

8 Die Central School for Speech and Drama

Im Jahr 1906 eröffnete die Schauspielerin und Sprecherzieherin Elsie Fogerty die *Central School for Speech and Drama* (CSSD). In der näheren Betrachtung stellte die Gründung dieser Schule einen interessanten Fall dar, um die kontroversen Prozesse der Pädagogisierung und Institutionalisierung der Schauspielausbildung mit dem Schwerpunkt der Sprecherziehung und Stimmbildung besser zu verstehen.

Die *Central School* stand unter besonderem Legitimationsdruck und musste sich eigens methodisch beweisen. Denn anders als die *Royal Academy of Dramatic Art* (RADA) war sie keinem Theater fest zugeordnet oder eine dramatische Klasse innerhalb eines etablierten Konservatoriums, wie die Schauspielklasse an der *Royal School of Music*. Hinzu kam die räumlich abhängige Situation in dafür angemieteten Räumen in der Galerie der *Royal Albert Hall*, einem renommierten Kultursaal für große Festivitäten und Konzerte. Die Schule und alle Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mussten also besondere Anstrengungen unternehmen, um den Prozess der Institutionalisierung voranzutreiben – und diesen Prozess gilt es für die Zeit des Wirkens von Elsie Fogerty näher zu beleuchten.

Die Schule existiert bis heute unter dem Namen, seit 2012 mit dem Zusatz *Royal*. Es gibt ein gut zugängliches Archiv, der persönliche Nachlass der Gründerin Fogerty ist allerdings verloren. Will man das Profil der Schule grob in die Bildungsreformen der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts einordnen, so lässt sich deutlich ein Schwerpunkt in der Vermittlung von Prinzipien des Bühnensprechens ausmachen. Fogerty entwickelte ein Lehrprogramm, welches die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen sollte, die ästhetischen Normen des Literaturtheaters und insbesondere das Sprechen von Versdramen mit neuen Methoden der Sprecherziehung zu erlernen. Dazu zählte insbesondere die Eurythmie nach Delsarte, die sowohl Atem- und Bewegungsübungen unter das Primat des organischen Rhythmus stellte, wie auch die Musikalisierung der Artikulation und Diktion, die insbesondere in Durcharbeit des antiken griechischen Theaters und der Beschäftigung mit Poesie verfolgt wurde.

Dass der Schwerpunkt der Ausbildung auf die Arbeit mit Text und Sprache gelegt wurde, bedeutete nicht, dass man sich der lebensreformerischen Hinwendung zum Körper, zum Tanz und zu alternativen Körpertechniken wie Entspannung, Imaginations-techniken oder auch spirituellen Techniken verschloss. Ganz im Gegenteil waren diese Techniken sicherlich in der einen oder anderen Form präsent. Namentlich die Bewegung

des *Greek Dance* war hier wichtig. Sie beinhaltete die Rekonstruktion antiker Tänze und das neu erwachte Interesse an griechischen Versrhythmen und griechischer Sprache, welches aus der Beschäftigung mit antiken Tragödien erwuchs. Es ging dabei um eine Wiederbelebung der als erstarrt empfundenen ›Elocution‹ und eine Wiederentdeckung einer Antike aus dem Geist der Skulpturen- und Vasensammlungen, die im *Victoria and Albert Museum* buchstäblich in nächster Nachbarschaft studiert werden konnten.

Jedoch war die Schule niemals eine Reformschule, die als in sich abgeschlossene Enklave zum Normalbetrieb staatlicher und privater Ausbildung gedacht war. Man sah sich in direkter Konkurrenz zur RADA und den Konservatorien. Als die *Royal Academy of Music* 1916 eine Zertifikatsprüfung für Sprechtechnik entwickelte, war es nicht verwunderlich, dass Fogerty eine der ersten war, die mit Erfolg das Examen erlangte, womit sie sich diesem Ausbildungsstand als ebenbürtig darzustellen versuchte.¹

Die vorliegende Fallstudie zur *Central School for Speech and Drama* in London ist dem Schwerpunkt Sprache und Sprechen gewidmet, wenngleich die Fragen nach der Finanzierung und staatlichen Anerkennung sowie die spezifischen Lehrer-Schüler-Verhältnisse – also die Schwerpunkte der übrigen Kapitel – hier natürlich auch berührt werden.

Es gibt eine Zielstellung, die Fogerty 1906 der Schule mitgab. Die Schule sollte: »a definite central body of principles for a stage training, avoiding extremes of theory or practice« unterrichten und setzte dafür die Prämisse, dass »a proper training in speech must come first«². Sicherlich erhellt das Theatersystem in London diese Äußerung. Gerade die starke Stellung der Dramatiker und der literarischen Spielvorlagen im englischen Theatersystem räumten der Sprache und dem Sprechen einen vielleicht höheren Stellenwert ein, als dies im kontinentalen Theatersystem der Fall war. Die autonomere Stellung der künstlerischen Regie, wie sie etwa Max Reinhardt, Konstantin Stanislawski, Edward Gordon Craig oder Leopold Jessner einnahmen, hatte sich bekanntlich niemals in gleicher Weise im englischsprachigen Theater durchgesetzt. Es ist daher sicherlich hilfreich, zunächst die Geschichte der Schule in ihren Eckdaten zu erläutern und sie vor dem Hintergrund des Londoner Theatersystems zu betrachten. Da es sich bei der Schule zunächst um eine personalisierte Institution handelt, ist es zudem angezeigt, auch die Vorgeschichte der Ausbildung und Bühnentätigkeit der Gründungsfigur Elsie Fogerty mit in den Blick zu nehmen.

8.1 Elsie Fogerty: Eine Bildungssozialisation des viktorianischen Zeitalters

Die 1865 geborene Elsie Fogerty war die Tochter von Joseph Fogerty (1831–1899), einem irischen Architekten in zweiter Generation, der zudem literarische Interessen hegte und eigene Erzählungen verfasste, und von Hannah Cochrane (gestorben 1910), über deren

1 Vgl. Deborah Leigh Palmes, *Mother Tongue*, Dissertationsschrift, University of Illinois 1991, S. 265; Marion Cole, *Fogie. The Life of Elsie Fogerty*, London: Peter Davies 1967, S. 67. Das Zertifikat berechnete zum Namenszusatz L.R.A.N. (Elocution), was für *Licentiate of the Royal Academy of Music in Elocution* stand. Derartige Namenszusätze zielen regelmäßig die Nennung öffentlicher Personen in Presse und Publikationen, waren also wichtig für die Reputation.

2 Fogerty in Cole, *Fogie*, 1967, S. 38.

Herkunft und Bildung wiederum wenig bekannt ist. Als einziges Kind wuchs Fogerty in einem großbürgerlichen Umfeld auf. Ein Kindermädchen aus der französischsprachigen Schweiz machte sie früh mit der französischen Sprache bekannt. Der Vater war häufig für mehrmonatige Projekte u.a. in Frankreich und Österreich tätig und nahm die Familie mit. Früh erlangte Fogerty also Eindrücke vom kontinentalen Ausland, was sich später in einem polyglotten Bildungsanspruch und auch einer gewissen Hassliebe zum französischen Versdrama zeigte.

Abb. 25: Elsie Fogerty



Die Familie lebte im Stadtteil Sydenham in unmittelbarer Nähe des *Crystal Palace*, eines Zentrums der klassischen Musik. Hier fand im dreijährigen Rhythmus das Händel-Festival mit bis zu 3.000 Sängerinnen und Sängern und 400 bis 500 Solisten statt³ und man konnte für wenig Geld die von August Manns (1825–1907) eingeführten Samstagskonzerte besuchen. Bestimmte die französische und italienische Oper und insbesondere Händel das übrige Londoner Musikleben, so bildete Manns Repertoire die Brücke zum zeitgenössischen kontinentalen Repertoire und umfasste neben Wagner auch Londoner

3 Howard E. Smither, *A history of the Oratorio*. Vol. 4 *The Oratorio in the Nineteenth and Twentieth Century*, Chapel Hill, London: The University of North Carolina Press 2000, S. 282. Die Angaben zu den Musikern divergieren. Fogerty spricht von 400 Musizierenden, vgl. Fogerty in Cole, *Fogie*, 1967, S. 13.

