich dem schriftlich fixierten Text in seiner Gesamtheit widmen. Das gesamte Drama lag ihnen vor. In den eher von Mündlichkeit und handschriftlicher Transkription bestimmten Theaterkulturen war es hingegen üblich, dass die Rolle, im Sinne des lateinischen *rotula*, tatsächlich nur die Repliken eines Charakters nebst spärlicher Angabe der Einsätze enthielten. Diese Texte wurden memoriert. Erst auf der Probe wurde dann sukzessive die gesamte Struktur des Dramas ersichtlich und zuweilen auch eigenwillig angepasst. Im 18. Jahrhundert hingegen wurde der lauten Lektüre eines Textes innerhalb des Produktionsprozesses ein eigener Arbeitsschritt eingeräumt. Ab den 80er-Jahren des 18. Jahrhunderts konnte man in diesem Sinn Leseproben. Und bereits Mylius trennte in seinem 1750 erschienen »Versuch eines Beweises, dass die Schauspielkunst eine freye Kunst sey« »die Vorbereitung zu den Vorstellungen« von der »Vorstellung der Schauspiele selbst«. ⁵⁸ Er teilte damit den Produktionsprozess des Theaters analytisch auf und schrieb ihm sogleich eine Hierarchie ein. »Die Charaktere legt der Verfasser des Schauspiels den Comödianten vor«, ⁵⁹ dem

58 Christlob Mylius, »Versuch eines Beweises, dass die Schauspielkunst eine freye Kunst sey«, in: *Beiträge zur Historie und Aufnahme des Theaters*, Stuttgart: Metzler 1750, S. 1–13, S. 7. Mylius, der früh verstarb, wird in der Theatergeschichte nur marginal betrachtet, obgleich seine Abhandlung, wie Hilde Haider-Pregler schreibt, »für den deutschsprachigen Raum als erster Ansatz einer Theaterästhetik betrachtet werden« kann. Haider-Pregler, *Des sittlichen Bürgers Abendschule*, 1982, S. 153.

59 Mylius, »Versuch eines Beweises, dass die Schauspielkunst eine freye Kunst sey«, 1750, S. 9.

Beurteilungsvermögen und Witz der Akteure obliege es, die Umgestaltung der Vorlage vorzunehmen.

Damit wurden jedoch das Drama und implizit der männliche Autor als ästhetische Instanzen gesetzt, deren Autonomie sich die Schauspieler beugen sollten. In Folge dieser Literarisierung und Väterherrschaft, die den Theaterbetrieb ereilte, konnte und musste die Aufführung als besonders flüchtiger Moment erscheinen, was sie zu einem Besonderen, aber auch notorisch defizitären Element der Darstellungstheorie und Ästhetik werden ließ. Denn was flüchtig war, entzog sich der beharrlichen Beobachtung und Notation, die eine Theorie einforderte. Deshalb sprach Mylius vom »Aufseher« und vom »Herrn des Theaters«. ⁶⁰ Heeg deutet diese Wendung als patriarchalische Autorenkonzeption.

Mylius' Entwurf erfindet den Regisseur *avant la lettre* und bestimmt die Durchsetzung und Verteidigung des Logos als seine ursprüngliche Aufgabe. Ausschlaggebend ist der intendierte Sinn des Autors, dargelegt im »Charakter«, dessen berufener Interpret und Exekutor der »Herr des Theaters« ist. Er trifft die Wahl der geeigneten Mittel und dirigiert das Zusammenspiel aller anderen Kräfte. ⁶¹

Mylius bedachte dabei alle Komponenten des Produktionsprozesses, die Einrichtung des Schauplatzes und die Wahl der Kostüme ebenso wie die Darstellung der Affekte. Für alle Schritte des Gestaltungsprozesses sei eine handwerkliche Arbeit aus dem Gedächtnis nicht ausreichend, »der Witz aber hat das meiste dabey zu thun«. ⁶² Deutlich suchte er den Vergleich mit der Dichtung und der Malerei als den beiden bereits anerkannten Modellen des autonomen Künstlertums. Diese Verlagerung des kreativen Moments des Zusammenspiels im Ensemble und zwischen den Schauspielerkörpern hinein in die Innerlichkeit des Subjekts war bei Mylius mit Witz gemeint. Witz entsprang nach Johann Georg Sulzers Eintrag in der *Allgemeine Theorie der Schönen Künste* dem »Verstand, oder einem guten Kopf«. Er basierte auf einer »lebhaften Einbildungskraft«. ⁶³ Schauspieler ohne Witz seien lediglich Handwerker. Sie kopierten. Zur Ausübung der freien Künste müsse man aber über einen nicht näher bestimmten Witz verfügen. Dieser wurde von Mylius in die Dimension der Einbildungskräfte verlagert und bekam die Instanz des Verstandes zur Seite gestellt.

Der Hinweis auf den nötigen Witz verdeutlicht, dass diese Theorie als solche eine Behauptung war, die den Beweis ihrer Richtigkeit noch schuldig blieb. Es war eine Autonomiebehauptung, in deren Kern, nach Luhmann und Schorr, ein »Ressentimentbegriff« steckte. Mit einem solchen Begriff werden, so die Autoren, »unerfüllte und vielleicht unerfüllbare Erwartungen und Hoffnungen gesammelt, in kontrafaktische Form

60 Ebd., S. 7 und S. 9.

61 Heeg, *Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 174f. Heeg merkt im Verweis auf Diebolds Studie zum Rollenfach an, dass der Charakter noch weitestgehend durch das Rollenfach bestimmt sei. Vgl. Bernhard Diebold, *Das Rollenfach im deutschen Theaterbetrieb des 18. Jahrhunderts*, Leipzig u. a.: Voß 1913.

62 Mylius, »Versuch eines Beweises, dass die Schauspielkunst eine freye Kunst sey«, 1750, S. 7.

63 Johann Georg Sulzer, *Allgemeine Theorie der Schönen Künste in einzelne, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwörter aufeinander folgenden Artikel*, 4 Bde., Leipzig: Weidman 21778, S. 452–454, S. 452.

gebracht und in dieser Form als Substitut für Erfüllung aufbewahrt.«⁶⁴ Die Abwehrgesten der Theaterreformer gegen das französische Theater und den ausschweifenden Lebensstil der fahrenden Truppen sind zahlreich und sprechen für die These vom Ressentiment.⁶⁵

Das heißt aber, dass die theoretische Herleitung, die Schauspielkunst sei eine freie Kunst, eigentlich eine ästhetische und theaterpolitische Forderung war. Sie bezog ihre Wirkung gerade daher, dass sie sich nicht als solches zu erkennen gab, sondern sich theoretisch autonom setzte. Denn sie versprach im rhetorischen Sinne ja tatsächlich eine grundlegende Klarheit bei der Beurteilung der Schauspielkunst. Und sie versprach die planbare Veränderung dieser Kunst ebenso, wie sie diese im geschichtlichen Prozess einordnete. Entsprechend konnte etwa Lessing in seiner *Hamburgischen Dramaturgie* (1767) die Schauspieler, die eben die angestrebte Verschmelzung von Verstand und Witz bewirkten, deutlich von den Mimen differenzieren, die nur nachplapperten wie ein Papagei.

Es versteht sich also von selbst, dass die moralischen Stellen vorzüglich wohl gelernt sein wollen. Sie müssen ohne Stocken, ohne den geringsten Anstoß, in einem ununterbrochenen Flusse der Worte, mit einer Leichtigkeit gesprochen werden, dass sie keine mühsame Auskramung des Gedächtnisses, sondern unmittelbare Eingebung der gegenwärtigen Lage der Sachen scheinen. Ebenso ausgemacht ist es, dass kein falscher Akzent uns muss argwöhnen lassen, der Akteur plaudere, was er nicht verstehe. Er muss uns durch den richtigsten, sichersten Ton überzeugen, dass er den ganzen Sinn seiner Worte durchdrungen habe. Aber die richtige Akzentuation ist zur Not auch einem Papagei beizubringen. Wie weit ist der Akteur, der eine Stelle nur versteht, noch von dem entfernt, der sie auch zugleich empfindet! Worte, deren Sinn man einmal gefasst, die man sich einmal ins Gedächtnis geprägt hat, lassen sich sehr richtig hersagen, auch indem sich die Seele mit ganz andern Dingen beschäftigt; aber alsdann ist keine Empfindung möglich. Die Seele muss ganz gegenwärtig sein, sie muss ihre Aufmerksamkeit einzig und allein auf ihre Reden richten [...].⁶⁶

Lessings Forderung an die Schauspieler war eine doppelte: Sie sollten den Sinn, der im »toten Buchstab«⁶⁷ begraben liege, »ganz gegenwärtig« machen, indem sie ihn nicht nur verstanden und erinnerten, sondern ihn empfanden. Zudem mussten sie vermeiden, auf das als zu niedrig taxierte Niveau des Papageis zu sinken.

Lessing stand hier ganz im Zeichen einer allerdings sehr produktiven Krisenbeschreibung, die dem Schauspielstand jede Ehrbarkeit oder gar menschlichen Verstand streitig machte.⁶⁸ Die logische Konsequenz, mit der diese projizierte Krise behoben

64 Luhmann, Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, 1999, S. 47.

65 Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 164–171.

66 Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Drittes Stück, S. 23.

67 Georg Philipp Harsdörffer, *Frauenzimmer Gesprächspiele*, Teil 7. Nürnberg: Endter 1647. Neudruck Hg. v. Irmgard Böttcher. Tübingen: Niemeyer 1969, S. 35f.

68 Vgl. hierzu etwa Knud Lyne Rahbeck, »Briefe eines Schauspielers an seinen Sohn« (aus dem Dänischen übersetzt von Christian Heinrich Reichel), *Theater-Journal für Deutschland*, Gotha: Ettinger 1779, 12. Stück, S. 41–53; Der., »Fortsetzung der Briefe eines Schauspielers an seinen Sohn« (aus dem

werden konnte, war die Bildung und Erziehung der Schauspieler. Das Ziel dieser Bemühungen war es, die Schauspieler auf den Stand der Lesekundigen zu heben und sie zu moralisch integren Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zu machen.

Drei Jahre später fand Mylius' behaupteter Beweis bereits eine praktische Konsequenz in der Bildungslandschaft. Ekhof bezog sich in der Formulierung des Bildungsziels seiner Akademie ein »Freykünstler« zu werden implizit auf Mylius wenn er schrieb, »die Grammatik der Schauspielkunst« sei zu studieren, um sich

mit den Mitteln bekannter [zu] machen, durch deren Anwendung wir zu der Fähigkeit gelangen, die Ursachen von allem einzusehen, nichts ohne hinlänglichen Grund zu reden noch zu tun, und den Namen eines Freykünstlers mit Recht zu verdienen.⁶⁹

Und ebenfalls war deutlich, dass Ekhof den gesellschaftlichen Status der Schauspielkunst in ihrer Nähe zur Sprache verortete, genauer in ihren Grundsätzen und Regeln, in ihrer Grammatik.

Lessing kündigte wiederum eine umfassende Schauspieltheorie an. Sein 1754/55 verfasstes Traktat *Der Schauspieler*, trug den Untertitel »Ein Werk worinne die Grundsätze der ganzen körperlichen Beredsamkeit entwickelt werden«,⁷⁰ was eine umfassende Grammatik erwarten lässt. Zwar ist Lessings Werk ein Fragment geblieben. Aber kaum dreißig Jahre später konnte Johann Jakob Engel in der Ankündigung seiner *Ideen zu einer Mimik* bereits das wissenschaftliche Desiderat einer Schauspieltheorie benennen, wenn er schrieb, »die Theorie [der Schauspielkunst, W.D.E.] wäre nach aller Wahrscheinlichkeit schon wirklich da, wenn sich nicht bloß Künstler oder Kunstkenner, sondern auch Philosophen, mit ihr befassen wollen«⁷¹ und sie sei überdies in Vermeidung »tieferer[r] Spekulationen der Seelenlehre« nur auf der »flachen Manier des bloßen Beobachters«⁷² zu formulieren. Zeitgleich versammelten sich im *Nationaltheater Mannheim* die Schauspieler um ihren Direktor von Dalberg, um die Grundsätze der Schauspielkunst zu erörtern und in gemeinsamen Lektüren – einer Art Leseprobe, wie sie Ekhof bereits bedachte – mögliche Stücke und deren Sinn zu erkunden.⁷³ Wie man den Theaterjournalen entnehmen kann, waren die dalbergschen Leseproben immer auch eine öffentliche Angelegenheit, eine Art Werbung für die Idee eines bürgerlichen Nationaltheaters. Denn einerseits, naheliegend, ging es um die Diskussion und Auswahl der zu spielenden Stücke und dazu war die Lektüre der Literatur durch das Ensemble ein probates Mittel. Andererseits stellte Dalberg auch Preisfragen, deren Antworten die Mitglieder des Ensembles in der folgenden Sitzung verlesen und diskutieren sollten. Aber eben nicht nur dies: Die

Dänischen übersetzt von Christian Heinrich Reichel), *Theater-Journal für Deutschland*, Gotha: Ettlinger 1780, 13. Stück, S. 3–19.

69 Journal der Academie in Kindermann, *Conrad EkhoFs Schauspieler-Akademie*, 1956, S. 8ff.

70 Gotthold Ephraim Lessing, »Der Schauspieler«, in: Hugo Göring (Hg.), *Lessings sämtliche Werke*, Bd. 12, Stuttgart: Cotta 1884, S. 228–232.

71 Johann Jakob Engel, »Ankündigung einer Mimik«, in: *Litteratur- und Theater-Zeitung*, Berlin: Wever 1782, S. 252–256, S. 253.

72 Engel, »Ankündigung einer Mimik«, 1782, S. 255.

73 Vgl. hierzu die Protokolle dieser Sitzungen Max Martersteig (Hg.), *Die Protokolle des Mannheimer Nationaltheaters unter Dalberg aus den Jahren 1781–1789*, Berlin: Dramaturgische Gesellschaft 1980.

Antworten wurden auch publiziert. In den *Ephemeriden der Litteratur und des Theaters* etwa fanden sich die gleichen Preisfragen abgedruckt, versehen mit einem deutlich erzieherischen Appell des nicht genannten Autors: »Sollte diese Vorstellung des Freiherrn von Dalberg an die Mannheimer Bühne nicht eine Aufforderung für alle übrigen Deutschlands werden?«⁷⁴

Die theoriegeleitete Bildung und Erziehung der Schauspieler also wurde im Literaturtheater der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zum Programm. Der von Mylius postulierte Verstandesschauspieler, welcher mit Witz und Beurteilungsvermögen zur Sache schritt – er schien nun tatsächlich ein realistisches Bildungsziel zu sein. Heeg arbeitet diese gedankliche Durchdringung der Tätigkeit des Schauspielers vom spielerischen hin zum sinnstiftenden Handeln in seiner Studie heraus und rekonstruiert dabei u.a. Johann Jakob Engels *Ideen zu einer Mimik* (1785/86).⁷⁵ Wie Heeg betont, forderte schon Engels System der »Zusammensetzung des Ausdrucks« von den Schauspielern eine hermeneutische Tätigkeit, mit welcher der affektive Impuls eine Gestalt erhielt, die zugleich spezifisch war – das ist die Aufgabe des hermeneutischen Deutungsvorgangs – und motiviert erschien – das wäre die Aufgabe des Witzes und seiner Beherrschung.