Erstaufführungen einiger Werke von Franz Schubert, Robert Schumann, Franz Liszt, Antonín Dvořák und Richard Strauss.⁴

Zwischen Tradition und Innovation

In den von Cole bearbeiteten Fragmenten der Biografie Fogertys wird ersichtlich, in welcher Weise die kulturelle Sphäre um den *Crystal Palace* die Schulengründerin prägte. So war sie einerseits offensichtlich fasziniert davon, musikalischen Persönlichkeiten wie Franz Liszt (1811–1886) oder Hans Richter (1843–1916) begegnet zu sein.⁵ Es war ihr wichtig, dies als frühe Prägung zu beschreiben und damit auch ihre gesellschaftliche Positionierung hervorzuheben. Andererseits sah sie sich keineswegs nur als Teil eines bildungsbürgerlichen Publikums, welches die wichtigen Namen und den Kanon wichtiger Werke kannte, sondern zeigte sich im Gegenteil geradezu in religiöser Weise beeindruckt von der schieren Masse musikalischer Amateure, die sich zu den großen Händel-Oratorien zusammenfanden. So schrieb sie rückblickend zu den Oratorienaufführungen im *Crystal Palace*:

[...] The Oratorio-singing was a real accomplishment of the English people of that day: to hear the ›Hallelujah Chorus‹ sung to a standing audience, many of them joining in, to music they knew by heart – and the huge choirs often singing from memory throughout – was stupendous: then the sudden crash of chords – the dead silence of some ten thousand people assembled – the last implacable resolution ringing out; this may not have been great musicianship, but it was democratic music; and when the people ›walked in darkness‹ it was something more: it was a miracle-play of the old days set to adequate sound, felt and lived by the audience as truly as in Bayreuth.⁶

Fogerty überkreuzte in diesem Zitat zwei musikalische Tendenzen, die in der englischen Musikwelt oft als gegenläufig gewertet wurden. In seiner Hinwendung zu germanischen Mythen und dem ›Deutschen Gesang‹ wurde Wagner als durchaus innovativ wahrgenommen und die konzertanten Aufführungen seiner Opern, die er 1877 in Begleitung von Hans Richter in der *Royal Albert Hall* organisierte, galten entsprechend auch als umstritten.⁷ Die Händelrezeption hingegen trug klar royale Züge und galt als eine zu pflegende urenglische Tradition. Es war gleichsam prägend für Fogertys Bildungsinitiativen, beide Tendenzen, die der Innovation und die der (royalen) Tradition, stets neu aufeinander zu beziehen. Eine Avantgardistin oder radikale Reformerin konnte sie daher nur

4 Vgl. Stefan Manz, »Pandering to the Foreigner«. Deutsche Musiker und nationale Abgrenzung in Großbritannien um 1900«, in: Sabine Mecking und Ivonne Wasserloos (Hg.), *Inklusion & Exklusion. Musik in Europa und Nordamerika 1848–1945*, Göttingen: V&R 2016, S. 105–126, S. 114ff; grundsätzlich Michael Musgrave, *The musical life of the Crystal Palace*, Cambridge: CUP 1995.

5 Cole, *Fogie*, 1967, S. 14 u. S. 20.

6 Fogerty zitiert nach Cole, *Fogie*, 1967, S. 13. In Bayreuth ist sie – im Gegensatz zu Oberammergau – nie gewesen, weshalb es als Sehnsuchtsort mit religiösen Obertönen für ein Amalgam aus Hoch- und Massenkultur weiterhin fungieren konnte. Vgl. kritisch, Elsie Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, London: Toronto, Dent] Sons 1923, S. 104 über die häufig geäußerte Diskrepanz zwischen Musik und Bühnenbild in Wagners Inszenierungen: »[...] a glorious and colossal failure«.

7 Vgl. Manz, »Pandering to the Foreigner«, S. 112ff.

im Rahmen der bildungsbürgerlichen Prägung sein, in die hinein sie sozialisiert wurde. Als Prinzipalin einer Schauspielschule allerdings gehörte sie nur bedingt zum Establishment, wenn man sie mit ihren männlichen Kollegen in gleicher Funktion ins Verhältnis setzt.

Wandel in der Ausbildung von Mädchen – Wandel im Rollenbild

Zum guten Ton einer bürgerlichen Mädchenausbildung in Fogertys Zeit gehörte der Besuch einer bezahlten »public school«, also einer privaten Schule, für die Schulgeld zu entrichten war. Der Schulbesuch wurde erst durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1880 verpflichtend, die allerdings im primären Sektor erst mit der Abschaffung des Schulgeldes 1891 allgemein durchsetzbar war.⁸ Ebenso zählte privater Musik- und Gesangsunterricht zu einer guten Erziehung der Mädchen. Dementsprechend nahm sie Klavierstunden bei Alice Clinton und Gesangsunterricht bei Alfred Blume und Henry Blower. Deborah Gorham macht in einem Artikel die Grundzüge der späten viktorianischen Bildung deutlich, die auch Fogerty genoss. Das Programm einer klassischen Bildung wurde dabei zunehmend für die Mittelklasse und insbesondere für Mädchen und junge Frauen geöffnet. 1864 ernannte die *Royal Commission* eine Untersuchungskommission, eine *Schools Inquiry Commission*, welche insbesondere die »middle-class education« in den Blick nehmen sollte, um dem aufstrebenden Bürgertum in seinen Bildungsbedürfnissen Rechnung zu tragen. Auf Druck von Reformkreisen entschloss sich die Kommission, auch die Mädchenausbildung zu untersuchen. Ein allgemeiner Mangel wurde festgestellt, mit insgesamt nur zwölf Mädchenschulen in Wales und England. Zwar gab es seit 1870 einen gesetzlichen Rahmen für die Grundschulbildung, aber vor allem für Mädchen aus der »working class« war eine Bildung in einer weiterführenden Schule kaum möglich. Fast alle »secondary schools« unterrichteten bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts nach Geschlechtern getrennt und das Abschlussalter wurde erst im Laufe des Jahrhunderts sukzessive auf 15 Jahre angehoben.⁹

Eines der Kommissionsergebnisse war eine Standardisierung von Schulanforderungen, ein weiteres die vergleichbare Benotung von Schulleistungen. Die Mädchenschulen wurden den Schulen für Jungen prinzipiell gleichgestellt. Zum Unterricht gehörten nun üblicherweise Latein, zuweilen auch Griechisch, Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaft. Für Fogertys Streben nach einem legitimierten Diplom für ihre Schauspielschülerinnen und -schüler war diese Schulerfahrung sicher prägend – auch der Umstand, dass im Zuge der Schulreform erstmals regelmäßiger Unterricht in Klassen gegeben wurde und dass Unterrichtsziele klar formuliert waren, konnte ein Beweggrund gewesen sein.

Wie Gorham schreibt, gab es in den neuen Schulen Prüfungen, öffentliche Examen sowie Schulpreise. Die Schulen für Mädchen waren nun ähnlich wie die strengen Public

8 Vgl. zur Schulpflicht in London die instruktive Einführung der University College London-Bibliothek »History of Education in London 1870–1990«, unter: <https://www.ucl.ac.uk/library/collections/special-collections/our-collections/archives-and-manuscripts/ioe-archives/education> [21.09.2025].

9 »History of Education in London 1870–1990«, o. S.

Schools für Jungen in der viktorianischen Zeit organisiert. Penibel geregelte Tagesabläufe, Präfekte und Aufsichtspersonen wurden eingesetzt. Die Mädchenschulen wurden nun eine Institution, »in which a girl's ability to establish herself in an environment very different from that of her home was developed and tested«.¹⁰

Stand die Schulkarriere von Hannah Cochrane, Fogertys Mutter, also noch unter dem früh-viktorianischen »cult of domesticity«¹¹, indem die Vermittlung eines höflichen Benehmens und der Fertigkeiten in Textilarbeiten auf dem Stundenplan stand, so war Fogertys Schulausbildung bereits durch eine Zunahme an Berufsoptionen geprägt, die Frauen offenstanden. Vor allem der Lehrberuf hatte zur Mitte des Jahrhunderts eine Feminisierung erfahren, sodass 1861 etwa drei Viertel des Lehrpersonals Lehrerinnen waren. Der Zuwachs betraf vor allem die Mädchen der Mittelklasse, die damit den Umstieg vom Kindermädchen zur Lehrerin vollzogen: »The schoolmistress in a middle-class girls' school can be said to be the direct descendent of the early-Victorian governess [...]«.¹² Aber auch ein Studium an der *University of London* stand Frauen ab 1860 offen, wenngleich die Verleihung eines allgemein gültigen Diploms noch bis 1878 auf sich warten ließ. Die Frauen erhielten zunächst auch keinen akademischen Grad, sondern eine Art Befähigungszeugnis, »Certificate of Proficiency«.¹³

Die Öffnung der höheren Bildungseinrichtungen für Frauen verlief bevorzugt über die pädagogischen Studienprofile und Berufsbilder; eigene Colleges für Frauen wurden gegründet. Mit der Feminisierung des Lehrberufs bildete sich aber zugleich auch ein schlechter bezahlter Arbeitsmarkt aus. Prekär wurde die Lage nach dem Ersten Weltkrieg, als es Kürzungen sowohl beim Gehalt der Lehrerinnen als auch im Bildungsbereich insgesamt gab. Das führte zu der Maßnahme, dass der Status »verheiratet« eine Einstellung als Lehrerin nicht mehr möglich machte oder sogar bei Heirat eine Kündigung verlangt wurde. Die gesetzliche Grundlage dazu wurde erst 1975 abgeschafft.¹⁴

Zu den weiteren Sparmaßnahmen neben dem Verbot für verheiratete Lehrerinnen (das erst im Juli 1935 aufgehoben wurde) gehörten die Erhöhung der Schulgebühren für die *Secondary School*, eine Aufhebung der Schulpflicht für die weiterführende Schule, eine Kürzung des Budgets für Schulmahlzeiten sowie der Einsatz von unqualifizierten Lehrkräften in den unteren Altersjahrgängen.¹⁵

Der konstante, aber auch langsame Aufstieg durch Bildung war für Fogerty also ein Szenario, das in die Zeit der Öffnung höherer Bildung und bestimmter Berufsbilder für

10 Deborah Corham, *The Victorian Girl and the Feminine Ideal* (Routledge Library Editions: Women's History, Bd. 19), London, New York: Routledge 2013 (1982), S. 21–28; Zitat im Zitat aus: Schools Inquiry Commission (Taunton Commission), *Report of the Commissioners plus Minutes of Evidence etc.*, Parliamentary papers, [3966] H.C. (1867–68), Vol. 13, pt. 1, 1, S. 547.

11 Corham, *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*, S. 26.

12 Ebd., S. 28.

13 Philip Carter, »The first women at university: remembering ›the London Nine‹«, in: *The Times Higher Education*, 28. Januar 2018, unter: <https://www.timeshighereducation.com/blog/first-women-university-remembering-london-nine#survey-answer> [21.09.2025].

14 Malcolm Richardson, »Education and Politics. The London Labour Party and Schooling between the Wars«, in: Andrew Saint (Hg.), *Politics and the People of London. The London County Council 1889–1965*, London, Ronceverte: The Hambledon Press 1989, S. 147–165, S. 152.

15 Ebd., S. 152.

Frauen passte. Nicht untypisch für den gesellschaftlichen Wandel der Rollenbilder war es dann auch, dass ihre Mutter nach dem Tod ihres Mannes 1899 sich nicht selbst beruflich betätigte, sondern den Aufstieg und die öffentlichen Auftritte ihrer Tochter als Lehrerin, Schauspielerin und Autorin als eine Art Privatsekretärin begleitete. Sie als Vertreterin der älteren Generation verblieb in der häuslichen Gemeinschaft mit ihrer Tochter, während ihre Tochter als Frau öffentlich sichtbar wurde.

Zwischen 1882 und 1883, also im Alter von 17 oder 18 Jahren, legte Fogerty ihr »Senior University Certificate« ab. Ihrem Wunsch, Schauspielerin zu werden, widersprach der Vater erwartungsgemäß und schickte sie stattdessen zu einem Studienaufenthalt an das *Pariser Konservatorium*, wo sie als ausländische Studierende eher hospitierte als regulär ausgebildet wurde. Immerhin beobachtete sie die Unterrichtsmethoden von Benoît Constant Coquelin (1841–1909), genannt Coquelin der Ältere, und Louis Arsène Delaunay (1826–1903) und soll auch durch Félicia Mallet (1863–1928) in Gestik und Mimik unterrichtet worden sein.¹⁶ Cole vermutet sicher nicht zu Unrecht, dass der Name Konservatorium in Sydenham nach einer ehrbaren musischen Ausbildung klang. Dass aber John Fogerty nicht gewusst habe, dass am *Pariser Konservatorium* Schauspielerinnen und Schauspieler ausgebildet wurden, ist doch eher zweifelhaft, wenn man seine polyglotte Weltsicht in Anschlag bringt. Wahrscheinlicher ist, dass dem offensichtlich hartnäckigen Drängen der Tochter nach einer Schauspielkarriere innerhalb der »correct suburban society«¹⁷ in Sydenham nicht ohne Verlust an Ansehen entsprochen werden konnte und ein Konservatorium in Paris daher fern genug war und gebildet genug klang, um keine weiteren Fragen zu provozieren. Das Problem war insbesondere, dass Frauen dieser Generation Gefahr liefen, einen Ehrverlust zu erleiden, wenn sie sich öffentlich als Schauspielerin zeigten. Die Schauspielerin Elizabeth Robins etwa bezeichnete die Rollen der sich emanzipierenden Frauen in Ibsens Dramen als »dangerous ground«¹⁸ und lehnte als junge Schauspielerin entsprechende Angebote zunächst ab aus Sorge, das Publikum könne von den Rollen auf ihr Privatleben Rückschlüsse ziehen. In ähnlicher Weise hätte sich die Familie Fogerty 1883 dem Risiko ausgesetzt, der Tochter das Schicksal einer »gefallenen Frau« zu bereiten. Es waren also nicht nur ökonomische Risiken, der Mangel an Rollenangeboten für Frauen und die notorisch prekären Gagen, die in der Theaterindustrie gezahlt wurden; es waren auch handfeste moralische Gründe, die das väterliche Verbot erklärten. Eine Karriere als Schauspielerin drohte stets die Reputation der wirtschaftlich aufstrebenden Architektenfamilie zu schädigen, egal, ob sie gescheitert oder erfolgreich gewesen wäre. Daran konnte auch die Aufwertung des Berufsstandes durch den ersten Ritterschlag für einen Schauspieler, Henry Irving, im Jahre 1899 kaum etwas ändern. Denn diese Autonomie als Bühnenkünstler wurde Frauen nicht in gleicher Weise zuerkannt.