›Gestalt‹ ist die äußere Form, in der die Ergießungen der Seele feste Bedeutung annehmen. Die Schauspielkunst, die unter ihrem Gesetz steht, bringt die chaotischen ›inneren Voraussetzungen‹ des Handelns in eine äußere ästhetische Ordnung.⁷⁶

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelte sich also mit der allmählichen Literarisierung des Theaters auch eine Schauspieltheorie *expressis verbis*. Schauspielkunst sollte als eine freie Kunst definiert werden. Diese Entwicklung der Schauspieltheorie war eng mit der Forderung verbunden, die Schauspieler mögen sich einer theoretischen Bildung unterziehen und ihr Spiel als eine hermeneutische Tätigkeit verstehen, die es ihnen ermöglichte, der inneren Komplexität des Spiels eine ästhetische Ordnung zu verleihen.

4.4.2 Repräsentation und Gesellschaft

Die pädagogische Reflexion und die Forderung nach einer Schauspielausbildung im 18. Jahrhundert wurden zugleich durch einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel motiviert. Die Forschung ist sich einig, dass der Prozess der Säkularisierung, der sich

74 Anonym, »Dramaturgische Preisfragen«, in: *Ephemeriden der Litteratur und des Theaters*, 1. Bd. Berlin: Maurer 1785, S. 285–288.

75 Vgl. Das Kapitel »Die Aktionstheorie des Ausdrucks: Johann Jakob Engel«, in Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 303–345. Vgl. Johann Jakob Engel, *Ideen zu einer Mimik. Erster/ Zweyter Theil, mit erläuternden Kupfertafeln*, Berlin 1785/86, Neudruck in einem Band, Darmstadt: WBG 1968.

76 Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 319. Heeg weist darauf hin, dass diese Ausdrucksästhetik eine Aktionstheorie ist, ein Streben hin zu einem Ideal und er stellt diesem Konzept eine Passionstheorie des Ausdrucks zur Seite. Deutlich haben wir es bei Engel mit einer Maximalforderung an den Ausdruck zu tun, einer ersten Formulierung der Überbietung, deren *modèle idéal* die Wahrscheinlichkeit ist. Ihre komplementäre Seite, die Unterbietung, wäre dann nach Heeg mit dem melodramatisch affizierten Körper bei Joseph Franz von Goetz aufgerufen. Vgl. zum Modell Wolf-Dieter Ernst, *Der affektive Schauspieler*, Berlin: Theater der Zeit 2014, S. 28–38.

in der Differenz zwischen Barocktheater und Theater der Aufklärung abzeichnete, von zentraler Bedeutung war. Dieser Prozess erklärt, warum man gerade der Schauspielkunst und der epistemischen Figur des Schauspielers in dieser Zeit mit Fragestellungen begegnete, die nicht unbedingt spezifisch auf das Aufführungsgeschehen bezogen waren. Am Modell des Theaters wurden, vereinfacht gesagt, politische, weltanschauliche und soziale Wandlungen erklärt. In deren Fokus stand, dass das bürgerliche Subjekt seine Konstitution im Denken der Aufklärung zunehmend selbst überantwortet bekam. Das bürgerliche Theatermodell wurde damit zur Denkfigur einer aufklärerischen Subjektkonstitution und assoziativ dann auch zur Gesellschaftskonstitution freier und mündiger Subjekte. Das war der starke moralische Wesenszug, der bereits immer ein Erziehungsziel in sich trug. In der Theaterwissenschaft wurde dieser Wandel bezogen auf die Tätigkeit der Schauspieler von Erika Fischer-Lichte als Übergang vom künstlichen Zeichen des Barock hin zum ›natürlichen‹ Zeichen des bürgerlichen Theaters der Aufklärung dargestellt. Das Barocktheater sei zumindest im deutschsprachigen Raum vom Topos des *Theatrum Mundi* geprägt. Dieser bezog ›Welt‹ und ›Theater‹ wechselseitig aufeinander. Das ›menschliche Leben‹ wurde wie eine Theaterraufführung inszeniert, umgekehrt mutierte im Barock das Theater zum Abbild und Sinnbild der Welt.

[D]ie Bühne ist die Welt, und die Welt ist die Bühne, die Schauspieler sind die Menschen, und die Menschen sind Schauspieler, die eine Rolle spielen, die Rolle ist das Leben und das Leben eine Rolle. Nur aus dieser ihrer wechselseitigen Bedingtheit heraus erhalten sowohl das Theater als auch das Leben ihre Signifikanz.⁷⁷

Dieses ›Theater im Theater‹, als welches sowohl ›Welt‹ als auch ›Theater‹ jeweils gesehen werden können, funktionierte vor einer höheren Zuschauerinstanz, der göttlichen Ordnung. Die Bühne des Barocktheaters war daher ebenso wie die Weltordnung vertikal gedacht: In der Mitte befand sich die Spielfläche, auf welcher der Mensch seine ihm übertragene Rolle gut zu spielen habe, der Schnürboden darüber stand für den Himmel, die Unterbühne für die Hölle. Der bereits ausgeklügelten Flugmechanik und den beweglichen Bühnen und Podesten war es zu verdanken, dass diese symbolischen Ebenen nicht nur gestisch angedeutet wurden, sondern auch die Schauspieler vertikal von der Bühne expedieren konnten.

Fischer-Lichte hebt in ihrer semiotischen Analyse hervor, dass im Barock die Zeichen ›erfunden‹ wurden, anders noch, als es die Signaturenlehre der Renaissance vorsah, die von objektivierbaren göttlichen Zeichen ausging, die lediglich entdeckt und interpretiert werden müssten.

Das denkende Ich hat dergestalt in der *inventio* von Zeichen als Prozess der Zeichenkonstitution eine Methode projiziert und entwickelt, mit deren Hilfe es imstande zu sein meint, sowohl die ewige unsichtbare Ordnung der Welt erkennen als auch ihr physisches Sein der Vergänglichkeit entreißen zu können.⁷⁸

77 Fischer-Lichte, *Die Semiotik des Theaters. Vom ›künstlichen‹ zum ›natürlichen‹ Zeichen*, 1989, S. 11.

78 Ebd., S. 24.

Im Barocktheater standen die Dinge wie auch die Körper und alles Natürliche, an denen man die Zeichen entdeckte, unter dem Verdacht, lediglich vergänglicher Schein zu sein. Die Erfindung von Zeichen bot eine Lösung für jenes zentrale Befinden der Barockzeit. Das wurde besonders anschaulich im Bereich von Kostüm und Maske in den Haupt- und Staatsaktionen, die gleichsam die natürliche Gestalt geradezu kaschierten und überwucherten, sie zur reinen Kunstfigur, einer Art belebter Figurine mutieren ließen. Diese Erfindung im Sinne der rhetorischen *inventio* war mit dem Begriff des »künstlichen Zeichens« gemeint. Künstlichkeit meinte hier die zur Schau gestellte Künstlichkeit, wie sie einem in den Wasserspielen, den Gärten und der Architektur des Barock entgegenkam. Die Künstlichkeit der Zeichen deutete auf eine hohe Wahlfreiheit hin. Sie konnten tatsächlich frei erfunden werden, da sie als klar lesbare Zeichen einer sozialen Ordnung aufgefasst wurden, nicht aber mit dem Gebot der Wahrscheinlichkeit in Verbindung gebracht wurden. Für die Bildung der Zeichen durch die Schauspieler und damit auch für die Aufführungspraxis des Barocktheaters bedeutete dieser höhere Grad an Freiheit nun, dass diese weitestgehend vorgeschrieben wurden. Denn die produzierten Zeichen der Schauspieler mussten gerade nicht in Verbindung zu einer komplexen Innerlichkeit oder Seele stehen, sie sollten modern gesprochen »gezeigt« werden.

In Franz Langs Handbuch *Dissertatio de Actione Scenica*,⁷⁹ welches er für Lehrer an Jesuitenschulen verfasste, wird der präskriptive Charakter deutlich. Ausführlich beschrieb und bebilderte Lang, wie Arme, Hände und Beine bezogen auf die Grundstellung des Bühnenkreuzes (*cruz scenica*) zu führen waren. Entscheidend war dabei die Annahme, dass bestimmten Stellungen des Körpers in Bezug auf den geometrisch gedachten Bühnenraum bestimmte Affekte zugeordnet werden können. Man konnte sie also kopieren. Deshalb lag der Schwerpunkt dieses Handbuchs, darauf weist Fischer-Lichte hin, auch auf den gestischen Zeichen, während die schwieriger semiotisch zu bestimmenden stimmlichen Qualitäten nicht die gleiche Aufmerksamkeit erhielten.⁸⁰ Ein Training und eine Introspektion zur Produktion des affektiven Ausdrucks entfielen. Das will nicht heißen, dass die Einweisung und Ausbildung der Schauspieler in bestimmten szenischen Techniken nicht in der gleichen Weise vollzogen wurde. Sie folgte jedoch einem anderen Bildungskonzept. Denn die Ausbildung der Schauspieler war bei Lang gar nicht der Gegenstand einer pädagogischen Reflexion. Lang schrieb für die Ausbildung von Ordensschülern, die in Prüfungssituationen auf der Schulbühne und in Schulaulen ihre schauspielerischen Fertigkeiten zeigten. Er schrieb nicht für die Berufsbildung und die Selbstbildung eines Schauspielstandes, der größtenteils unter den Bedingungen von Arbeitsmigration in Wandertruppen ein Auskommen fand.

Das änderte sich in dem Maße, wie im Prozess der Säkularisierung die Ordnung des großen Welttheaters an Verbindlichkeit verlor. Denn versteht man mit Kant Aufklärung als ein Programm, welches den »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschul-

79 Lang, *Dissertatio de actione scenica*.

80 Fischer-Lichte, *Die Semiotik des Theaters. Vom »künstlichen« zum »natürlichen« Zeichen*, 1989, S. 45; vgl. zu den Aufführungsorten und Zuschauerzahlen Roselt, *Seelen mit Methode*, 2005, S. 76; zum Alter der Schüler Zumhof, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, 2018, S. 47f.

deten Unmündigkeit«⁸¹ und die »Befreiung von Aberglaube«⁸² zum Ziel hatte, so ist es nachvollziehbar, dass der barocke Repräsentationsraum in seiner Vertikalen von Hölle, Welt und Himmel in sich zusammenfiel. Was dereinst als künstliches Zeichen lesbar war, musste dann als künstlich im Sinne von ›gemacht‹ erscheinen, wenn hinter dem Schein eine Macht vermutet wurde, an die man sich mit irrigem Glauben richtete und die einen in der Unmündigkeit hielt.

Kant ließ kaum Zweifel daran, dass dem Gedanken der Aufklärung ein Erziehungsprogramm inhärent war, wenn er das Bild des »Gängelwagens«, also des Kinderwagens, wählte, in dem der Mensch in seiner ihm eigenen Trägheit und Dummheit befangen sei und mit einer Pädagogik der Zucht zur Unmündigkeit erzogen werde.

Dass der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, außer dem, dass er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben. Nachdem sie das Hausvieh zuerst dumm gemacht haben und sorgfältig verhüteten, dass diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie eingesperrt, wagen durften, so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen droht, wenn sie es versuchen allein zu gehen.⁸³

Dem semiotischen Interesse Fischer-Lichtes ist die Wahl der Epochen des Barocktheaters und des Theaters der Aufklärung tatsächlich sehr dienlich, denn sie kann den mit der Säkularisierung einsetzenden Wandel der Norm, welcher der Theatercode unterlag, besonders anschaulich machen. Aus normativer Sicht auf den Zeichengebrauch erschien das ›künstliche Zeichen‹ denn auch im deutlichen Gegensatz zum ›natürlichen Zeichen‹. Wie Fischer-Lichte anmerkt, ist diese Gegenüberstellung aus historiografischen Gründen vorzunehmen und muss die Komplexität des Normenwandels notgedrungen reduzieren, wie er sich etwa im französischen Theater zu denken gäbe.⁸⁴ Denn natürliche Zeichen werden nicht offen zur Schau gestellt. Im Gegenteil, sie erlangen dann ihre volle Wirkung, wenn ihre Semiose, d.h. der Prozess ihrer Generierung, verborgen bleibt. Das wahrhaftigste natürliche Zeichen und Telos des Natürlichkeitsdiskurses war tatsächlich das flüchtige Anzeichen, etwa das Stocken der Stimme, das Erröten, denn es täuschte das Publikum gerade darüber, dass es ebenso künstlich ausgewählt und produziert war, wie eine barocke Perücke oder die zum Schmerz erhobenen Hände im Zeichen der Trauer.⁸⁵

Diese heuristische Gegenüberstellung der Epochen sollte jedoch nicht missverstanden werden. Mit der Säkularisierung haben wir es mit einem länger ablaufenden gesellschaftlichen Wandel zu tun, sodass man nicht verwundert sein darf, dass etwa die

81 Immanuel Kant, »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« in: Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 1777, S. 53–61, S. 53.

82 Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, S. 158.

83 Kant, »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, 1777, S. 53f.

84 Vgl. Fischer-Lichte, *Die Semiotik des Theaters. Vom ›künstlichen‹ zum ›natürlichen‹ Zeichen*, S. 10, Anm. 5 und zur Epochenenteilung Erika Fischer-Lichte, *Kurze Geschichte des deutschen Theaters*, Tübingen, Basel: Francke 1993, S. 9.

85 Vgl. zur Logik der Täuschung Ursula Geitner, *Die Sprache der Verstellung. Studien zum rhetorischen und anthropologischen Wissen im 17. und 18. Jahrhundert*, Tübingen: Niemeyer 1992.

dramatische Klasse an der *Königlichen Musikschule in München* 1874, von der noch die Rede sein wird, deutlich auf ein Hoftheater bezogen war, das alle Züge der vertikalen Ordnung trug, die doch scheinbar mit dem Theater der Aufklärung obsolet geworden waren.