Ein zentrales Problem war also, dass es keine geregelte Ausbildung für Schauspielerinnen gab, die denen für andere, ehrbare Berufe wie den der Lehrerin oder Wissenschaftlerin gleichkäme. Noch bis weit ins 20. Jahrhundert war der Zugang zur

16 Cole, *Fogie*, 1967, S. 16.

17 Ebd., S. 18.

18 Elizabeth Robins, *Both Sides of the Curtain*, London, Toronto: W. Heinemann 1940, S. 212 und S. 263.

Bühne für Frauen generell restriktiv geregelt. Wenn man nicht aus einer Schauspielerfamilie stammte, stellten Privatunterricht oder eine Ausbildung in einer fahrenden Theatergruppe die Alternativen dar.¹⁹

Ein besonderer Umstand brachte es mit sich, dass Fogerty sowohl den Privatunterricht als auch die Mitarbeit in einer fahrenden Truppe in ganz neuer Rolle, nämlich als Lehrerin für Sprecherziehung, erleben konnte. 1884, da war sie 19 Jahre alt, erlitt ihr Vater einen Schlaganfall infolge einer Privatin solvenz. Die Familie war nun auf Elsie Fogertys Einkommen angewiesen, weil sie all ihr Ersparnis in die Entwicklung einer Hochbahn für die Stadt Wien investiert hatte. Das Projekt wurde aufgrund außenpolitischer Veränderungen aber nicht weiterverfolgt, die Investitionen waren verloren. Vermittelt durch ihre Klavierlehrerin und unterstützt durch den örtlichen Vikar, Henry Russell Wakefield (1854–1933), unterrichtete Fogerty in der Folgezeit *Diction and Elocution* in der Abendschule im *Crystal Palace* und an diversen Mädchenschulen.

Beruf und Studium für junge Frauen: Öffnung und Beschränkung

Ungeachtet der spezifischen wirtschaftlichen Situation, die Fogertys weitere berufliche Laufbahn bestimmte, stellt sich mit Blick auf das von Fogerty begründete Ausbildungsprogramm die grundsätzliche Frage, welche Berufsaussichten jungen Frauen aller gesellschaftlichen Schichten offenstanden. Drei Merkmale charakterisieren das größere Bild: Der Familienstand, die Mobilität sowie die Lesefähigkeit.

Für Frauen der Generation und gesellschaftlichen Stellung Fogertys schlossen sich eine Berufslaufbahn und eine Ehe häufig schlichtweg aus. Noch 1911 waren nur zehn Prozent der verheirateten Frauen auch berufstätig. Um den Schauspielberuf zu erlernen, gab es keinen systematisierten Ausbildungsweg. Hatte jemand Erfahrung im Amateurtheater gesammelt, so konnte ein Einstieg in regionale oder auf Tour gehende Theatergruppen gelingen. Alternativ gab es den individuellen Unterricht bei einzelnen Schauspielerinnen und Schauspielern. »Individual tuition was, however, available, and during the 1890s, courses of instruction were offered by London-based actors and actresses, including Mr and Mrs Hermann Vezin, Mrs Charles Young, Ben Greet, Henry Neville, Geneviève Ward and Rosina Filippi.«²⁰

Die massive Industrialisierung forderte zunehmend auch räumliche und soziale Mobilität. Die Bevölkerung nahm nicht nur insgesamt zu, von 9 Millionen im Jahr 1801 auf 26 Millionen im Jahr 1881 mit weiterhin steigender Tendenz, sie wurde auch weniger sesshaft. 1851 lebte die Hälfte der Bevölkerung in Städten, teilweise unter prekären Bedingungen. Die Elendsbeschreibungen in Henry Mayhews *London Labour and the London*

19 Vgl. Lucie Sutherland, »The actress and the profession. Training in England in the twentieth century«, in: Maggie B. Gale und John Stokes (Hg.), *The Cambridge Companion to the Actress*. Cambridge, CUP, 2007, S. 95–115, S. 95; Tracy Davis, *Actresses as working women. Their social identity in Victorian culture*, London: Routledge 1991.

20 Robert Bacon, George Sayer Bain und John Pimlott, »The Economic Environment«, in: Albert Henry Halsey (Hg.), *Trends in British Society since 1900. A Guide to the changing structure of Britain*, London: Macmillan 1988, S. 97–128, S. 101.

Poor (1851) waren derart anschaulich, dass Bildungsreformen zur Absicherung des sozialen Friedens unausweichlich erschienen. Die Auswanderungswellen sind hinlänglich bekannt.

Zur höheren Mobilität kam ein weiterer wichtiger Faktor hinzu, der den Reformdruck im Bildungswesen erhöhte: Der Prozentsatz der lesekundigen Frauen und Männer stieg beachtlich von 67,3 % der Männer und 51,1 % der Frauen in 1841 auf 92,7 % der Männer und 93,6 % der Frauen in 1891.²¹ Infolge des Elementary Education Acts von 1870 besuchten auch rund fünfzehn Prozent mehr 8- bis 10-Jährige in England und Wales die Schule (1871: 68 %, 1896: 82 %); in Schottland steigerte sich der Anteil von 90 % in 1871 auf 97 % in 1891. Die Lesekompetenz war nach offiziellen Tests vergleichsweise gering, jedoch fand eine gewisse Selbstbildung statt, die sich beispielsweise im Konsum massenhaft distribuierten Zeitungen und ›penny journals‹ ausdrückte.

Bereits 1873 konstatierte der Philosoph John Stuart Mill (1806–1873) in seiner Autobiografie die Gefahr einer gewaltsamen Umverteilung der Besitztümer, der man dringend durch radikal aufklärerische Erziehung der Massen zur politischen und demokratischen Debattenkultur begegnen müsse.

On these grounds I was not only as ardent as ever for democratic institutions, but earnestly hoped that Owenite, St. Simonina, and all other anti-property doctrines might spread widely among the poorer classes; not that I thought those doctrines true, or desired that they should be acted on, but in order that the higher classes might be made to see that they had more to fear from the poor when uneducated, than when educated.²²

Diesem geforderten Programm, politischen Aufruhr durch Bildung zu beheben und gesellschaftliche Konflikte durch demokratische Partizipation zu befrieden, entsprach aber insbesondere der Bereich der höheren Bildung nur sehr zögerlich, wenn überhaupt. Oxford und Cambridge als die traditionsreichen Universitäten blieben bis weit ins 20. Jahrhundert der Idee einer elitär gedachten *liberal education* verbunden. Frauen wurde ein den männlichen Studierenden gleichwertiges Diplom erst 1920 gewährt. Die *University of London*, unter der zahlreiche Colleges versammelt waren, war als eine der ersten sogenannten ›Redbrick-‹ Universitäten um eine Öffnung bemüht. Den existierenden Colleges in Manchester (1880), Birmingham (1900), Liverpool (1903), Leeds (1904), Sheffield (1905) und Bristol (1909) wurde sukzessive der Universitätsstatus verliehen. Verglichen aber mit Schottland, wo es mit St. Andrews, Glasgow, Aberdeen und Edinburgh bereits vier etablierte Universitäten gab, und verglichen mit der deutschsprachigen Universitätslandschaft, waren die Zugangsmöglichkeiten für englische Mittelschichtkinder und insbesondere für Frauen aller Schichten doch eher beschränkt und zeugten von einer eher zentralistischen Organisation ebenso wie von einer Selektion nach gesellschaftlichem Status und Religionszugehörigkeit. Nicht von ungefähr schrieben sich Fogertys Weggefährten an deutschen Universitäten ein: Henry

21 Paul Turner, *English Literature 1832–1890. Excluding the Novel*, Oxford: Clarendon 1989, S. 1f.

22 John Stuart Mill, *Autobiography and Literary Essays* (hg. von John M. Robson und Jack Stillinger), vol 1, London: Routledge 21996 (1981), S. 179.

Russell Wakefield studierte Theologie an der Universität Bonn, Muriel Elliot erlangte am Konservatorium Dresden einen Abschluss in Klavier und Komposition und Marie Stopes (1880–1958) schließlich wurde in Paläontologie und Botanik an der Universität München promoviert.

Das System höherer Bildung war also in absoluten Zahlen gemessen wenig durchlässig. 1900 waren von 4 Millionen Einwohnern nur 20.000 Studierende.²³ Die Selektion verlief nicht zuletzt über den Zugriff auf materielle Ressourcen. Die Universitäten waren noch bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges zu rund einem Drittel aus Gebühren finanziert. Etwas weniger als die Hälfte kam von der öffentlichen Hand, der Rest wurde aus Stiftungsgeldern, Spenden und Erträgen der Universität aus der Bewirtschaftung von Liegenschaften beglichen.²⁴

Wäre Fogertys Vater also weiterhin erfolgreich im Geschäft gewesen, hätte dies die Chancen auf ein Studium wesentlich erhöht. Das wahrscheinlichste Studienfach wäre dabei neben Kunstgeschichte und Musik das Lehramtsstudium gewesen. Diese Bereiche verzeichneten überproportionale Anteile von weiblichen Studierenden. Zweidrittel der zum Studium Eingeschriebenen waren Frauen.²⁵ Dies begründete sich nicht zuletzt dadurch, dass diese Studienziele mit einer späteren Rolle als Ehefrau und Mutter besser zu vereinbaren schienen, als etwa Berufe im technischen und kaufmännischen Bereich, welche Geschäfts- und Verhandlungsaufgaben beinhalteten, die aufgrund der verweigten Autonomie von Frauen nicht wahrgenommen werden konnten. Die Dramenfiguren der *New Woman*, ebenso wie die Ibsen'schen Frauenfiguren spielten diesen Widerstreit von geistiger Emanzipation und juristisch-fiskaler Abhängigkeit ein aufs andere Mal durch.²⁶

De facto wurde der Anteil der verheirateten Lehrerinnen in Hinsicht auf die jeweilige Arbeitsmarktlage durch einen »marriage bar« reguliert. Je nach Verfügbarkeit von Lehrkräften insgesamt oder aber der Qualität der verheirateten Lehrerinnen wurde das Eheverbot unterschiedlich ausgelegt, beispielsweise sind Verbote im Ersten Weltkrieg aus Lehrkraftmangel wieder aufgehoben worden.²⁷ Man begründete diese Praxis ebenso wie die der ungleichen Bezahlung im Vergleich zu Männern mit einem Gleichstellungsargument: Andere Familien hätten auch nur ein Einkommen, in der Regel das des Mannes, daher wäre es ungerecht, wenn eine verheiratete Frau zum Familieneinkommen beitrüge.

Fogerty wäre also auf eine der Finishing Schools geschickt worden oder hätte für zwei Jahre im Abendstudium den Beruf der Lehrerin erlernt, so wie es um die Jahrhundertwende üblich war.²⁸

23 Albert Henry Halsey, »Higher Education«, in: Ders., *Trends in British Society since 1900. A Guide to the changing structure of Britain*, London: Macmillan 1988, S. 192–221, S. 195.

24 Vgl. Halsey: *Trends in British Society since 1900*, S. 207.

25 Halsey, *Trends in British Society since 1900*, S. 205.

26 Vgl. zum Topos »New Woman« Jan McDonald, »New Women in the New Drama.«, in: *New Theatre Quarterly*, Bd. 6 (21), 1990, S. 31–42.

27 Jenny Keating, »Teacher Training – up to 1960s.« December 2010, unter: https://archives.history.a.c.uk/history-in-education/sites/history-in-education/files/attachments/teacher_training_-_up_to_the_1960s.doc [21.09.2025].

28 Vgl. zu den Studienzeiten Halsey, *Trends in British Society since 1900*, S. 193.

Als alleinstehende Frau wäre Fogerty berufstätig gewesen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Nach dem Eintritt in eine Ehe hätte sie ihre Tätigkeit signifikant reduzieren oder ganz aufgeben müssen. Ihre berufliche Tätigkeit hätte sich zu einem großen Teil in der Vermittlung eines pädagogischen und ästhetischen Propädeutikums erschöpft, eine vorakademische Schulbildung war nicht intendiert. Zum Programm der *Halliwick Manor Finishing Schools*, wo Fogerty später tatsächlich stundenweise unterrichtete, findet sich folgende Beschreibung einer unbekannten Schülerin, die sich an die Schule als einen glücklichen Ort erinnert, an dem es viel Sport gab und auch Theateraufführungen unter der Regie von Fogerty.

Halliwick Manor was one of the first girls' finishing schools. Music, art, ballroom-dancing played a large part in the curriculum; good manners, deportment, a strict sense of honour under a monitorial system, made the school a very happy place and we were always good friends with the mistresses. Games were important: we played tennis and cricket in summer – and soccer in the winter! There was a fully-equipped gym – and it was there that Miss Fogerty held her classes and produced her first play [...].²⁹

Diese Unterweisung von Mädchen in musischen und sportlichen Fächern bestimmte auch die Rekrutierung der frühen Schauspielschulen, in denen dann eine Schule der Verfeinerung der Sitten gesehen wurde. Zusätzlich äußert Sutherland den Verdacht, dass die Schulen auch von einer Reihe weiblicher Schüler besucht wurden, die lediglich aufgenommen wurden, um das Ansehen zu steigern. So hing der *Royal Academy of Dramatic Art* lange die »finishing school identity« an.³⁰

Ausflucht: Orte der Selbstbildung

Angesichts dieser eingeschränkten Entfaltungsmöglichkeiten bildeten sich nicht von ungefähr im späten viktorianischen Zeitalter für Frauen Orte der Selbstbildung heraus, die jenseits staatlicher oder öffentlicher Kontrolle lagen. Eine dieser Sphären war die kirchliche Gemeinde. Fogerty engagierte sich ab Herbst 1884 in einer Gruppe von Amateuren, die Konzerte, Lesungen und Tableau-vivant-Vorführungen organisierte. Die Treffen fanden in privaten Räumen statt, etwa dem Esszimmer des örtlichen Gutshofbesitzers. Man versammelte sich zu abendlichen Veranstaltungen, in denen Shakespeares Dramen in verteilten Rollen gelesen wurden. Diese Form der Selbstbildung bot der bürgerlichen Schicht offensichtlich einen Zugang zum Theater, ohne damit die antitheatralen Bestrebungen der viktorianischen Moral auf sich zu ziehen. Bezeichnend für den Balanceakt, mit dem man sich dem Theater näherte, ist, dass die Abende halb geschlossene Gesellschaft und halb öffentliche Vorführung waren. Fogerty erinnerte sich an einen ihrer Auftritte in der Runde als »first public reading«³¹ und sie sprach vom Publikum, welches sie zu gewinnen suchte. Von einer Zensur oder Genehmigung der Aufführung jedoch war im Gegensatz zum professionellen Theater nicht

29 Cole, *Fogie*, 1967, S. 22.

30 Vgl. Sutherland, »The actress and the profession: training in England in the twentieth century«, S. 102.

31 Fogerty zitiert in Cole, *Fogie*, 1967, S. 17.

die Rede. Dass die Rollen nur rezitiert wurden, hieß aber nicht, dass man sich nicht um szenische Gestaltung bemühte. An die Stimmführung und Diktion wurden vielmehr hohe Ansprüche gestellt, die auch für eine Interpretation durch eine Schauspielerin in Anspruch genommen wurden. So erinnerte Fogerty sich an eine Szene aus *Hamlet* durchaus als einen Bühnenmoment, in der sie als Ophelia mit dem Vikar Wakefield als Laertes rezitierte – oder besser – spielte:

I have never forgotten the incredible moment in ›the mad scene‹ when I turned to Laertes with the too-well-known line ›There's Rosemarie, that's for remembrance; pray love, remember‹ – and saw his eyes suddenly fill with tears [...]³².