Der Eindruck wahrhafter Natur, der durch ›natürliche‹ Zeichen hervorgerufen werden sollte, basierte jedenfalls auf der Annahme, dass die göttliche Ordnung die Position des Menschen in der Welt nur bedingt zu bestimmen in der Lage war und dass sie damit zum Gegenstand einer ästhetischen und zugleich vernünftigen Betrachtung durch den Menschen selbst werden konnte. Fortan musste geklärt werden, nach welchen Regeln (der Vernunft) diese Betrachtung verfahren konnte. Das hieß nun auf die epistemische Figur des Schauspielers bezogen: Sie wurde zum Gegenstand einer Reflexion, nach welchen Regeln der Beobachtung und Selbstbeobachtung die Produktion gestischer und mimischer Zeichen vorzunehmen wäre. Denn die Wahrscheinlichkeit, mit der jener Akt der Täuschung, jener Natur-Effekt, produziert werden sollte, war alles andere als ein normatives Kriterium. Sie war in hohem Maße abhängig von der jeweiligen erkennenden Subjekt-Instanz, die darüber befand, ob es als wahrscheinlich oder ›natürlich‹ zu gelten habe und die sich zugleich selbstreflexiv in ihrem Befinden erst als Subjekt erfuhr. Kant hatte die Verpflichtung des Subjekts auf den Gemeinsinn als das vierte Moment des Geschmacksurteils herausgestellt. Nichts berechtige das Subjekt zum Urteil, aber alles verpflichte es dazu und daraus folge, dass es sich dabei um ein subjektives Prinzip und zugleich um eine ›jedermann notwendige Idee‹⁸⁶ handle. Das aber ist nichts anderes als eine Weise, eine bestimmte Form des Subjekts aus der ästhetischen Erfahrung und dem ästhetischen Urteil her zu denken. Dies entspricht dem selbstbezüglichen Zirkel von Subjekt, Urteil und ästhetischem Objekt, der in der kant'schen Kritik des Geschmacksurteils analysiert wird. Erst diese transzendente Wende in der Ästhetik, weniger wohl die Forderung nach einem Reformtheater, wie sie seit Johann Christoph Gottscheds *Versuch einer Critischen Dichtkunst*⁸⁷ erhoben wurde, ermöglichte und erforderte dann auch eine Schauspiel-Pädagogik. Diese hat infolge von Kant zur Aufgabe, den Anspruch der Regelmäßigkeit mit den konträren Ansprüchen einer Ästhetik in Einklang zu bringen, die zumindest im Literaturtheater mehr und mehr auf das Individuelle zentriert wurde. Wie Fischer-Lichte treffend schreibt:

Gegenstand der Schauspielkunst sind psychische Zustände und seelische Prozesse beim bürgerlichen Individuum. [...] Höchstes Ziel der Schauspielkunst wird die Fähigkeit, noch die kleinste seelische Regung für den Zuschauer erkennbar darzustellen.⁸⁸

86 Kant, *Kritik der Urteilskraft*, § 22, 1993, S. 67.

87 Die Studie von Fischer-Lichte hebt Gottscheds Überlegungen hervor, ebenso die Studie von Heeg. Es ist allerdings fraglich, ob der Wandel der Produktion, wie er mit dem Aufkommen der Bildungsinstitutionen sichtbar wurde, mit Gottsched und seinen Einflüssen auf Caroline Neuber und Conrad Ekhof als den theaterhistorischen Größen der Frühaufklärung umfassend beschrieben ist. Eine gesonderte Studie zur Funktion etwa des Schultheaters und zum Wandel und Fortbestand der rhetorischen Übungen könnte – auf Basis bestehender (literatur-)historischer Forschung etwa von Geitner, *Sprache der Verstellung*, 1992, Campe, *Affekt und Ausdruck*, 1990 und Zumhof, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, 2018 – über das Fortbestehen der Rhetorik und die Anfangsgründe der pädagogischen Praxis Klarheit verschaffen.

88 Fischer-Lichte, *Die Semiotik des Theaters. Vom ›künstlichen‹ zum ›natürlichen‹ Zeichen*, 1989, S. 183.

Wie aber könnte man die Darstellung des Individuellen in einer allgemeinen Darstellungsregel fassen? Das gelingt nur dann, wenn man das Bildungsziel, also hier die Darstellung eines wahrhaften Ausdrucks, als eine prinzipiell offene Zukunft behandelt und die Mittel und Methoden dieser Bildung diesem Ziel unterordnet. Eine *inventio* einer Darstellung, die ihren Kunstcharakter zu sehen gibt, kann immer bewertet werden, indem man einen Abgleich von bekanntem Ziel und dessen Umsetzung vornimmt. Eine *inventio* hingegen, die notwendig offen ist, indem sie vortäuscht, nicht erfunden und nicht Kunst zu sein – sie kann und soll nicht abgeglichen werden, sie soll überraschen. Kant beschrieb dies als ebenso eigenartige wie treffende Organisationsleistung, der gemäß es allein um die Pünktlichkeit gehe, mit der die theatralen Mittel in ihrer Wirkung übereinkommen müssten.

Als Natur aber erscheint ein Produkt der Kunst dadurch, dass zwar alle Pünktlichkeit in der Übereinkunft der Regeln, nach denen das Produkt das werden kann, was es sein soll, angetroffen wird; aber ohne Peinlichkeit, ohne dass die Schulform durchblickt, d. i., ohne eine Spur zu zeigen, dass die Regel dem Künstler vor Augen geschwebt und seinen Gemütskräften Fesseln angelegt habe.⁸⁹

Kant versuchte in dieser Formulierung die beiden Bedeutungen des pädagogischen Bildungsbegriffs zu vereinen. Einerseits die Bildung im Sinne einer regelgeleiteten Herstellung und Formierung und andererseits die Selbstbildung des Subjekts, bei der sich die Pädagogik tunlichst auf eine wohlwollende Begleitung des Bildungsprozesses reduzieren sollte. Mit dieser komplexen Zeitlichkeit, die den Effekt der Überraschung bewirkte, wäre die Phase der Bildung in der bürgerlichen Schauspielkunst genauer bestimmt. Sie ist jener vorgelagerte und verborgene Prozess, in welchem mit bekannten Mitteln und in der Befolgung bekannter Regeln eine noch unbestimmte Individualität (der Seele) und zugleich ihre künstliche Gestalt als Rollenfigur produziert werden. Sie findet ihren idealen Abschluss in Form eines Überraschungseffekts im Moment der Aufführung und ihr ausgeschlossenes Anderes in der Peinlichkeit.

4.4.3 Wissenswandel. Descartes und die Folgen

Dem Wandel des Repräsentationskonzepts, wie er hier exemplarisch im Kontrast des Gebrauchs theatraler Zeichen im Barock und in der Aufklärung rekonstruiert wurde, entsprach ein Wandel des Wissens, der mit dem Erstarken der Wissenschaften im Anschluss an Descartes einherging. Dieser Wandel betraf vor allem die Affektenlehre der antiken und mittelalterlichen Rhetorik. Joseph Roach verortete den epistemischen Bruch, welcher die antike Affektenlehre von der neuzeitlichen Betrachtung der Affekte trennte, auf das Jahr 1666, dem Erscheinungsdatum von René Descartes' *Abhandlung über den Menschen*. Descartes nämlich trennte die Begriffe Körper und Geist radikal und begründete damit den cartesischen Dualismus von Körper und Geist:

89 Kant, *Kritik der Urteilskraft*, § 45, 1993, S. 180.

Körperliches und Geistiges gehören zwei verschiedenen Arten von Substanz zu. [...] Das Körperliche ist allein durch räumliche und zeitliche Ausdehnung sowie Bewegung charakterisiert, das Geistige ist Denken im Sinne der Wahrnehmung von Ideen.⁹⁰

Der Körper also war bei Descartes natürlich gegeben, wie die Körper auch den Tieren gegeben sind. Erst der Geist und die Vernunft erhoben den Menschen über das Tier. Zwischen beiden Substanzen vermittelten physikalische Vorgänge, mit der Zirbeldrüse als Zentrum. In einem Schema des menschlichen Körpers wird das cartesische Körperbild mit der Trennung von Geist und Körper deutlich.

Abb. 2: René Descartes, *Abhandlung über den Menschen* (1666)



Führt etwa ein Mensch seine Hand nahe an ein Feuer heran, so erklärte Descartes die Empfindung des Gefühls für Hitze und den Reflex, die Hand zurückzuziehen wie folgt. Das Bild der Flamme werde im Gehirn abgebildet und führe dort zur Erwärmung des Körpers ähnlich einem Dampfkessel. Descartes nannte die Körperwärme auch *spiritus animales* = tierischer Geist. Er werde erzeugt aus den leichtesten Teilen des Blutes, den

90 Eintrag »Cartesischer Dualismus«, in: Peter Precht und Franz-Peter Burkard (Hg), *Metzler Lexikon Philosophie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1999, S. 87.

Blutpartikeln, die einen »feinen Luftzug[, eine] sehr lebhafte und reine Flamme« darstellten. Diese Geister veranlassen nun einen Druck auf die Zirbeldrüse, welche über ein System von Nerven und Muskeln den Körper in Bewegung setzt. Die Hand erhält den Sinneseindruck »warm« und wird ggf. zurückgezogen. Descartes dachte also, dass das Zusammenspiel der Körperorgane und Kreisläufe so funktioniert wie ein hydraulischer oder pneumatischer Mechanismus. Der Körper sei ein

Mechanismus [der] sich allein aus der Einrichtung der Organe ergibt, die man im Herzen mit seinen Augen sehen, aus der Wärme, die man dort mit seinen Fingern spüren, und aus der Natur des Blutes, die man durch Erfahrung kennen lernen kann, und dies mit der gleichen Notwendigkeit, wie der Mechanismus einer Uhr aus der Kraft, Lage und Gestalt ihrer Gewichte und Räder folgt.⁹¹

Der Anthropomorphismus, mit dem hier Körper und (Uhren)Technik aufeinander bezogen wurden, hatte zweifelsohne gravierende Folgen für die Aufführungspraxis. Er zog das organische Deutungsmuster für die Darstellung von Emotionen in Zweifel, welches in der antiken Kosmologie noch gegeben war: das Zusammenspiel eines affizierenden und affizierten Körpers. Dieser konnte nach Descartes nicht mehr als Einheit gedacht werden, denn nun war der Körper primär das zu gestaltende Material der Darstellung. Auch wenn man die diskursanalytische Studie von Roach, die in den 1980er-Jahren geschrieben wurde,⁹² auf ein Fortwirken der antiken Rhetorik hin befragen könnte – etwa in den Deutungsmustern fernöstlicher Körperpraxen oder der Anwendungsliteratur der Workshop-Kulturen, die durchaus den antiken Denkformen der Säftetheorie, der Harmonien und der Phlegmata vergleichbar wären – ist sein Hinweis auf den Wissenswandel und das radikal andere Körperbild als wichtig einzuschätzen. Denn anders als die Geschichte eines »Theaters des Sinns« es wahrhaben will, brach mit Descartes gleichsam unbemerkt und radikal eine Grundlage der Schauspielkunst weg: die medizinische Begründung ihrer Wirkung und damit eine Form aisthesischen, d.h. sinnlichen Denkens.

Man kann dies an zwei Beispielen erläutern: Die Geste des Weinens (*ploro*) und die Deklamation unter Führung des rechten Armes.

91 Rene Descartes, *Discours de la Méthode* (franz.-dt. hg. von Lüder Gaebe), Hamburg: Meiner 1990, S. 33.

92 Vgl. die erste Ausgabe Joseph Roach, *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting*, Newark: Univ. of Delaware Press 1985.

Abb. 3: *Ploro*, Detail aus John Bulwer, *Chironomia: or the Art of Manual Rhetoric* (1644).



Der englische Arzt und Naturphilosoph John Bulwer (1606–1656) beschäftigte sich mit Gesten als Zeichensprache und als rhetorisches Mittel einer Körpersprache. Diese Lehre entfaltete er in zwei miteinander verbundenen Gestenatlanten, *Chirologia. Or the Natural Language of the Hand* and *Chironomia. Or the Art of Manual Rhetoric* (1644). Darin beschrieb er etwa die Geste des Weinens wie folgt:

[B]y wringing of the mind, tears, the sad expressions of the eyes, are produced. [...] Similarly, this compression of the brain causes the hard wringing of the hands which is a gesture of expression of moisture.⁹³

Bulwer ging also davon aus, dass Geist, Augen und Hände in ähnlicher Weise unter dem Einfluss der Leidenschaft stehen, in diesem Fall der Leidenschaft *ploro* (= ich weine). Er gab für diese Ähnlichkeitsvermutung jedoch keine wissenschaftliche Erklärung an, etwa eine Sympathie- oder Resonanztheorie. Stattdessen setzte er die medizinische und

93 John Bulwer, *Chirologia. Or the Natural Language of the Hand and Chironomia. Or the Art of Manual Rhetoric* [1644] (hg. v. James W. Cleary), Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois UP 1974, S. 32, zitiert nach Roach, *The Player's Passion*, 2004, S. 34.

die ästhetische Wirkung gleich: Motion und Emotion, die Hände und die innere Regung stehen unter demselben Eindruck. Ihre Tätigkeiten wurden nicht als unabhängig angesehen. Im Gegenteil, sie waren in erster Linie empfangende Entitäten, die zusammenspielten wie die Glieder, Gelenke und Fäden einer Puppe. Aus diesem mechanistischen Zusammenspiel heraus wurden die Wirkungen der Leidenschaften auch mit einer Epidemie verglichen, die auf den ganzen Körper einwirkt, ihn ganz erfasst und mithin auch empfindlich stört. Dabei konzipierte Bulwer das medizinische Bild der epidemischen Ansteckung selbstverständlich zwischenmenschlich: Was dem einen Körper widerfährt, ergreift von dort ausgehend den nächsten. Noch der französische Journalist Pierre Rémond de Sainte-Albine (1699–1778) beschrieb in seinem rund hundert Jahre später, 1747 erschienenen Traktat *Der Schauspieler* die Wirkung der dargestellten Emotionen als epidemische Ausbreitung,

[...] eine Art von epidemischer Krankheit [...], dessen Ausbreitung ebenso schnell als erstaunlich ist. Sie ist von den übrigen Krankheiten darinnen unterschieden, dass sie sich durch die Augen und Ohren mittheilet: wir brauchen eine mit Grund wahrhaft betrübte Person nur zu sehen, um uns zugleich mit ihr zu betrüben.⁹⁴

Das antike Menschenbild und die antike Medizin folgten also einem anderen Denkstil als jener moderne, der Körper und Geist strikt zu trennen sucht, und dies zeigt sich zum zweiten auch in den für das moderne Verständnis nicht nachvollziehbaren Regeln der Deklamation. Insbesondere die Regeln zur Führung des rechten Armes eines Redners muten heute wunderlich an. In Bulwers Handbuch wurde etwa vom Redner gefordert, er möge seine Rede nur mit dem rechten Arm unterstützen. Der linke Arm möge dicht am Körper gehalten werden. »The left hand of itself alone is most incompetent to the performance of any perfect action.«⁹⁵ Warum wurde diese Regel aufgestellt? Die linke Seite des Körpers galt als die Seite, an der die Lebensgeister aus den Herzkammern, den Ventrikeln, austreten. Wenn man nun zu sehr mit dem linken Arm gestikulierte, würde man diese Geister zu sehr stimulieren und sie würden explosionsartig ausströmen. Die Schauspieler verlören die Kontrolle über ihren Körper.

Diese Regel war so strikt einzuhalten, dass sie selbst in szenischen Gemälden beachtet wurde, wo die perspektivische Darstellung eine andere Pose nahegelegt hätte.

94 Pierre Rémond de Sainte-Albine, »Der Schauspieler«, zitiert nach »Auszug aus dem Schauspieler des Herrn Remond von Sainte Albine«, in: Gotthold Ephraim Lessing, *Theatralische Bibliothek*, 1. Stück, Berlin: Voß 1754, S. 123–154, S. 132.

95 »Die linke Hand allein ist höchst unfähig, um irgendeine vollendete Handlung auszuführen.« Bulwer, *Chirologia. Or the Natural Language of the Hand and Chironomia. Or the Art of Manual Rhetoric*, 1794, S. 247.

Abb. 4: Peter Paul Rubens, *Decius Mus deutet seinen Offizieren den Traum*, (1616/17).