Alison Byerly bewertet derartige Lesungen als typisch für die viktorianische Kultur in ihrer prinzipiellen Theaterfeindlichkeit.³³ Eine Rolle zu spielen wurde demgemäß als gefährlich angesehen, da die Identifikation mit der Figur überhandzunehmen drohte. In dramatischen Lesungen, in denen die Person, die vorliest, alle Rollen übernimmt, musste hingegen eine gewisse Distanz zum Akt der Identifikation bewahrt werden. Es ist nicht bekannt, ob es in der Lesegruppe um Wakefield und Fogerty eine Mehrfachbesetzung gab. Wenn Fogerty von einem Regisseur oder einer Leitung der Gruppe sprach, die Rollen verteilte, ist eher nicht davon auszugehen. Dessen ungeachtet hatte die Lesung selbst im Vergleich zum szenischen Spiel natürlich einen distanzierenden Effekt: Die sichtbare Zuordnung der fremd klingenden Figurenrede zum Text und weniger zum Körper konnte einem drohenden Identitätsverlust eine Grenze setzen. Denn nun war das Publikum ebenso wie die Mitglieder der Gruppe in der Lage, jene Momente, in denen sich die Stimme und das Spiel als ergriffen von Emotionen erwiesen, auf die Dichtung und den Dichter selbst zurückzuführen. Die Emotionen entstiegen gleichsam, wie der Geist aus der Flasche, den Buchseiten, in die sie durch einfaches Zuklappen auch wieder gebannt werden konnten.

Möglicherweise aber war es auch eine Art aufgeklärte Form von Theaterfeindlichkeit, ein eng kalkuliertes Spiel mit der szenischen Illusion. Denn immerhin waren in diesen gesellschaftlichen Kreisen die spektakulären Lesungen Charles Dickens³⁴ bekannt und Shakespeare war Teil eines gemeinsamen Bildungskanons. Keiner im Publikum dürfte sich von den aufkommenden Emotionen der Lesenden ernsthaft überrascht gefühlt haben, vor allem nicht, wenn diese Emotionen eher intern blieben. Denn die Veranstaltung war als kirchliche und zugleich bürgerliche Bildungsveranstaltung nicht für eine weitere Öffentlichkeit bestimmt.

Die Theaterfeindlichkeit und der drohende Skandal begannen vielmehr außerhalb geschützter Räume, wo die Öffentlichkeit der Weltmetropole London ihre moralischen Standards verhandelte: auf den durch die Theaterzensur kontrollierten Bühnen der Metropole. Die Theaterfeindlichkeit des viktorianischen Zeitalters war also mehr auf öffent-

32 Fogerty zitiert ebd., S. 17.

33 Alison Byerly, »From Schoolroom to Stage. Reading Aloud and the Domestication of Victorian Theater«, in: Patrick Scott und Pauline Fletcher (Hg.), *Culture and Education in Victorian England*, Lewisburg, PA: Bucknell University Press 1990 (= special issue of Bucknell Review 34, nr. 2, 1990), S. 125–124, S. 127. Ihr Beispiel entnimmt sie dem Roman *Mansfield Park* von Jane Austen.

34 Vgl. zur den Dickens Lesungen Byerly, »From Schoolroom to Stage«, S. 133f.

liche Orte und auf öffentliche Anerkennung bezogen, denn auf vermeintlich skandalöse literarische Inhalte und deren verderbliche Effekte auf private Attitüden. Fogertys Theatersozialisierung blieb damit unter dem Radar der öffentlichen Kontrolle und sie profitierte von einer gewissen Doppelmoral, die privat lange goutierte, was öffentlich etwa in spektakulären Prozessen gegen Oscar Wilde sanktioniert wurde.

8.2 Die allmähliche Institutionalisierung einer Schule

Vorläufer der *Central School* gab es in einzelnen Musikkonservatorien, die sich der Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern widmeten, sowie in sogenannten ›apprenticeship-Programmen, etwa in den Tourneetheatern von Frank Benson (1858–1939). Die *Central School for Speech and Drama* passte sich also ein in die gemäßigten Bildungs- und Theaterreformen der Jahrhundertwende. Als wichtige Tendenz im Theaterbereich sind hier vor allem das *New Drama* und die Repertoiretheaterbewegung zu nennen. Das zunehmend gewinnorientierte Actor-Manager-System sowie die starke Ausrichtung auf Unterhaltungstheater wurde von Theaterreformern wie William Archer (1856–1924), George Bernhard Shaw (1856–1950), Annie Horniman (1860–1937), Harley Granville-Barker (1877–1946) und John Eugene Vedrenne (1867–1930) stark kritisiert. Die Actor-Manager geleitete Theaterindustrie sollte durch ein System des »literary managers«³⁵ ergänzt, wenn nicht ersetzt werden. Dieses zielte auf die Pflege der zeitgenössischen, sozialkritischen Dramatik – dem sogenannten »Problem Play«³⁶ – ab und verschrieb sich zudem einer Öffnung in Richtung des Kunsttheaters mit eigenständiger Regie und der Zusammenarbeit mit anderen Künsten, wie es im kontinentalen Europa praktiziert wurde.

Das Ausbildungsprogramm der *Central School* changierte zwischen Reformansatz und Tradition. Es übernahm und reformierte die bereits krisenhaft wahrgenommene Tradition der schönen Stimme und der ›Elocution‹. Als Unterrichtsstoff fungierten – naheliegend – Shakespeares Stücke und Sonette und – weniger naheliegend – Balladen und Versgedichte der Romantik. Stilistisch orientierte man sich an den Inszenierungen von Frank Benson und William Poel (1852–1934), die stark auf das Sprechen reduziert waren. Der im Sportsgeist von Oxford erzogene Frank Benson widmete sich Zeit seines Lebens der Pflege des Shakespeare-Erbes. Zwischen 1886 und 1919 inszenierte er in Stratford-upon-Avon beinahe alle Stücke des Meisters und tourte diese Produktion national sowie international. Obwohl er als Actor-Manager arbeitete, strebte er nie eine der Positionen in der Londoner Theaterindustrie an. Bekannt wurde seine Truppe, die *Bensonians*, auch durch das als Schule bezeichnete athletische Ausbildungsprogramm.³⁷

35 Vgl. hierzu Marie Luckhurst, *Dramaturgy: A Revolution in Theatre*, Cambridge: CUP 2006, S. 78–102 (»William Archer and Harley Granville Barker. Construction of the literary manager«), Philippa Burt, »Granville Barker's Ensemble as a Model of Fabian Theatre«, in: *New Theatre Quarterly*, Bd. 28 (4), 2012, S. 307–324.

36 Vgl. grundsätzlich Henry F. Salerno, »The Problem Play. Some Aesthetic Considerations«, in: *English Literature in Transition, 1880–1920*, Bd. 11 (4), 1968, S. 195–205.

37 Vgl. hierzu den Appendix C »Concerning our Travelling School«, in: Frank Benson, *My Memoirs*, London: Ernst Benn 1930, sowie den Dialog mit seinem Schüler Henry Ainley, S. 312f.

Die Ausbildung dort war vor allem körperlich zu verstehen, als eine Art sportlich verstandene Disziplinierung. Sie beinhaltete neben dem Unterricht in Deklamation auch das Atemtraining, das Bewegungstraining und den Tanzunterricht, Stunden in Fechten und Callisthenics, einer Form des Kraft- und Ausdauertrainings. Poel, der 1884 bei Benson als Inspizient arbeitete, wurde ab 1892 bekannt mit seinen Inszenierungen der Dramen von Webster, Marlowe, Johnson und seinem Versuch, die Shakespeare-Bühne zu rekonstruieren. 1895 gründete er dazu die *Elizabethan Stage Society*, die sich einem an Ausstattung reduzierten Inszenierungsstil verpflichtete und sich eng an die elisabethanischen Bühnenkonventionen hielt. Fogerty spielte 1895 die Rolle der Viola in Poels Inszenierung von *Twelfth Night* und trat auch 1898 der *Elizabethan Stage Society* bei, überzeugt davon, hier einen »auditive producer« getroffen zu haben, dem »sound and significance« besonders wichtig waren.³⁸ 1899 spielt sie noch einmal in Poels Inszenierung des Versdramas *Lochnie* von Algernon Charles Swinburne (1837–1909). Diese frühen Begegnungen mit dem Theatermacher Poel, der sich in gleichsam experimenteller wie traditioneller Hinsicht dem dramatischen Erbe widmete, war für Fogertys Theaterbegriff sicherlich prägend. 1906 und noch einmal 1911 inszenierte sie Swinburnes *Atalanta in Calydon*, ein als sperrig geltendes viktorianisches Versgedicht. Sie ging dabei von einer ähnlichen Fragestellung wie Poel und Benson aus: Wie kann man den Text in seinem Sinngehalt zu Gehör bringen, statt die Handlung zu bebildern? Welchen Zugang zum Text ermöglichen das Sprechen und die Stimme?