In dem Gemälde *Decius Mus deutet seinen Offizieren den Traum* (1616/17) von Peter Paul Rubens wäre es natürlich vorteilhafter gewesen, der Redner hätte die Brust und das Gesicht zum Betrachter hin geöffnet. Dann aber müsste er entweder mit der Linken deklamieren oder auf der rechten Bildseite abgebildet sein. Wir haben es also, wie Roach darlegt, bei der Schauspieltheorie in der Nachfolge des mit Descartes markierten epistemischen Bruchs auch mit einer Variation der modernen Wissenschaften (Anthropologie/ Erfahrungsseelenkunde) zu tun, die damit begann, die physiologischen, seelischen und medizinischen Prozesse unabhängig voneinander zu betrachten und ihr Wirken theoretisch neu zu formulieren. Zugleich wurde als Rückseite dieses Theorieanspruches die Praxis zu einem Feld der epistemischen Studien. Es fand ein Übergang vom antiken Menschenbild, das von der Rhetorik bestimmt war, hin zum modernen Menschenbild, geprägt vom Körper-Geist-Dualismus statt. Das Verständnis der Schauspieler wandelte sich gewissermaßen von einer epidemischen zu einer epistemischen Figur.

Dieses naturwissenschaftliche Interesse am Schauspielkörper zeigte sich etwa in den »Briefen aus England« (1774/75) des deutschen Physikers Georg Christoph Lichtenberg. Sie vermittelten einen Eindruck davon, welche Anzeichen im Spiel nun augenfällig wurden. So beschrieb Lichtenberg den Auftritt des englischen Schauspielers David Garrick (1717–1779) in der Rolle des Hamlet.

Auf einmal, da Hamlet eben ziemlich tief im Theater, etwas zu Linken, geht und den Rücken nach der Versammlung kehrt, fährt Horatio zusammen: Sehen Sie, Mylord, dort kommt's, sagt er, und deutet nach der Rechten, wo der Geist schon unbeweglich hingepflanzt steht, ehe man ihn einmal gewahr wird. Garrick, auf diese Worte, wirft sich plötzlich herum und stürzt in demselben Augenblicke zwei bis drei Schritte mit zusammenbrechenden Knien zurück, sein Hut fällt auf die Erde, die beiden Arme, hauptsächlich der linke, sind fast ausgestreckt, die Hand so hoch als der Kopf, der rechte Arm ist mehr gebogen und die Hand niedriger, die Finger stehen aus einander, und der Mund offen, so bleibt er in einem großen aber anständigen Schritt, wie erstarrt, stehen, unterstützt von seinen Freunden, die mit der Erscheinung bekannter sind, und fürchteten, er würde niederfallen, in seiner Miene ist das Entsetzen so ausgedrückt, dass mich, noch ehe er zu sprechen anfang, ein wiederholtes Grausen anwandelte.⁹⁶

Lichtenberg hob in seiner Bildbeschreibung ganz auf den Moment der Erstarrung des Körpers im Schrecken, seine Transformation in die Pose, ab. Dabei handelte es sich um mehr als das für die ästhetischen Debatten verbürgte Interesse an der szenischen Malerei. Wie Roach ausführte, demonstrierte Garrick in dem Moment, da er eine Pose einnahm, zugleich das naturwissenschaftliche Körperwissen seiner Zeit. Der Affekt des Schreckens fuhr Garrick gewissermaßen in die Glieder. Mechanisch betrachtet führte die affektive Aufladung zu einem Überdruck im System. Die Flüssigkeiten des in Röhren vorgestellten Körpers bauten Druck auf und arretierten die ansonsten beweglichen Gliedmaßen, bis der Druck alias der Affekt nachließ. Die Darstellung galt als gelungen, da sie nach dem Stand des Wissens als richtig galt. »If this young fellow is right, all the others must have been wrong«⁹⁷ so bewertete sein Schauspiel-Kollege James Quin (1693–1766) nach einem gemeinsamen Auftritt Garricks Spielweise als die neue, angemessene Art und Weise. Es ging also um die Bewertung schauspielerischer Leistungen als wahr oder falsch entsprechend dem jeweiligen Stand der biologischen und medizinischen Kenntnisse. Entscheidend war der Denkstil, in dem die außergewöhnliche Dauer des Haltens begründet wurde: Der Körper war in Agonie, weil er unter dem Druck der in ihm aufsteigenden Flüssigkeiten stand. Entsprechend dieser hydraulischen Begründung musste Garrick die Pose halten, bis der Druck sich abbaute (so lange, dass man ihm meinte soufflieren zu müssen) und entsprechend dieser Logik der aufsteigenden und anhaltenden Druckverhältnisse im körperlichen Röhrensystem verwunderte es nicht, wenn Garrick den Eindruck der Schreckstarre äußerlich durch eine »mechanische Perücke« verstärkte, die seine Haare zu Berge stehen ließen.⁹⁸ Ein Perückenmacher namens Perkins hatte auf Garricks Wunsch hin eine Perücke gebaut,

96 Georg Christoph Lichtenberg, *Ausgewählte Schriften* (hg. von Barbara Neubauer), Leipzig: Reclam 31965, S. 108–115, S. 112f. Georg Christoph Lichtenberg in einem Brief aus London vom 1. Oktober 1775 an Heinrich Christian Boie (1744–1806), Herausgeber des Deutschen Museums und des Musenalmanachs.

97 Zitiert nach: William Cooke, *Memoirs of Charles Macklin*, London: James Asperne 21806, S. 100.

98 Vgl. zu den genaueren Implikationen des Auftritts von Garrick als Hamlet Roach, *The Player's Passion*, 2004, S. 58f., S. 86–88 und Heeg, *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, 2000, S. 449f.; sowie Kapitel 4 zur Zirkulation der Garrick'schen Rolleninterpretation. Es sollte angemerkt werden, dass Garrick sich selbst mit Essays und Briefen aktiv an der Debatte um die Schauspieltheorie beteiligte. Vgl. Chinoy und Cole, *Actors on Acting. Theories*, 1949, S. 131–139.

welche den Effekt der Schockstarre, in welchem einem vor Angst die Haare zu Berge stehen, mittels einer nicht näher bestimmten Mechanik realisieren half.

Allerdings ist die Legende, die um die Person Garrick gestrickt wurde, zu relativieren. Sein Durchbruch 1741 als Richard III. am *Goodman's Field Theatre* war auch ein Coup de Théâtre: Garrick gab vor, er sei ein Debütant, spielte jedoch bereits unter anderem Namen in Ipswich. Er hatte einen Mentor, den anerkannten Schauspieler Charles Macklin (1699–1796). Später schrieb er seine Kritiken selbst und besaß Anteile an Zeitungen. Kurz: Er war ein Mann der Gesellschaft.⁹⁹

Lichtenberg jedenfalls reflektierte in seiner Beschreibung den jeweiligen Wissensstand und das Menschenbild – auch wenn uns derartige ›hydraulische Statuen‹ heute fremd erscheinen mögen. Der epistemische Wandel hatte zwei Auswirkungen auf die Bildung der Schauspieler. Zum einen wurde, wie bereits erwähnt, die Darstellung von Emotionen in sich selbst geschichtlich, d.h. die Schauspieler oder werdenden Schauspieler mussten sich nicht nur mit der Evokation und Beherrschung allgemein gültiger Affekte vertraut machen, sondern zugleich den Stand des jeweils gültigen Wissens zur Affektproduktion erlernen. Die zweite Änderung folgte daraus: Seit Descartes' psychophysischem Dualismus wurde der Körper als eine Maschine interpretiert, die je nach Belieben einzustellen und zu steuern wäre. Die Bildung körperlicher Fähigkeiten konnte nun nicht mehr im Sinne des holistischen Begriffs der rhetorischen *Techne* verstanden werden, der noch Kunst, Ingenieurstätigkeit und Handwerk umfasste und eine Verhältnismäßigkeit zwischen Körperlichkeit und Darstellung zu denken gab. Als Technik im modernen Sinn der Optimierung wurde der Körper vielmehr als formbares Material in eine Fortschrittsgeschichte eingerückt, die ihre Begrenzung jeweils außerhalb fand, etwa im Pathologischen, im Verlust der Kontrolle über Funktionen des Körpers oder seit Nietzsche im dionysischen Rausch und der Ekstase. Anders gesagt: Erst die Objektivierung des Körpers und seine Trennung vom Geist schaffte jene differente Perspektive auf den Körper, wie sie die Medizin, die Psychologie, die Ästhetik etc. ausformulieren.

4.5 Das Bildungs- und Erziehungssystem des 19. Jahrhunderts. Juristische und Ökonomische Diskurse

Der Bildungsbegriff wurde im 19. Jahrhundert zunehmend pragmatisch interpretiert. Pädagogisches Wissen und pädagogische Methoden bewertete man danach, ob sie nützlich und wissenschaftlich überprüfbar waren. Parallel dazu gab es mit dem Aufkommen des Geschichtsbewusstseins die Tendenz, aus den differenzierten und teilweise kontroversen Bildungsidealen des Humanismus eine Vorstellung von Bildung abzuleiten, die darin ein tradiertes und zu besitzendes Gut sah. Menze wertet dies als Entwertung des Bildungsbegriffs.

99 Vgl. George Winchester Stone und George M. Kahrl, *David Garrick. A Critical Biography*, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois UP 1979.

Unter dem übermächtigen Eindruck von Klassik und Neuhumanismus erfährt der Bildungsbegriff in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine weite Verbreitung, die mit einer zunehmenden Entwertung zusammengeht, indem die im Humanismus geforderte Bildung sich auf eine Summe von Kenntnissen reduziert, die ›man‹ wissen muß. [...] Sowohl die anthropologische und metaphysische Fundierung des Bildungsbegriffs als auch die dem neuzeitlichen Bildungsdenken eigene zeitkritische Komponente gehen verloren.¹⁰⁰

Neben diesem Bildungsverständnis, das in Form des Bildungsbürgers oder Bildungsphilisters seine konkrete Ausformung fand, erlangten die Begriffe der (Berufs-)Ausbildung und der charakterlichen Erziehung an Prominenz. Was also als Bildung angesehen wurde – im Sinne des Sich-Bildens aller menschlichen Anlagen – unterlag im 19. Jahrhundert einem Bildungsbegriff, der zunehmend vom Bildungsziel (Charakter/Fachkenntnis) her definiert wurde und in der Vorstellung von Bildung als Kapital gipfelte. Dieser Wandel des Bildungsbegriffs von einer allumfassenden Menschenbildung hin zu einer mehr auf Nützlichkeit ausgerichteten Ausbildung wirkte sich auch auf die Schauspielausbildung aus.

Um in einem sich ausdifferenzierendem Staat eine Bildungsinstitution wie eine Schauspielschule zu gründen, musste zur Idee der Bildung – was immer man darunter verstand – ein bestimmtes Wissen um die Finanzierung, die Verwaltung und Institutionalisierung sowie ein Zugang zur politischen Macht hinzukommen. Just dies geschah im langen 19. Jahrhundert. Während die Bildungsziele einer Schauspielschule und der Anspruch auf die theoretische Erfassung der Bildungsinhalte – wie etwa von Friedel dargelegt – bereits im 18. Jahrhundert formuliert wurden, war die politische Praxis der Institutionalisierung und Finanzierung einer solchen Bildungsinstitution eine Errungenschaft des 19. Jahrhunderts.

Der wohl wirkmächtigste Wandel im Bildungsbereich vollzog sich gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Übernahme des Erziehungsmonopols durch den Staat. Wiewohl die Schulpflicht als Idee bereits seit dem Ende des 16. Jahrhunderts bekannt war (und die flächendeckende Umsetzung erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelang), war mit der Gründung und Wiedereröffnung von Universitäten (Berlin 1810, Bonn 1818, München [Verlegung von Landshut] 1826) und der Reform der Volksschule wie auch über das von neuhumanistischen Ideen geprägte preußische Gymnasium (Abiturreglement von 1812/34), das staatliche Engagement im Bildungsbe-
reich unübersehbar.¹⁰¹ Seit 1810 nahmen staatliche Prüfungsämter in Preußen das Examen für Gymnasiallehrer ab. In Berlin wurde 1817 ein Ministerium für Unterricht und Kultus geschaffen, ebenso wurde ein System von Provinzschulkollegien zur Schulaufsicht eingerichtet. In Österreich erfolgte die Einführung des Gymnasiums als Vorbereitung auf das Universitätsstudium 1850 durch den Kultusminister Leopold Graf von Thun und Hohenstein (1811–1888). Etwas zurückhaltender war der Reformeifer in Bayern, was

100 Clemens Menze, Eintrag »Bildung«, in: *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, 1970, S. 134–184, S. 149.

101 Vgl. hierzu Jeismann, »Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert«, 1987, S. 1–21, S. 4ff.; Hans-Christof Kraus, *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert* (= Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 82), München: Oldenbourg 2008, S. 41f.

konfessionelle Vorbehalte gegen die neuhumanistische Ausrichtung auf alte Sprachen zur Ursache hatte.¹⁰² Zeichnete sich noch im 18. Jahrhundert in den Erziehungsdiskursen die Idee ab, dass über die Bildung der ›Persönlichkeit‹ als einem allseitig gebildeten Menschen auf eine neue Staatsform hin assoziiert werden könnte, so kehrte sich die Tendenz der Entwicklung im 19. Jahrhundert um: Der Staat wurde nicht gebildet, sondern er bildete als Schulherr selbst aus.

Freilich verlief die Bildungsentwicklung im 19. Jahrhundert unter anderen demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, als im 18. Jahrhundert. Hier sind die Auflösung der Ständegesellschaft, die zunehmende Säkularisierung und die stufenweise Einführung der Gewerbefreiheit ebenso zu nennen wie das Wachstum der Bevölkerung. Sämtliche Faktoren hatten unmittelbaren Einfluss auf die pragmatische Ausrichtung der Bildungskonzepte. Der Anspruch ›Bildung für alle‹ ließ sich unter den Vorzeichen gesteigerter sozialer Mobilität und der Entstehung eines vierten Standes, des Proletariats, eben nicht in gleicher Weise in die Tat umsetzen, wie dies die Pädagogen und Philosophen für die relativ stagnierende Gesellschaft des 18. Jahrhunderts prognostizierten. Ebenso war mit der Spezialisierung und Ausdifferenzierung beruflicher Tätigkeiten sowie der Entwicklung urbaner und industrieller Berufsfelder ein anderer Wissensbedarf zu verzeichnen, welcher sich vom Erfahrungswissen der Zünfte und dem Gelehrtenwissen der Lesekundigen des 18. Jahrhunderts unterschied.

Prägende Faktoren für den Wandel der Bildungskonzepte waren die Zunahme der Lesefähigkeit und des Lesekonsums sowie die Zirkulation von Druckgrafiken. 1860 erschien in einer Auflage von 100.000 Exemplaren das erste illustrierte Journal *Die Gartenlaube*. Vorbereitet wurde diese Form der populären Publizistik durch das Verlagswesen und den Kolportagehandel, also durch den Vertrieb von dafür eigens hergestellten Büchern im Haus-zu-Haus-Geschäft. C. J. Meyer entwickelt dieses System in Deutschland um 1826. Zu 2,5 bis 7 Silbergroschen konnte man Bände der sogenannten »Miniatur-Bibliothek« erstehen. Meyer verkaufte mehrere Hunderttausend Exemplare.¹⁰³ Brockhaus übernahm das Vertriebssystem für den Absatz des Konversationslexikons: Die erste Auflage erschien 1809 mit 2.000 Exemplaren, die fünfte Auflage (1818–1823) hatte bereits 32.000 Exemplare, nach Absatz der elften Auflage (1864–1868) war das Werk 300.000-mal vorhanden zu einem Preis von 12 Taler, 15 Groschen für sechs Bände mit 615 Bögen.¹⁰⁴ Das zirkulierende Schriftgut war ein Bildungsfaktor. Es wurde ergänzt durch Darbietungen in Theatern, Konzerten, auf Festen oder Jahrmärkten. Als Leistungen einer bürgerlichen Unterhaltungskultur etablierte sich so ein Kanon an Figuren, Stoffen, Bildern und Musikstücken.¹⁰⁵

102 Vgl. ebd., S. 42f.

103 Vgl. August Prinz, *Stand, Bildung und Wesen des Buchhandels* [1856] (Mit einem Nachwort von Heinz Sarkowski, Reprint) Heidelberg: Winter 1978; ferner Heinz Sarkowski, *Das bibliografische Institut. Verlagsgeschichte und Bibliografie 1826–1976*, Mannheim u.a.: Bibliografisches Institut 1976.

104 Vgl. Wolfgang von Ungern-Sternberg, »Medien«, in: Jeismann, Lundgren, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, 1987, S. 379–416, S. 392.

105 Vgl. hier für das Theater des 19. Jahrhunderts Christopher B. Balme, »Die Bühne des 19. Jahrhunderts. Zur Entstehung eines Massenmediums«, in: Franz Norbert Mennemeier und Bernhardt Reitz (Hg.), *Amusement und Schrecken. Studien zum Drama und Theater des 19. Jahrhunderts*, Tübingen: Francke 2006, S. 11–28; Marion Linhardt, *Residenzstadt und Metropole. Zu einer kulturellen Topographie des*

4.6 Schauspielschulen im 19. Jahrhundert

Die Institutionsgeschichte der Schauspielausbildung im 19. Jahrhundert vollzog sich geprägt von den jeweiligen Bildungsdiskursen ganz unterschiedlich.

Die Vorschläge zur Errichtung von Schauspielschulen aus der Zeit des Biedermeiers¹⁰⁶ unterschieden sich von den bereits besprochenen Theatralpflanzschulen der fürstlichen Höfe. Mussten dort die Schüler als Gegenleistung noch Rollen übernehmen, ging man zunehmend dazu über, für den erteilten Unterricht ein Schulgeld anzusetzen, das zwischen einem Viertel und der Hälfte der laufenden Kosten für die Einrichtung sichern sollte. Für die übrigen Kosten sollte der Staat aufkommen.

Zudem wurde die Bildung der Schauspieler bereits als kostbares Gut an sich gewertet, welches sich einem direkten Nutzen entzog. Die Anstellung zur Durchführung von Lustbarkeiten der höfischen Opern und Schauspiele erschien nicht mehr als direktes Ziel. Allerdings verblieb es lange bei der Forderung nach einer staatlich geregelten und finanzierten Schule. 1818 schrieb der in Wien lebende Literat Johann Karl Wözel (1765–1836) resignierend über die Aussichten der Finanzierung von Schauspielschulen:

Ich habe mich zwar erboten, eine solche Kunstakademie, wodurch z.B. Wien vollends das neue Athen werden würde, zweckdienlich einrichten zu helfen: allein mein Vorschlag ist bis jetzt ohne Erfolg, ohne Unterstützung und Begünstigung (fruchtlos) geblieben. [...] Freilich bringt Schauspielkunst (wie Poesie) dem Staate keine Groschen ein. Daher unterblieb bisher eine solche Stiftung aus Mangel an Erkenntnis ihrer großen Wichtigkeit und Nützlichkeit.¹⁰⁷

Dabei sollte es bleiben; eine staatliche Finanzierung und Zertifizierung der Schauspielausbildung war so lange jedenfalls nicht in Sicht, wie der Bedarf an ausgebildeten Schauspielern noch nicht gesellschaftlich akzeptiert und in seinem ökonomischen

Wiener Unterhaltungstheater (1858–1918), Tübingen: Narr 2006; Tracy C. Davis and Peter Holland (Hg.), *The Performing Century. Nineteenth-Century Theatre's History*, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan 2007; für das wilhelminische Zeitalter Peter W. Marx, *Ein theatralisches Zeitalter. Bürgerliche Selbstinszenierung um 1900*, Tübingen: Francke 2008.

- 106 Heinrich Theodor Rötcher »Plan zur Errichtung einer Theaterschule für darstellende Künstler, in hohem Auftrage ausgearbeitet«, in: *Jahrbücher für dramatische Kunst und Literatur*, Berlin, Frankfurt: Crowitz&Sohn 1848, S. 1–28, Anm. 23, 28; Eduard Devrient, *Über Theaterschule. Eine Mittheilung an das Theaterpublikum*, Leipzig: Jonas 1840; Graf Hippolyt von Bothmer: *Deutsche Theaterschulen, deren Werth und Nothwendigkeit*, Braunschweig: Westermann 1861, S. 15f.; August Lewald: *Entwurf zu einer praktischen Theaterschule*: Wien: Wallishauser 1846. Vgl. zusammenfassend Peter Lackner, *Schauspielausbildung an den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt a.M., Berlin, New York: Lang 1985, S. 4–16.
- 107 Johann Karl Wözel, *Versuch einer völlig zweckmäßigen Theaterschule oder der einzig richtigen Methode vollkommener Kunstschauspieler, Opernsänger, Pantomime und Ballettänzer im höheren Grade und in kürzerer Zeit zu werden*, Wien: o. V. 1818, S. 240. Die Schreibweise des Namens ist auch Wezel oder Wötzel (vgl. Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb*, S. 214); er ist nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Theaterdichter, der von 1747–1819 lebte. Vgl. <http://www.zeno.org/Pierer-1857/A/Wezel> [14.08.2025].

Nutzen sichtbar wurde. Daran änderte auch die Märzrevolution 1848 nichts.¹⁰⁸ Der Wandel in der Finanzierung der Ausbildung vollzog sich in Deutschland erst mit der Liberalisierung und juristischen Umgestaltung des Theatermarkts, markiert durch die Einführung der Gewerbefreiheit 1869 im Norddeutschen Bund und schließlich 1871 im Deutschen Reich.

Entwicklungen in England und den USA

In den stärker industrialisierten Theaterindustrien in England und den Vereinigten Staaten und einem damit einhergehenden unternehmerischen Tätigkeitsfeld für Privatisers sah die Entwicklung im Vergleich ganz anders aus. Hier lassen sich private Schulen bereits für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts nachweisen. Die Aufhebung der Patenttheater-Regelung im *Theatre Regulation Act* von 1843 markierte das entscheidende Datum für die Entwicklung in England.¹⁰⁹ In den 1830er-Jahren gründete die populäre Schauspielerin Fanny Kelly eine private Schauspielschule.¹¹⁰ Zur Finanzierung des Unternehmens pachtete sie das *Strand Theatre*, um mit ihren Solodarbietungen das nötige Kapital für die Schule einzuspielen und auch einen kleinen Stab von Lehrkräften anzustellen. Unterrichtet wurde ein breit gefächertes Programm aus Vortragskunst, Instrumental- und Vokalmusik, Tanz, Fechten und Gymnastik. 1840 ließ sie schließlich ein kleines Theater für ihre Schülerinnen und Schüler mit knapp über 200 Sitzplätzen errichten, welches sich als *Miss Kelly's Theater* einen Namen und dem pädagogischen Engagement alle Ehre machte.

Eine weitere private Schule wurde 1885 von Sarah Thorne in ihrem *Theater in Margate* gegründet.¹¹¹ Ihre Schülerinnen und Schüler wohnten bei ihr im Haus. Sie bekamen täglich Schauspiel- und Stimmunterricht sowie Kurse in Gestik, Mimik, Dialekt und Schminken. Das Programm war weniger auf sozial schwache Schüler ausgerichtet als dies noch bei Fanny Kelly der Fall war. Es schloss selbstverständlich bei Eignung der Eleven deren Auftritte in Thornes Truppe ein und die Unterrichtsgebühren von 20 Pfund für drei Monate und 30 Pfund für sechs Monate mussten als beträchtlich angesehen werden. Überwiegend besuchten daher Schülerinnen und Schüler wohlhabender Eltern diese Schule,

108 Vgl. zum gescheiterten Theatergesetz 1849 Wolf-Dieter Ernst, »Nationalerziehung und Öffentlichkeit. Die Kontroverse um die Einrichtung einer staatlichen Schauspielschule (1846–1848)«, in: Meike Wagner (Hg.), *Agenten der Öffentlichkeit. Theater und Medien im frühen 19. Jahrhundert*, Bielefeld: Aisthesis 2014, S. 117–134.

109 Vgl. Oscar G. Brockett, *History of the Theatre, Boston, London, Sydney* [1968], Toronto: Allyn and Bacon 31977.

110 Vgl. zum folgenden Abschnitt Jan McDonald, »Die Schauspielerin wird Unternehmerin. Frauen im britischen Theater«, in: Möhrmann, *Die Schauspielerin*, 1989, S. 177–209, S. 199.

111 Vgl. McDonald »Die Schauspielerin wird Unternehmerin. Frauen im britischen Theater«, 1989, S. 201; in der Literatur kursiert auch das Datum 1879; vgl. Lolly Susi, *The Central Book*, London: Oberon 2006, S. 17.

im allgemeinen Kinder von Anwälten, Schriftstellern, erfolgreichen Schauspielern oder [...] aus der Aristokratie. Unter ihnen waren zukünftige Stars wie z.B. Irene Vanbrugh (1872–1949) und Violet Vanbrugh (1867–1942), Gertrude Kingston (1862–1937), Edward Gordon Craig (1872–1966), Phillip Ben Greet (1857–1936) und Harley Granville Barker (1877–1946).¹¹²

Sowohl Ben Greet, als auch Henry Irving (1838–1905) und Ellen Terry (1847–1928) sollen ihre eigenen Schulen unterhalten haben.¹¹³

In den USA verlief die Institutionalisierung ebenfalls unter marktökonomischen Gesichtspunkten. Die Entstehung der Akademien war stark beeinflusst durch die ab ca. 1850 erfolgende Auflösung der *theatre guilds* im sogenannten *stock theatre system*. Dieser legale Akt führte in den folgenden Dekaden zu einer Konsolidierung des Bildungsmarkts, die die häufige Schließung von privat geführten Schulen und Häusern zur Folge hatte und die Angliederung an ›degree-granting institutions‹, d.h. Colleges und Universitäten, nahelegte, die neben Schauspiel auch Fächer wie dramatisches Schreiben, Bühnenbild und andere Künste unterrichteten.¹¹⁴ McTeague hebt in seiner Studie insbesondere die Gründungsfigur der Schauspielakademien in den USA, Steele MacKaye (1842–1894), hervor. Dieser studierte 1869 für acht Monate bei dem französischen Bewegungs- und Musikpädagogen François Delsarte (1811–1871) im *Cours D'Esthétique Appliqué* in Paris und gründete bei seiner Rückkehr in die Vereinigten Staaten 1871 eine erste Theaterakademie, die *St. James Theatre and Acting School*, die allerdings nur drei Monate bestand. 1877 und 1880 folgten weitere Experimente am *Lyceum Theatre* und 1884 wurde schließlich die *Lyceum Theatre School* eröffnet, die erste Schule mit Curriculum, einer breiten Anzahl von Kursen und mehreren Lehrpersonen, die später zur *American Academy of Dramatic Art* wurde. Zwei bekannte Schüler der Schule MacKayes' waren Samuel S. Curry (1847–1921), der die *Curry School of Expression* gründete, und Charles W. Emerson (1837–1908), Gründer der *Emerson School of Oratory*. Genevieve Stebbins (1857–1934), die mit MacKaye in Verbindung gebracht wird, trainierte in MacKayes' privat geführter *School of Expression*, war aber keine Schülerin der *Lyceum Theatre School*, da sie zum Zeitpunkt ihres Bestehens bereits selbst an der *Boston University School of Oratory* unterrichtete.

Entwicklung in Deutschland

In Deutschland setzte die Welle privater Schulgründungen verzögert ein. Schmitt berichtet davon, dass es in Wien und Berlin als den Theatermetropolen üblich war, bestimmte Mitglieder der Hoftheater – auf eigene Rechnung – für Ausbildungszwecke freizustellen, bzw. auch zu verpflichten.

112 McDonald »Die SchauspielerIn wird UnternehmerIn. Frauen im britischen Theater«, 1989, S. 199f.

113 Susi, *The Central Book*, 2006, S. 17; zu Ellen Terry auch Susan Bassnett, Muchel R. Booth und John Stokes (Hg.), *Sarah Bernhardt, Ellen Terry, Eleonora Duse. Ein Leben für das Theater*, Weinheim, Basel: Quadriga 1991.

114 McTeague, *Before Stanislavsky*, 1993; vgl. auch Edward William Mammen, *The Old Stock Company School of Acting, Boston*, MA: Public Library 1945, S. 19–29; grundsätzlich zur amerikanischen Theaterökonomie Oscar G. Brockett, *History of the Theatre*, 1977, S. 459.

So meldet etwa Heinrichs *Theater-Almanach auf das Jahr 1846* für die *Königlichen Schauspiele* Berlins unter der Rubrik ›Vorstände der Theater-Bildungsschulen‹ den Musikdirektor Hahn als Gesangslehrer, die Schauspielerin Auguste Crelinger als ›Lehrerin des Deklamations-Instituts‹, den Ballettmeister Hoguet als Ausbilder für Solotänzer [...].¹¹⁵

Abb. 5: Anzeigen für dramatischen Unterricht, *Deutscher Bühnenalmanach* 1891.

Leipziger Theaterschule.

Begründet 1875.

Theoretisch-praktische (technische) Ausbildung für die Bühne.

Lehrplan:

I. Dramatischer Unterricht: 1. Redekunst (Rhetorik) a) Ausbildung des Organes und der Sprache. b) Declamation, Recitation, Conversation, Individualisirung, Dialog — Rollenstudium. 2. Darstellungskunst: a) Ausbildung des Körpers und der Glieder. b) Plastik, Mimik (Gesten- und Mienenspiel) — Charakteristik.	II. Bühnentechnische Anweisungen: a) Scenerie, Garderobe u. Costüme, Handhabung von Requisiten u. s. w. b) Schminken und Masken-Herstellung überhaupt. III. Ensemblespiel und Vorstellung für alle Kategorien der Schauspielkunst.
---	---

Unterrichts-Honorar: 75 Mk. pro Quartal bei 1½-jähriger Studienzeit - Verpflichtung. Nach sich herausstellender Nicht-Befähigung Entlassung und Aufhebung jeder Verbindlichkeit. — **Prospect** erfolgt gratis.

Die Direction der Leipziger Theaterschule.
Bureau: Königsplatz 9, III. **Alfred Werner.**

Berliner Bühnenschule.

Gegründet 1886. **Direktor Gustav Höppner**, Friedrichstr. 125.

Erstes Institut für vollständige Ausbildung im

Schauspiel, Oper, Operette.