Innovative Produktionen Fogertys

Allerdings würde man die Auswahl der Stücke von Tennyson oder Swinburne überbewerten, wollte man Fogertys Theateransatz als umstandslos der Traditionspflege verhaftet auffassen. Zahlreiche Produktionen Fogertys belegen dies. So trat sie mit eigenen Inszenierungsansätzen an die Öffentlichkeit, die als geradezu experimentell gelten konnten. Zusammen mit der Komponistin Muriel Elliot und der Tänzerin Ruby Ginner erarbeitete sie in der Inszenierung von Swinburnes *Atalanta in Calydon* eine Art Bewegungstheater für chorisches Sprechen und Singen, welches sich weitestgehend vom Fokus auf das Sprechen löste. Im Zuge des sogenannten *Greek Revival* in Tanz, Theater und Literatur und befördert durch die Neuübersetzungen antiker Tragödien des Euripides durch Gilbert Murray, stand ihre Inszenierung von Sophocles *Electra* (1914). Zusammen mit ihrem Cousin Armstrong Cochrane fertigte sie zudem eine eigene Übersetzung dieses Textes an. Ruby Ginner übernahm die Chorleitung. Die Chorlieder waren durch Granville Bantocks (1868–1946) Schauspielmusik unterlegt. Sehr früh interessierte sie sich für das Noh-Theater und produzierte bzw. spielte 1918 in *The Sumida River* in einer von Marie Stopes übersetzten Version. Es gilt als die erste englische Inszenierung eines Noh-Stücks. Der irische Dramatiker William Butler Yeats publizierte seine bekannten Adaptionen dieses Stücktyps erst 1919, bzw. 1921. Als ebenfalls experimentell muss ihre Zusammenarbeit mit dem amerikanischen Dichter Thomas Stearns Eliot (1888–1965) gelten, für dessen »Church-Drama« *Murder in the Cathedral* (1935) sie einen Sprechchor einstudierte, der

38 Cole, *Fogie*, 1967, S. 29.

in der Kathedrale von Canterbury auftrat. Die Inszenierung des von ihr verfassten Dramas *The Mystery of the Rose* (1920) vor der Kirche *St.-Pauls in Covent Garden* nahm das neu erwachte Interesse am religiösen Drama auf.

Fogerty war also mit ihrem Theaterkonzept auf der Höhe der Zeit. Zum Zirkel derjenigen, die ein Repertoiretheater forderten, gehörte sie allerdings nicht. Zwar kannte sie die Protagonisten wie Shaw, Vedrenne, Granville-Barker, zeigte jedoch keinerlei Interesse an sozialkritischen Stoffen zeitgenössischer Dramen oder an einer Sozialreform des Theaterwesens. Auch war es ihr offensichtlich nicht darum zu tun, mit ihren Inszenierungen und Stücken einen Beitrag zur literarischen Erneuerung des Theaters zu leisten. Ihre Domäne war die Sprechtechnik und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für neue Spielweisen waren eher auf tradierte Stoffe in neuem Zugriff ausgerichtet. Die emanzipierten Frauenrollen und die Situationen und Spielorte der naturalistischen Dramen und ihrer abgemilderten Adaptionen im Problemstück wären sicherlich ein guter Anlass gewesen, die Regeln der Deklamation auf den Prüfstand zu stellen. In den Spielvorlagen Tschechovs, Hauptmanns, Ibsens oder Gogols deuteten sich radikal andere Sprechweisen an, etwa der Soziolekt oder Dialekt, die ihre eigene Musikalität besitzen. Ebenfalls erlangten in einigen neueren Dramen für die kleineren Studio- und Kammerspiel-Bühnen die Momente der Dehnung und des szenischen Verstummens, das Ensemblespiel, die Blickdynamik und das stumme Spiel erhöhte Aufmerksamkeit und hätten folglich ins Zentrum der Ausbildung rücken können. Fogerty aber setzte eher auf den weiblichen Chorgesang und auf Tanz, auf Stimmkraft und Rhythmus – mithin also auf Theatermittel, die nicht eindeutig auf die Verwertungsinteressen der Amateurtheater, Geschäftstheater oder des künstlerischen Literaturtheaters zielten. Das Ausbildungsprogramm setzte auf einer grundlegenden, technischen Ebene an. Eine grundständige Körpertechnik, aus der sich alle anderen Spielweisen und Techniken ableiteten, war gemeint, als Fogerty postulierte: »a proper training in speech must come first«.³⁹

Damit stellte die CSSD eine spezifisch britische Version eines Reformprojekts dar, welches sich in das größere europäische Bild einrückte. Die Nachrichten von Edward Gordon Craigs Schulengründungen, die Experimente am Moskauer Künstlertheater oder auch die Existenz der ›Reinhardt-Schule‹ in Berlin gelangten auch nach London, Fogerty selbst berief sich in einem Aufsatz auf ihre Erfahrung als Schülerin am Pariser Konservatorium, deren Vermittlung von Schauspieltechnik sie bewunderte und sah das *Theatre Libre* oder das deutsche Stadttheater als richtungsweisend für ein englisches *Shakespeare Memorial Theatre* und ein *National Theatre* an. Mit der Reformschule von Michel Saint Denis gab es später auch einen direkten Kontakt in die französische Theaterreformszene.

Der Lernort und seine Rahmenbedingungen

Welches methodische und didaktische Programm leitete sich daraus für den Unterricht ab? Der Schulbetrieb wurde allmählich aufgenommen und die Anfänge waren keinesfalls so eindeutig, wie es das Gründungsdatum 1906 suggeriert. 1898 starb die nicht näher bekannte Sprechlehrerin Mrs. Fairfax, und Fogerty übernahm ihre Samstagskurse in der

39 Cole, *Fogie*, 1967, S. 38.

Albert Hall. Der zukünftige Raum der Schule war lange vor ihrer Gründung bekannt und erst 1957 bezog die Schule die heutigen Gebäude am *Swiss Cottage*. Bei der *Royal Albert Hall* handelte es sich um alles andere als einen typischen Schulbau. Die Konzerthalle stellt eine repräsentative Architektur zur Schau, prominent in Sichtweite des *Kensington Palace* gelegen. Sie wurde 1871 zusammen mit dem benachbarten *Albert Memorial* eingeweiht. Die Benennung geht zurück auf den 1861 verstorbenen Prinz Albert (1819–1861). Der in rotem Backstein mit Terracotta-Schmuck gestaltete Bau hat eine elliptische Form von achtzig mal sieben Metern, die an ein römisches Amphitheater erinnert, und nimmt unter der aus Schmiedeeisen und Glas gestalteten Lichtkuppel zwischen 7.000 und 12.000 Menschen auf.⁴⁰ Der Bau war Teil einer städtebaulichen Entwicklung im Anschluss an die Weltausstellung 1851, aus der auch der für Fogertys Biografie wichtige *Crystal Palace* hervorging. Er war den Künsten und den Wissenschaften gewidmet und bildete zusammen mit dem in unmittelbarer Nachbarschaft errichteten *South-Kensington-Museum* das kulturelle Selbstverständnis des Empire ab. Man kann also von einem kulturellen Zentrum sprechen, das den Vergleich mit gleichartigen Quartieren in Paris und Berlin nicht scheute. Wenn Fogerty also einen ihrer Leserbriefe zeichnete mit »Elsie Fogerty (Principal), Central School of Speech-Training and Dramatic Art, *Royal Albert Hall*, Kensington Gore, S.W.7.«, so klang diese Adresse in der Öffentlichkeit eindrucksvoller und gab ihrer Ansicht mehr Nachdruck als noch 1899 die Zeile »Faithfully yours, Elsie Fogerty, Enderby, Sydenham«.⁴¹