Verbunden mit diesem die **Versuchsbühne** für junge Bühnenkünstler und dramatische Dichter.

Dramatische Dichtungen werden jederzeit zur Probe-Aufführung angenommen.

Dramatischen Unterricht

theoretisch und praktisch

ertheilt

Rosa Spitzeder-Beigel

Pensionärin des Leipz. Stadttheaters.

Wien IV., Heugasse 14.

Problematisch ist hier allerdings die Quellenlage und die Definition der Sache: Was nämlich als privater Schauspielunterricht galt, unterlag de jure in dieser Zeit zwei Be-

stimmungen. Zum einen dem öffentlichen Recht, etwa in Preußen dem Allgemeinen Landrecht, welches die Angelegenheiten der Privaterziehung regelte, und zwar derart, dass dort auf die Schul- und Erziehungsaufsicht der Orte verwiesen wurde, in denen eine Unterrichtstätigkeit ausgeübt werden sollte. Zum anderen unterschied das Recht die Schulung geistiger Fähigkeiten vom Training körperlicher Fertigkeiten und regelte folglich die körperliche Ausbildung, wie etwa den Tanzunterricht, in der Gewerbeordnung. De facto hatten wohl die wenigsten Lehrer ihren Unterricht gemeldet oder waren als Privatlehrer an Theatralpflanzschulen von der Meldepflicht befreit. Die Aktenlage zum Bereich der Privatschulen ist daher dürrig und auch die ab 1893 in den Bühnenjahrbüchern unter der Rubrik »Konservatorien, Musik, Gesangs- und Theaterschulen« aufgeführten Einrichtungen sind in ihren selbst erwählten Beschreibungen, mit denen sie an die interessierte Öffentlichkeit appellierten, für eine Interpretation historischer Fakten nicht unbedingt zuverlässig.¹¹⁶

Die Institute präsentierten sich in ganz verschiedener und keineswegs bescheidener Art und Weise. Die *Berliner Bühnenschule* lockte mit einer »Versuchsbühne für junge Bühnenkünstler und dramatische Dichter«; eher traditionell hingegen war die Anzeige der Pensionärin des Leipziger Stadttheaters Rosa Spitzeder-Heigel (1821–1891) für »Dramatischen Unterricht«, der sowohl theoretisch als auch praktisch gegeben wurde. Offensichtlich war die Schauspielerin des Stadttheaters dort namentlich bekannt genug; ihr Können und ihre pädagogischen Fähigkeiten bedurften keines weiteren Kommentars. Ihre Anzeige wurde noch ganz in jener Weise gestaltet, in der Privatunterricht angeboten wurde: Im *Bühnenalmanach des Jahres 1863* etwa waren folgende Personen nach der Maßgabe der Bekanntheit und des Geschlechts geordnet verzeichnet:

Dramatischer Unterricht in Berlin erteilen:

Frau Trieb-Bumauer, Kgl. Schauspielerin, Charlotten-Strasse 50

Frau Adele Peroni-Glaßbrenner, Krausenstrasse 37

Hr. Berndal, Kgl. Schauspieler, Bernburgerstr. 20

Hr. Lichterfeld, Kgl. Schauspieler, Neuenburgerstr. 7

Hr. Julius Hein, früher Direktor des Stadttheaters in Stettin.

Hr. Gottschalk, Schumannstr. 16.¹¹⁷

Einzig für Adele Peroni-Glaßbrenner (1813–1895) wurde eine Liste der von ihr unterrichteten Darstellerinnen aufgeführt, unter ihnen Charlotte Wolter. Parallel zum Einzelunterricht etablierten sich Schauspielklassen als Unterabteilungen von Musikkonservatorien, was einen steigenden Bedarf an Ausbildungskapazitäten signalisierte.

Das 1850 in Berlin gegründete *Stern'sche Conservatorium der Musik* bot etwa ab 1857 bereits Unterricht in Deklamation an, der vom Hoftheaterdirektor Karl August Görner (1806–1884) erteilt wurde. Unter der Direktion von Jenny Meyer (1834–1894) erweiterte

116 Vgl. hierzu ebd., S. 123f.; für die Geschichte der Berliner Konservatorien auch Dietmar Schenk, »Das Stern'sche Conservatorium der Musik. Ein Privatkonservatorium in Berlin. 1850–1915«, in: Michael Fend und Michel Noiray (Hg.), *Musical Education in Europe (1770–1914). Compositional, Institutional, and Political Changes*, Berlin: BWV 2005, S. 275–297.

117 *Bühnen-Almanach 1863* (hg. von U. Entsch), Berlin: A. Heinrich Nachfolger, Entsch&Engel 1863, S. 471, diese Anzeige war in ähnlicher Weise bis mindestens 1871 geschaltet.

sich das Angebot 1888 um Rollenstudien und eine Ensembleklasse. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler stieg, als Gustav Hollaender (1855–1915) die Leitung übernahm, von 352 im Jahr 1895 auf 603 im Jahr 1900. Unter den Lehrpersonen waren der bekannte Sprechlehrer Alexander Strakosch (1840–1909) und im Jahr 1900 auch Max Reinhardt.¹¹⁸

Abb. 6: Anzeige für den Unterricht des Sternschen Konservatoriums in Berlin, Deutscher Bühnenalmanach 1891.

Gegründet 1850. **STERN'sches** Gegründet 1850.

Conservatorium der Musik
 Berlin SW., Wilhelmstrasse 20, Quergebäude.

Directorin: **Jenny Meyer.**

Artistischer Beirath: Professor Robert Radecke, Professor
 Friedrich Gernsheim.

a) **Conservatorium:** Vollständige Ausbildung in allen Fächern der Musik.
 b) **Opernschule:** Specielle Ausbildung für das Theater.
 c) **Seminar:** Specielle Ausbildung von Gesang- und Klavierlehrern
 und Lehrerinnen.
 d) **Elementar:** Klavier- und Violin-Schule.
 e) **Chorschule:** Fremde Sänger können beitreten.

Vorlesungen im Institut.

Hauptlehrer: **Jenny Meyer, von Milde** (Gesang). **Robert Radecke, Gernsheim** (Composition, Direction, Orgel, Chorgesang). **Bussler** (Theorie), **Prof. Ehrlich, Prof. Gernsheim, Papendick, C. L. Wolf, Max van de Sandt, Felix Dreyschock** (Clavier), **Emile Sauret, Gustav Exner**, Kgl. Kammermusiker (Violine). **Hugo Dechert**, Königl. Kammermusiker (Cello). **Tetzlaff**, Ober-Regisseur der Königl. Oper (für mimische Studien). **Link**, Kgl. Schauspieler (Declamation).

Programme gratis durch Unterzeichnete.

Sprechstunde: 8—9, 2—3. **Jenny Meyer.**

In der Schauspielausbildung war also lange die private Initiative maßgeblich. Dies lässt sich bis weit ins 20. Jahrhundert verfolgen. Das *Stern'sche Conservatorium*, die *Reicher'sche Schauspielschule*, die *Schule Feldern-Förster*, die *Schauspielschule des Deutschen Theaters* (im Folgenden auch ›Reinhardt-Seminar‹), die *Düsseldorfer Theaterakademie* (auch *Hochschule für Bühnenkunst*) – es waren sämtlich private Unternehmungen. Sie waren weder staatlich finanziert noch gefördert noch nur mittelbar staatlich kontrolliert. Diese organisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen der Schulbetrieb aufgenommen wurde, geraten leicht in Vergessenheit, wenn allein die Tatsache hervorgehoben wird, dass bestimmte Personen sich um die Gründung einer Schauspielschule und die Ausbildung professioneller Schauspielerinnen und Schauspieler verdient gemacht haben.

Der privaten Initiative stand der staatliche Anspruch auf das Bildungsmonopol zur Seite. In der allgemeinen Schule und auch im Hochschulbereich waren bereits Strukturen erkennbar, die nahelegten, wie die uns heute geläufige Vorstellung einer geregelten

118 Cordula Heymann-Wentzel, *Das Stern'sche Konservatorium der Musik zu Berlin, Rekonstruktion einer verdrängten Geschichte* (Universitätschrift), Berlin: Universität der Künste Berlin 2014, S. 411–415; Schenk, »Das Stern'sche Konservatorium der Musik«, 2005, S. 275–297.

Berufsausbildung auf die Schauspielausbildung übertragen werden konnte. Diese staatlichen Schauspielklassen wurden jedoch nur in Ansätzen realisiert.

Nach welcher pädagogischen Zielstellung richtete sich der Unterricht an den Schauspielschulen aus? Das Stichwort hieß in diesem Zusammenhang erstaunlicherweise zunächst nicht ›Bühnenreife‹, sondern Konzentration, Charakter- und Nationalerziehung. Was darunter zu verstehen war, wird im nächsten Abschnitt dargelegt, welcher zugleich den Abschluss der Diskursgeschichte der Bildung 1800 bis 1900 darstellt.

4.7 Zwischen Nationalerziehung und Bildungsanspruch

Im Bildungsdiskurs des 19. Jahrhunderts lassen sich sowohl progressive als auch restaurative politische Tendenzen ausmachen. Die restaurativen Tendenzen insbesondere der Schulpädagogik in der Tradition Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) sind bekannt. Das Lernen wurde bei Herbart vereinfacht gesagt auf das Unterrichten reduziert. Das Bildungsziel war der sittliche Charakter und das Programm, mit dem man dieses Ziel zu erreichen suchte, war die Idee der Konzentration, der Charakter- und Nationalerziehung.

Soziale Entwicklungen: Vereinswesen und privatwirtschaftlicher Bildungsmarkt

Die Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts steht nicht erst seit den kritischen Internatsromanen im Verdacht, eine autoritäre und obrigkeitstaatliche Angelegenheit gewesen zu sein. Diese Sicht wurde insbesondere von Bildungsreformern vertreten, die sich der Reformpädagogik und der Lebensreform verschrieben. Sie suchten sich gerade von Herbart und der preußischen Schulorganisation abzusetzen. In dieser gedanklichen Linie gab es die Vorstellung, dass die preußischen Bildungsinstitutionen zwar maßgeblich zur staatlichen Einigung beigetragen hatten. Die Einigung der Nation sei allerdings auch eine aufoktroyierte Idee von oben gewesen. Diese Vorstellung ist aus Sicht der Bildungsgeschichte zu ergänzen. Im 19. Jahrhundert erfolgte parallel zu den staatlichen Maßnahmen eine musische und theatrale (Selbst-)Bildung von unten, die sich in Vereinen wie den Amateurtheatervereinen oder den Sängerbünden sowie für eine körperliche Bildung in der Turnbewegung verwirklichte. Es waren vor allem Logen, Theater-, Gesangs- und Turnvereine, die im 19. Jahrhundert einen bestimmten Geist der Einigung proklamierten und demokratische Verfahrensweisen in nuce probierten. Erste Formen einer demokratischen Verfasstheit wurden hier ebenso eingeübt, wie diese Bühnen insbesondere bürgerlichen Frauen die Gelegenheit boten, sich in der öffentlichen Rede und im Auftreten auszuprobieren.¹¹⁹

Die Gesangs- und Theatervereine fanden regen Zuspruch und waren ein weit verbreitetes städtisches Phänomen. Die Musik- und Turnvereine waren dabei schon sehr früh überregional organisiert, die Amateurtheater folgten gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Um einen Eindruck von der Dimension dieser Selbstbildungsbewegung zu bekommen,

119 Meike Wagner, *Performing Citizenship and German Amateur Theatricals*, London et al.: Methuen Drama 2026, S. 35–55.

genügt ein Blick auf das fünfte Liederfest des ›Thüringer Sängerbundes‹, das am 24. und 25. August 1847 in Eisenach stattfand. Geschätzte 16.000 bis 20.000 Teilnehmende reisten hierzu an. Eine Sängerkirche wurde errichtet, in der über tausend Personen Platz fanden. Es gab einen Festumzug u. a. zur Wartburg »in Anlehnung an die ›Burschenfahrten des Jahres 1817‹.¹²⁰ Hier handelte es sich um eine Form musischer Selbstbildung, die ihren Anspruch von unten vortrug und nicht oktroyiert war.

Ähnlich verhielt es sich mit jenen Formen einer erweiterten Bildung des Vierten Standes, der sich im 19. Jahrhundert in besonderer Weise an Prozesse der Modernisierung, Verstädterung und der sozialen Mobilität anpassen musste. In seiner Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts gibt Karl-Ernst Jeismann den Einfluss der demografischen Entwicklung zu denken, in dem er von einer quasi zwanghaften Anpassung ganzer Bevölkerungsschichten als einer Bildungsleistung spricht, die gänzlich außerhalb des Horizonts organisierter bürgerlicher Bildungssysteme stattfand:

Die Gruppe dieser ländlichen und städtischen, auf Arbeit angewiesenen Eigentumslosen umfasste (in Preußen) gegen die Jahrhundertmitte gut die Hälfte der Einwohner. Sie bildeten den neuen Stand, das ›Proletariat‹. Es fand in seiner Lebens- und Arbeitswirklichkeit kein Feld mehr für die alten Verhaltensmuster und Kenntnisse. Es wurde die Fähigkeit verlangt, in einer ganz neuen, oft bedrückenden Lebensweise andere Qualifikationen des Überlebens – beim Arbeiten, Wohnen, sozialen Verhalten, Wirtschaften – zu erwerben. Diesen Lernprozess des Vierten Standes kann man als den bedeutendsten Bildungsvorgang im 19. Jahrhundert ansehen, und er vollzog sich weitgehend außerhalb des staatlichen Schulsystems.¹²¹

In diese erzwungene Anpassung spielte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert auch ein ökonomischer Wandel¹²² hinein, der einen ungeplanten privaten Bildungsmarkt entstehen ließ und auch neue Bildungschancen mit sich führte. Das Produktionssystem der unterhaltenden Künste, zu dem die Theaterbetriebe, Vermittlungsagenturen und Tourneen gehörten, erfuhr spätestens mit der Einführung der Gewerbefreiheit im Jahr 1872 einen qualitativen Sprung. Die Schauspielausbildungen richteten sich entsprechend aus und so wanderte die notorische Frage der Finanzierung der Ausbildung in die Sphäre der ökonomischen Spekulation und setzte umgekehrt finanzielle Ressourcen frei, die insbesondere vom Bürgertum aufgebracht wurden. Man war bereit, in den entstehenden Markt für Unterhaltungskunst und professionelle Ausbildung zu investieren, und Schülerinnen und Schüler waren bereit, finanzielle Spekulationen auf schnellen Erfolg zu riskieren.

Wie Jeismann ausführt, kann man von einem Zusammenwirken verschiedener gesellschaftlicher Kräfte sprechen, die die bürgerliche Bildungslandschaft, ihre Institu-

120 Hans-Werner Hahn, »Die ›Sängerrepublik‹ unter der Wartburg. Das Liederfest des Thüringer Sängerbundes in Eisenach im August 1847 als Beitrag zur kulturellen Nationsbildung«, in: Dieter Hein und Andreas Schulz (Hg.), *Bürgerkultur im 19. Jahrhundert*, München: Beck 1996, S. 191–214, S. 197f.

121 Jeismann, »Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert«, 1987, S. 14.

122 Auf das Theater des 19. Jahrhunderts bezogen, haben dies Balme, »Die Bühne des 19. Jahrhunderts. Zur Entstehung eines Massenmediums«, 2006 und Marx, *Ein theatralisches Zeitalter*, 2008 hervorgehoben.

tionen und Pädagogik im 19. Jahrhundert bestimmten: Das staatliche Bildungsmonopol, privates Kapital und die Praxen zivilgesellschaftlicher Selbstbildung bestimmten gemeinsam die Ausbildung im Schauspiel. Die Bildungsdiskurse in dieser Zeit waren vor allem davon geprägt, diese zuweilen divergierenden Kräfte zu bündeln und eine Kohärenz der Bildungsidee zu bewahren, wie sie im 18. Jahrhundert mit seiner statischen Bevölkerung und Gesellschaftsstruktur noch gegeben war.

Konzentration: Schulpflicht, Privatschulen und Hochschulgründungen

Das Programm, welches im 19. Jahrhundert mit der Übernahme des Bildungsmonopols durch den Staat diese Kohärenz sichern sollte, folgte der Vorstellung einer Konzentration. Ihre Zielsetzung fand sie in der Nationalerziehung und im Begriff des Charakters. Dies wies nicht nur semantisch eine Nähe zum dramatischen Charakter auf. Der ästhetische Anspruch war zugleich ein erzieherischer Anspruch: Es sollte hier, vereinfacht gesagt, ein Sprachkörper oder Stimmkörper entstehen, welcher die angestrebte und schließlich verordnete staatlich-politische Einheit repräsentierte.¹²³ Und damit lag man zugleich im Zentrum eines Theaterverständnisses, das vor allem historische Aufzüge, spektakuläre Paraden und die Verstragödie der Weimarer Klassik favorisierte.¹²⁴ Wie dieser ästhetische und zugleich erzieherische Anspruch sich freilich im Bildungsdenken und in der Institutionalisierung etablierte, soll nun anhand der begrifflichen Achse von Charakter und Konzentration dargelegt werden. Insbesondere geht es darum, zu zeigen, wie der Charakter und die Charaktererziehung in dieser Zeit durchaus im Einklang mit einer allgemeinen Erziehungs- und Bildungsorganisation im Sinne der Nationalerziehung gedacht wurden.

Das Konzept der Konzentration war zunächst eines der Schulorganisation. Es gewann um 1800 in dem Maße an Bedeutung, wie die Erziehung infolge der preußischen Schulreformen aus den privaten Verhältnissen in staatliche Einrichtungen übertragen wurde. Das alte Modell des Hauslehrers und Privaterziehers trat in den Hintergrund und die Umsetzung der Schulpflicht schritt voran. Sie verlangte nach einer effizienten Schulorganisation, die ihre Gültigkeit und Selektionsprinzipien transparent und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zur Geltung brachte, ja, bringen musste, um glaubwürdig zu bleiben und dem »wüsten und wirren Durcheinander des täglichen Unterrichts«¹²⁵ Einhalt zu gebieten. Dieses »Durcheinander« hatte, wie bereits erwähnt, demografische Gründe: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war eine signifikante Zunahme der Schülerzahlen zu verzeichnen, parallel zur Bevölkerungszunahme in den Gebieten des späteren Deutschen Reiches von gut 23 Millionen auf 38 Millionen zwischen 1816 und 1864¹²⁶. Hinzu kam eine signifikante Mobilität innerhalb des Reiches im Zuge der Indus-

123 Diesen Umstand zeigt Wiesel in seinen Studien zu Rötchers Schauspielschriften auf. Vgl. Wiesel, *Zwischen König und Konstitution*, 2001, S. 35–72.

124 Vgl. hierzu die Studie von Vogel, *Die Furie und das Gesetz*, 2002.

125 Karl Ferdinand Schnell, *Die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Ein vereinfachtes Lehr- und Übungssystem für Elementar und Gemeindeschulen*, Berlin: David 1850, zitiert nach Luhmann, Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, 1999, S. 166.

126 Vgl. zu diesen Zahlen und zur demografischen Entwicklung in Bezug auf die Bildungslandschaft auch Jeismann, »Zur Bedeutung der ›Bildung‹ im 19. Jahrhundert«, 1987, S. 13f.

trialisierung, welches die ungleiche Verteilung der Schüler und in ihrer Folge die Überfüllung von Schulen verstärkte.

Die staatliche Schulaufsicht in Preußen unter Julius Eberhard von Massow (1750–1816), Vorreiter der Reformen des 19. Jahrhunderts, antwortete auf diese Anforderungen, wie Luhmann und Schorr darlegen, mit dem Prinzip staatlich verordneter Vereinheitlichung im Bildungssystem, was als Konzentration bezeichnet wurde.

Ist der allgemeinen Staatsbezogenheit der Nationalerziehung Rechnung zu tragen, muss der entstandenen Zersplitterung des Schulwesens Einhalt geboten werden. Dabei geht es nach den Vorstellungen von Massows um Regelungen, die ›allen Mitgliedern des Staates Nutzen [bringen]‹. In diese Zweckbestimmung der Nationalerziehung ist die ›künftige Bestimmung‹ der Betroffenen einbezogen.¹²⁷

Konzentration war also zunächst eine praktische Lösung eines Komplexitätsproblems und sagte noch wenig über eine erzieherische oder bildende Qualität aus. Im frühen 19. Jahrhundert wurde diese Bestimmung auf praktisch-gesellschaftlichen Nutzen hin jedoch von den Pädagogen der Herbart'schen Denkrichtung bereitwillig aufgenommen und weiterentwickelt. Sie bewirkte die Ausdifferenzierung des philanthropischen Bildungsprogramms der Aufklärung hin zu einer elitären Gelehrtenbildung auf der einen Seite und zu einer zahlenmäßig stärkeren Ausbildung mit deutlichem Berufsbezug auf der anderen Seite.

Was bedeutet nun Konzentration für unseren Untersuchungsgegenstand? Als privat organisierte Schule nahm die Schauspielausbildung hier eine Mittelstellung ein, denn sie unterlag den Weisungen der Kultusbehörde nur mittelbar. Im Unterschied zu staatlichen Einrichtungen also waren die privaten Ausbildungsinstitute wie etwa das *Stern'sche Conservatorium* in Berlin sehr speziell ausgerichtet. Sie waren berufsvorbereitend organisiert, d.h., dass sie bestimmte handwerkliche Fähigkeiten und auf Anwendung bezogenes Wissen vermittelten, welche für den Berufsalltag notwendig waren. Das war ihre Leistung und dafür wurden die Lehrpersonen entlohnt. Als solches waren diese Institutionen nichts weiter als ein räumlich ausgelagerter und gebündelter Privatunterricht im Meister-Schüler-Verhältnis, welcher auch in Privatstunden daheim gegeben wurde. Sie hatten noch nicht den Status einer staatlichen Institution. Die Abrechnung nach Einzelstunden, das Fehlen geregelter Aufnahmeverfahren und des Zeugnisrechts verhinderten also die Konzentration.

Zugleich standen sie auf dem Bildungsmarkt jedoch in Konkurrenz zu den staatlichen Kunstakademien für Musik und bildende Kunst, die dann in Wien ab 1874 und in München ab 1876 dem Schauspielstand einen Platz unter den freien Künsten einräumten. Die Idee der Akademie geht auf die antike platonische Akademie zurück. In der italienischen Renaissance wurde sie von den Humanisten wieder aufgegriffen und zierete seitdem die europäischen Hauptstädte, sowohl als wissenschaftliche als auch als den Künsten zugeeignete Gesellschaft der Gelehrten und Gebildeten. Vor dem Hintergrund

127 Luhmann und Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, 1999, S. 166, Zitat im Zitat von Julius Eberhard von Massow, zitiert nach Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Stuttgart: Klett Cotta 1974, S. 119f.

der Konzentration mutierte die Kunstakademie zu dem normierenden Bildungsfaktor für die Programme ästhetischer Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Komponisten und Maler, die Professuren an Kunstakademien innehatten, genossen – wie noch zu zeigen sein wird – hohes gesellschaftliches Ansehen. Die Kunstakademien konfigurierten also das Sozialgefüge der künstlerischen Berufe im 19. Jahrhundert neu und wirkten als Modell mittelbar auch auf die Schauspielausbildung ein.

Die Prägung vollzog sich vor allem auf der Ebene des Habitus der Künstler-Lehrer. Lag den Akademien bei Hofe ein Begriff des Künstlers zugrunde, der noch nicht zwischen freier und angewandter Kunst unterschied und folglich jeglichen Bedarf künstlerischer Gestaltung von der Malerei bis zum Garten- und Festungsbau einschloss, so änderte sich dies im bürgerlichen Zeitalter.¹²⁸ Die Kunstakademien leiteten dabei ihre Selbstbestimmung gerade aus einer Nischenstellung innerhalb eines konzentriert organisierten Schulwesens her, das wenige Möglichkeiten zum vertikalen Wechsel zuließ. Ein Student der Akademie wurde nur, wer die Vorselektionen erfolgreich bestand, und einmal angenommen, unterlag er gerade in den Meisterklassen der alleinigen Kritik des Professors. Pädagogisch verstärkend zur Durchsetzung von Selektionen wirkten zudem staatliche oder private Förderungen etwa mittels Stipendien.¹²⁹ Die Ausbildung an einer Akademie verfügte also über formalisierte Mechanismen der Selektion und Verteilung von Gratifikationen, wobei insbesondere der Ruf des Akademieprofessors eine Schlüsselrolle spielte. Dieser ist Kritikinstanz und Mentor in Personalunion, sodass die Annahme in einer bestimmten Klasse bereits eine Aussage über spätere berufliche Möglichkeiten und Karrierechancen implizierte.¹³⁰ Wolfgang Ruppert hat in seiner Studie zum Künstlerhabitus der Moderne aufzeigen können, welche Rolle insbesondere der Typus des »akademischen Künstlers« spielte, der sich zwischen 1860 und 1870 in den Kunstakademien etablieren konnte.¹³¹ Vereinfacht gesagt, erlangte der Künstler im Rahmen der Institutionalisierung der Ausbildung eine Autonomie, die man sonst nur Wissenschaftlern und Gelehrten zugestand. Eine Erklärung des Selbstverständnisses der Münchner Akademie aus dem Jahre 1864, verfasst vom Direktor Wilhelm Kaulbach (1804–1874) und

128 Vgl. zur Geschichte der Akademien Nikolaus Pevsner, *Die Geschichte der Akademien*, München: Mäander 1986 (1933); zur Akademisierung im Sinne beruflicher Professionalisierung am Beispiel des Lehrberufs Peter Lundgreen, »Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive«, in: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim u.a.: Beltz 2011, S. 9–39.

129 Vergleichswerte zur Ausbildung bildender Künstler liegen hierzu vor. So dauerte um 1900 eine Ausbildung an der *Königliche Akademischen Hochschule für die bildenden Künste* in München zwischen sechs bis sieben Jahre ohne Vorbereitungskurs. Für 5 Prozent der rund 300 Studierenden gab es Stipendien. Preise und Auszeichnungen stellten weitere bescheidene Gratifikationen dar.

130 So schrieb Lovis Corinth (1858–1925) in seinen Erinnerungen: »Es genügte schon, ein Malschüler bei Löfftz zu sein. ›Der schlechteste Löfftz-Schüler ist immer noch besser als der beste Lindenschmidt-Schüler oder gar Seitz-Schüler.‹ Diese Letzteren waren die Verpöntensten von allen Malklassen der Münchner Akademie.« Lovis Corinth, Germanisches Nationalmuseum, Archiv für Bildende Kunst, Nachlass Lovis Corinth, IA, Nr. 2, *Meine Lebensbeschreibung*, S. 16, zitiert nach Wolfgang Ruppert, *Der moderne Künstler. Zur Sozial- und Kulturgeschichte der kreativen Individualität in der kulturellen Moderne im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998, S. 492.

131 Ruppert, *Der moderne Künstler*, 1998.

dessen Sekretär, Professor Moritz Carrière (1817–1895), brachte diese Abgrenzungsbewegung zum Ausdruck, indem die freie Kunst als kreatives und verinnerlichtes Schaffen zum Modell für die angewandte Kunstindustrie gesetzt wurde.

Nach unserer Ansicht ist eine Blüthe der Kunstindustrie bedingt durch die Pflege der Kunst um ihrer selbst, um der Schönheit willen, denn nur, wenn in ihr das Ideal Gestalt gewinnt, kann sie zum Vorbilde für das Leben werden [...]. Sollte die Kunst ihre Werke mit Rücksicht auf die Industrie schaffen, so würde das Herrlichste nicht zu Tage kommen und die Industrie selbst minder gefördert werden. Es ist ähnlich bei der Wissenschaft. [...] Der Zweck der Akademie wie der Universität ist Bildung, nicht Abrichtung für besondere Fächer und Dinge [...].¹³²

Der Anspruch auf Autonomie (Kunst um ihrer selbst willen) wurde deutlich funktional begründet: Nur wer autonom sei, könne der Industrie schöpferische Impulse verleihen. Die institutionelle Autonomie fand dann ihre ultimative Begründung, wenn die Fantasie und Anschauung des schöpferischen Individuums, des Genies in die Argumentation einbezogen wurde, denn, so hieß es in der Selbsterklärung weiter,

[w]ir meinen, wer gründlich Zeichnen gelernt hat, wessen Phantasie durch die Anschauung und das Studium der großen Meisterwerke aller Zeiten geweckt, genährt, gebildet ist, wer dem Schönen und Vollendeten in freier Kunst Ausdruck zu geben gelernt hat, der wird nun, wenn er sich dem industriellen Gebiete zuwendet, in der Praxis selbst das Material und seine Bedingungen kennen lernen, der wird nun geist- und geschmackvoll auch Neues erfinden können, mögen die Muster nun vom Seidenwirker oder vom Tapetenfabrikanten, vom Tischler oder vom Eisengießer verlangt werden. Der Unterricht im Dekorationsmalen aber gehört an keine Bildungsanstalt.¹³³

Dieser selbstbewusste Anspruch auf Autonomie zog sich bis in die 1920er-Jahre hinein, also bis weit in jene Bildungslandschaft, in der mit der Bauhausbewegung und der Lebensreform längst eine neue Verknüpfung von freier und angewandter Kunst ausformuliert wurde. Es ist bezeichnend, dass Gustav Landauer (1870–1918) als Kommissar für Volksbildung in der Zeit der Münchener Räterepublik 1919 sofort die Korrektur durch die Akademie-Professoren untersagte, vermutete der Anarchist doch in diesem Privileg eine widersprüchliche Selbstbegründung, mit der das Paradox von Freiheit und Institution camoufliert wurde.

In der Künftlerausbildung wurden also parallel zum allgemeinen Schul- und Universitätswesen mit dem Aufkommen der Akademien zwei Berufsbilder ausdifferenziert: der angewandte Kunsthandwerker und der akademische Künstler. Damit vollzog der Bereich der kreativen und ästhetischen Ausbildung jenen Prozess der Konzentration, der für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts das Schulwesen überhaupt neu strukturierte und an der Einheit von Nation und Individuum ausrichtete.

Dieser Wandel der künstlerischen Ausbildung setzte sich auch deshalb durch, weil er Parallelen in der Etablierung des modernen Künstlers als großbürgerlicher Geschäfts-

132 Kaulbach, Carrière zitiert nach ebd., S. 485.

133 Kaulbach, Carrière zitiert nach ebd., S. 486.

mann mit gesellschaftlichem Repräsentationsauftrag fand. Ruppert macht dies an Franz von Lenbach (1836–1904) als einem Malerfürsten und ›Portraitist der Oberschicht‹ anschaulich. Im Theaterbereich war dieser gesellschaftliche und wirtschaftliche Aufstieg des Schauspielers als Virtuositum bekannt. Prominent etwa war die Bedeutung des Gastspiels für das Selbstverständnis.¹³⁴ Es kann im sozialgeschichtlichen Sinne also nicht unterschätzt werden, welche Aufwertung der Beruf des Schauspielers erfuhr, wenn etwa der Münchner Schauspieler Ernst Possart zum Leiter der dramatischen Klasse an der Münchner *Königlichen Musikschule* wurde. Erst damit rückte er in die Kreise jener akademischen Künstler und jener Gelehrten an Universitäten auf, die für sich in Anspruch nahmen, autonom zu sein und ihre Autonomie zudem ganz im Sinn der Nationalerziehung auf das Allgemeinwohl bezogen.

Konzentration auf Charakter – auch Nationalcharakter

Dabei stand die Konzentration, die ja im Kern eine Verallgemeinerung und Vergleichbarkeit anstrebte, in einem funktionellen Zusammenhang mit dem Begriff des Charakters. Anders gesagt: Der Charakter wurde also von der Konzentration her gedacht; er trug die Spannung in sich, die Vielheit auf eine Allgemeinheit zu konzentrieren. Das machte ihn gleichsam zu jenem ambivalenten ›Mittelstück‹, welches zwischen einer Erziehung als Entfaltung der Persönlichkeit und der Nationalerziehung als Steuerung eines Komplexitätsproblems vermitteln sollte. Wie diese divergierenden Ansprüche an die Pädagogik zusammenhingen, zeigte sich in den Schriften des Herbart-Schülers und Leipziger Professors für Pädagogik Tuiskon Ziller (1817–1882). In seiner Abhandlung über *Allgemeine Pädagogik* (1876) forderte er, dass der Unterrichtsstoff in seinem Umfang, seiner Auswahl, seiner Abfolge und seinem Zusammenhang auf einen »Mittelpunkt« zu bringen sei und die »Konzentrationsidee«¹³⁵ den »Ausgangspunkt einer speziellen Methodik« bilden müsse. Konzentration erschien nun bei Ziller also als pädagogisches (und nicht als organisatorisches) Konzept. Ziller stellte eine »spezielle Methodik« in Aussicht, welche geeignet sei, die von Herbart entwickelte Didaktik der formalen Lehrstufen zu ergänzen und im Sinne des Bildungsziels, der Konzentrationsidee, zu bestimmen. Was also in der Vorbereitung, der Präsentation, dem Umgang, der Verallgemeinerung und der Anwendung des Unterrichtsstoffes jeweils geschah, konnte und sollte nach Ziller möglichst vereinheitlicht werden. Welche pädagogischen Mittel sicherten, dass dieser Weg gegangen wird, blieb unklar. An diese Stelle rückte nicht von ungefähr das Programm die Nationalerziehung in ihrer Zuspitzung als Charaktererziehung.

Durch Ziller wurde zwar ein pädagogisches Steuerungsproblem erneut formuliert, jedoch nicht theoretisch bestimmt. Vielmehr verlagerte es sich in dreifacher Weise.

134 Vgl. etwa die Memoiren von Ludwig Barnay, *Erinnerungen*, Berlin: Hentschel 1954, S. 25f., insbesondere sein Verhältnis zu Orden und Gastspielen. Ludwig Barnay (1842–1924) bestritt sein erstes Gastspiel mit 21 Jahren in Laibach, bekam 1873 durch Ludwig Chronegk (1837–1891) ein Gastspiel bei den Meiningern vermittelt. Deutlich war dies der Beginn eines Lebensweges, der ihm zwischen 1880 und 1883 den Status eines reisenden Virtuosen ohne festes Engagement verschaffte – dem Gipfel seiner Schauspielerkarriere.

135 Tuiskon Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, Leipzig: Veit 1864, S. 292.

Erstens wurde die Charaktererziehung verinnerlicht und auf den Begriff der voluntaristischen Psychologie bezogen. Wie im Kapitel »Die Zucht oder Charakterbildung« in Zillers *Allgemeiner Pädagogik* nachzulesen, prägt den Charakter immer auch

das entschiedene Wollen und Nichtwollen der Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt, und das Interesse ist die Wurzel zunächst vom Wollen, aber auch vom Nicht-wollen, insofern man das nicht wirklich will, dem das Interesse entgegen ist. Das Interesse ist sonach auch der Anfang des Charakters.¹³⁶

Insbesondere die affektive Seite des Charakters wurde dabei als gegebenes Inneres angenommen.

[F]ür Gemüthsbildung sind dann auch keine besonderen Veranstaltungen von Seiten der Erziehung nothwendig. Interesse ist ja Streben, mit Gefühl verbunden, und in beiden wohnt das Gemüth.¹³⁷

Zweitens bezog man den Charakter auf die Zeitachse der Entwicklung des Zöglings. Dabei ging es besonders um die Abwehr gefährlicher Entwicklungen. Was nicht zur zukünftigen Persönlichkeit gehörte, empfand man als Warnung vor den »aufkeimenden und wuchernden Begierden, die sich so leicht an die Stelle eines echten, reinen Interesses drängen«,¹³⁸ ebenso, wie die Warnung vor der »Ansteckung« durch das Böse und die Auswüchse der Phantasie. Auf den Unterricht bezogen hieß dies:

Beim Unterricht müssen schon die Hinweisungen auf den eigenen Körper immer nur indirect sein, z.B. in Bezug auf Kleidung, Turnbewegungen, Gesundheit; um so mehr die Hinweisungen auf das Geschlecht, z.B. bei dem grammatischen Geschlecht, dem Gesang der Stubenvögel, bei Milch gebenden Tieren.¹³⁹

Ziller entwarf folglich eine »Diät des Lebens«,¹⁴⁰ deren Umsetzung vom Schauspieler Ernst Possart später noch ausgeführt wird. Der Charakter musste Zwang gegen sich selbst ausüben:

So weit aber die Regungen seines Inneren nicht im Dienst des sittlich-religiösen Lebens stehen, müssen sie wo möglich dazu erhoben, und wenn das nicht möglich ist, müssen sie ausgerottet, d. i. so weit unterdrückt werden, dass ihnen fernerhin keine Hoffnung des Aufsteigens im Bewusstsein bleibt.¹⁴¹

Transformation oder Ausrottung – diese Diät setzte dann auch das Tagebuchschreiben auf den Index, insofern dieses »nicht mehr enthalten [dürfe], als Erfahrungen und Erleb-

136 Ebd., S. 318.

137 Ebd.

138 Ebd., S. 325.

139 Ebd., S. 334.

140 Ebd., S. 321.

141 Ebd., S. 327.

nisse, höchstens mit einem kurzen Urtheil verbunden.«¹⁴² Statt der »Selbstprüfung und Selbstbeobachtung«¹⁴³ im Medium Schrift empfahl Ziller die »Beobachtung an anderen wirklichen oder poetischen Persönlichkeiten«¹⁴⁴ zu schulen. Solche Persönlichkeiten vermutete man nicht zuletzt in Charakterrollen agierend auf den Bühnen.

Drittens wurde die Charakterziehung auf die praktische Unterweisung hin verschoben. Gerade aber in der praktischen pädagogischen Kommunikation war jene bereits besprochene taktvolle Kommunikation in der Lehrer-Schüler-Beziehung wirksam. Mit jedem kommunikativen Akt auf der Ebene sachlicher Unterweisung wurde zugleich eine implizite Erziehungsanweisung in Hinsicht auf einen angestrebten Charakter wirksam, die auf die positive oder tadelnde Bewertung des Verhaltens einer Person zielte. Wenn in der Theorie nun explizit Charakterziehung eine Frage des Taktes war, so konnte sie nur indirekt stattfinden. Indirekte Kommunikation erfolgte jedoch vor allem über Blicke, Stimme, Wortwahl und Körpersprache. Die körperlichen Ausdrucksbewegungen und die stimmliche Modulation mussten gleichsam erzieherische Funktionen übernehmen, da sie nicht explizit thematisiert werden konnten. So standen Gestik, Mimik, Stimme und Intonation womöglich stärker im Dienste des Bildungsziels der Nationalerziehung als Stoffe und Figuren. Trifft diese Analyse zu, so wäre leicht ersichtlich, welche herausragende Stellung gerade den Darstellungen der Charakterrollen auf der Bühne im Programm der Nationalerziehung zukommen musste. Charakterrollen wurden aus dieser pädagogischen Perspektive auch dahingehend angeschaut, ob sie als gültige gestisch-mimisch-stimmliche Muster der Nationalerziehung, als lebendige Produkte der Erziehung durch Konzentration gelten konnten. Vereinfacht gesagt: Deutsch ist nicht nur der Germanenhelm und der deutsche Vers, sondern auch der Charakter einer imaginierten Nation in seiner individuellen körperlichen Ausprägung. Dass es neben der Theaterpolizei und den Kirchen vor allem pädagogische Verbände waren, die im Kaiserreich (und darüber hinaus) über die Einhaltung sittlich-charakterlicher Grenzen der Bühnendarstellungen wachten, hatte in dieser Nähe von Erziehung und Bühne seinen Grund.

Der Charakter trug also eine Spannung in sich, insofern hier die affektiven und libidinösen Energien mit dem allgemeinen Wollen, welches sich seine Institutionen schaffte, in Einklang gebracht werden sollten. Das überstieg jenen »Zusammenhang der Charaktere« den bereits Lessing in der *Hamburgischen Dramaturgie* forderte und für dessen Spielpraxis Engel die »Zusammensetzung des Ausdrucks« empfahl. Lessing verstand dabei unter Zusammenhang jene Vermischung der Leidenschaften, die zugleich ein wahrscheinliches Bild und ein wirkungsvolles Ideal, zugleich typisch und spezifisch waren. Diese gemischten Charaktere standen bei Lessing im Kontrast zu den aufgeladenen Charakteren, bei denen aus »charakterisierten Personen, personifizierte Charaktere, aus lasterhaften oder tugendhaften Menschen hagere Gerippe von Lastern und Tugenden«¹⁴⁵ wurden – wie für ihn etwa der molièresche *Geizige*. Diese Balance des gemischten Charakters zu halten, zeichnete für Lessing den Kern des Begriffs Charakter aus. Heinrich

142 Ebd., S. 328.

143 Ebd., S. 327.

144 Ebd., S. 328.

145 Vgl. Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, 83. Stück, S. 417–426, S. 424.

Theodor Röscher bezog diesen Zusammenhalt in seiner Schrift *Cyclus dramatischer Charaktere* (1844) dann auf das Begriffspaar des (staatlichen) Organismus und der Freiheit und forderte für die Spielweise der Schauspieler: »Der Charakter [...] ist einerseits in seiner Entfaltung den Gesetzen eines Organismus unterworfen und erscheint doch zugleich als ein freies Geschöpf.«¹⁴⁶ Die Nachwirkungen des rötscherschen Programms in der pädagogischen Tätigkeit ebenso wie die tatsächliche Institutionalisierung der Ausbildung sollten dann freilich noch einige Dekaden auf sich warten lassen.

4.8 Resümee: Von der Selbstbildung zur Bildungsinstitution

Für die Bildungsgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts wurden die prägenden Diskurse vorgestellt, die für die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung zentral waren. Zum einen zeigten frühe Dokumente, dass die Forderung nach einer Schauspielausbildung parallel zum Entstehen einer Schauspieltheorie artikuliert wurde. Dabei existierte die Ausbildung als Phase des Berufslebens einer schauspielenden Person nur in dem Maße, in dem sie gerade nicht an die emanzipatorischen Bemühungen der Philanthropen gebunden war. Das Bürgertum, das Künstlertum und die Intellektuellen verfügten bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts häufig nicht über die gesellschaftlichen und politischen Möglichkeiten, eine eigene Bildungsinstitution zu gründen. Diese Möglichkeiten lagen eindeutig in den Händen der Duodezfürsten, der kirchlichen Orden und der Schauspielerfamilien sowie der Wandertruppen. Erst die Bürokratie des preußischen Staates markierte für den Bildungssektor die Wende – freilich um den Preis, dass das Bildungsmonopol von privater Hand an den Staat übergang und der Begriff der Bildung eindeutig auf die Zwecke und Disziplinarwünsche des Staates ausgerichtet wurde.

Für die Pädagogik, die sich im 18. Jahrhundert entwickelte, bedeutete dieser staatliche Bildungsauftrag eine Verkürzung. Schauspielpädagogik war sie nur, als sie als (Unterrichts-)Technik entwickelt und verstanden wurde, die andernorts und unter anderen Zielstellungen dann Charaktererziehung hieß.

Das 19. Jahrhundert war von einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Theorie und Praxis und damit verknüpft einer Instrumentalisierung des Wissens gekennzeichnet. In dem Maße, in dem etwa dramaturgisches oder körpertechnisches Wissen der Antike im Feld der neuen Wissenschaften neu formuliert und experimentalwissenschaftlich begründet wurde, erfuhr es eine autonome Setzung als Theorie – etwa als Grammatik der Schauspielkunst. War diese Setzung eines Wissens erfolgt, so ergab sich insbesondere für den Unterricht das Problem der Anwendung des Wissens. Die Schere zwischen Theorie und Praxis tat sich auf und führte zu einem Vermittlungsproblem, wie an den Begriffen Konzentration, Takt und Charakter aufgezeigt wurde.

Das Programm der Nationalerziehung im 19. Jahrhundert übernahm insbesondere den Begriff des Charakters, wie er in der Ästhetik des bürgerlichen Theaters gedacht wurde, und bezog ihn auf die Institutionalisierung (der Bildung). Der Begriff des Charakters musste dabei nicht nur den bürgerlich personalisierten Affekthaushalt vereinen,

146 Heinrich Theodor Röscher, *Cyclus dramatischer Charaktere*, Berlin: Thome 1844, S. 23.

wie es der wechselseitige Bezug von bürgerlicher und ästhetischer Rolle etwa in Diderots Paradox vorsah. Der Charakterbegriff musste zugleich die sich abzeichnende Verlagerung der Selbstbildung und der sittlich-moralischen Erziehung des Schauspielstandes in die technischen Verfahrensweisen einer Institution gleichsam abfedern. An die Stelle des philanthropischen Idylls trat eine Form des erziehenden Unterrichtes, mit der ein komplettes Programm staatlicher Bildungsorganisation in eine Persönlichkeitsbildung transformiert werden sollte. Als Charakterschule wurde die Schauspielausbildung mit einer Vielzahl an praktischen und sozialen Techniken der Selbstdisziplinierung verknüpft. Welche Vorstellungen von Geschlechtlichkeit, Hygiene und Selbstkontrolle dies implizierte, wird im folgenden Kapitel am Beispiel des Münchner Hoftheaterintendanten und Schauspiellehrers Ernst Possart aufgezeigt.