Die Ankunft in einem Oberzentrum kulturellen Selbstverständnisses darf aber nicht dazu verleiten, sich die Organisation und den Aufbau der Schule gleichermaßen repräsentativ vorzustellen. Die Schulräume im westlichen Flügel rund um das *West Theatre*, dem heutigen *Elgar's Room*, waren genauso untypisch wie ungeeignet.⁴²

The Theatre was all ill-ventilated as the other rooms: and the old-fashioned central heating would break out at the most unopportune moments with inter-mural rumblings, knockings, and hissings. By the end of the day the physical atmosphere could be horrible, so small wonder that tempers flared, temperaments extruded [...].⁴³

Den Erinnerungen der Sekretärin Vera Sargent zufolge bestand das räumliche Ensemble bei vollem Schulbetrieb 1939 aus einem Gemeinschaftsraum, zwei größeren Unterrichtsräumen, wobei einer direkt hinter der Orgel lag, und mehreren kleinen Büros, verteilt auf drei Stockwerke.⁴⁴ Die räumlichen Kapazitäten zurzeit der Gründung der Schule 1906 dürften allerdings geringer gewesen sein. Die Bühne wurde zudem abends für externe

40 Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Royal_Albert_Hall [21.09.2025], vgl. divergierend die Angaben in Susi, *The Central Book*, 2006, S. 18.

41 Elsie Fogerty, »Shakespeare's Word Music. To the Editor of School Music Review«, in: *School Music Review*, 06. Juni 1923; Elsie Fogerty, »Voice Production in Schools«, in: *School Music Review*, 01. August 1899, S. 60.

42 Vgl. für den folgenden Abschnitt Susi, *The Central Book*, 2006, S. 19f.

43 Cole, *Fogie*, 1967, S. 89.

44 Sargent in Susi, *The Central Book*, 2006, S. 19f.; vgl. auch Cole, *Fogie*, 1967, S. 89. Sie spricht von acht oder neun Zimmern.

Veranstaltungen genutzt, sodass die Studierenden ihre Kostüme, Requisiten und Unterrichtsmaterialien jeweils aus den Garderoben mitnehmen mussten und außerhalb des Bühnenraums gab es selbstverständlich auch Publikumsbetrieb in den Gängen, wenn Veranstaltungen auf der großen Bühne stattfanden. Von einem geschützten Raum für Schülerinnen, die in Kostümen umherliefen oder sich mit der nötigen Konzentration und Entspannung auf den Unterricht vorbereiteten, konnte nicht immer die Rede sein. Man funktionierte den sogenannten *Porch Room* zur Umkleide um, der allerdings auch als Garderobe und als Klassenraum genutzt wurde. Erst in den dreißiger Jahren mietete die Schule die Bühne exklusiv an. Sie war als fest eingebaute Guckkastenbühne von zwölf auf vier Meter ausgelegt, die einen hinteren Zugang hatte und sich auf einen halbkreisförmigen Zuschauerraum hin öffnete. Nicht zuletzt aufgrund der räumlichen Beschränkung testete Fogerty das Stimmvolumen ihrer Schülerinnen und Schüler zuweilen auch auf der großen Bühne der *Royal Albert Hall*, wobei diese jeweils allein auf der Bühne standen und ihre Lehrerin mit ihrer klaren und tragenden Diktion akustisch erreichen mussten, die rund vierzig Meter entfernt in der königlichen Loge saß.⁴⁵

Die Akustik der *Royal Albert Hall* war berüchtigt für ihre Probleme und zog den Spott auf sich. Es sei der einzige Ort, an dem englische Komponistinnen und Komponisten die Chance hätten, ihre Komposition zweimal zu hören. Fogerty instruierte ihre Schülerinnen und Schüler, die Stimme nicht zur Decke, sondern »entlang des Bodens« auszurichten, sodass sie zu vernehmen waren. Erst 1969 gelang es, über pilzartige Schallreflektoren im Deckenraum das akustische Problem in den Griff zu bekommen.⁴⁶

Schulbetrieb: Theaterausbildung als Teil von Erziehung in Anstand und Benimmregeln

Die Unterrichtssituation im Fach Deklamation bei Elsie Fogerty selbst schilderte Marianne Cole als streng, wenn auch Stricken durchaus erlaubt war:

Miss Fogerty sat at a table near the door, effectively discouraging late arrivals: the students sat on wooden chairs down both sides of the room. [...] Each ›victim‹, as called according to Fogie's whim (always, it seemed, picking on the one who was still trying desperately to learn her poem!) spoke her ›piece‹ with her back to the fourth wall [...]. Knitting was permitted, for the class could last for three hours; but attention was demanded.⁴⁷

Es war also ein Unterricht in Klassenform, der vorsah, die Deklamation des jeweiligen Textes reihum abzuhören und zu korrigieren. Diese Methode des Unterrichts eignete sich wohl nicht zuletzt deshalb, weil man es mehr mit Schülerinnen und Schülern als mit Studierenden im heutigen Sinne zu tun hatte. Das Eintrittsalter war mit 14 bis 16 Jahren recht niedrig und zudem nahmen im zweiten Jahr auch einige in Teilzeit an den Kursen

45 Susi, *The Central Book*, 2006, S. 21.

46 Vgl. zu Raumakustik auch die Beschreibung Fogertys in der Einrichtung und Positionierung des Chores für *Murder in the Cathedral* im Dom von Canterbury in Cole, *Fogie*, 1967, S. 165.

47 Cole, *Fogie*, 1967, S. 87f.

teil, die bereits im Berufsleben standen und wesentlich älter waren.⁴⁸ Um diese heterogen zusammengesetzte Lerngruppe zu unterweisen, war weder das Lernen in Gruppen zielführend noch ließ sich die für die Finanzierung der Schule nötige kritische Masse an Schülerinnen und Schülern im Einzelunterricht bewältigen. Gavin Bolton weist zu Recht auf die Diskrepanz zwischen Einzelunterricht im Sprechtraining und kollektiver Theaterpraxis hin:

Paradoxically, this most socially interactive of the arts [i.e., school drama W.D.E.] became an individualized exercise in speech practice, creating a genre of drama education unique to the United Kingdom and some of its colonies [...].⁴⁹

Mit Aufnahme des Schulbetriebs erweiterte Fogerty das Lehrangebot um die Atem- und Bewegungsschulung, für die Dr. Henry Harper Hulbert (1863–1945) angestellt wurde, und Ethel Radmar für den Unterricht in »Deportment«, also etwa Haltung und Benehmen.

Der Letzteren wurde nachgesagt, sie habe ihre Technik in der Schule d'Eggville erlernt. Die Legende wurde sicherlich nicht ohne Grund kolportiert, machte sie doch zweierlei deutlich: Mütter, die ihre Töchter in die Schule schickten, konnten sich sicher sein, dass sie dort wohl erzogen wurden zu Mitgliedern einer gehobenen Gesellschaftsschicht, die das Grüßen, Gehen und Sich-Benehmen körperlich verinnerlicht hatten. Die Rückbindung an die »hohe Schule« erfolgte mit dem Verweis auf den Ballettmeister des *King's Theater in the Haymarket* James Harvey d'Eggville (1782–1827), und seine nach ihm benannte Lehranstalt. Zum anderen war Fogerty nicht entgangen, dass junge Elevinnen gerade im grazilen Tanz bei der Presse gut ankamen. In einer Kritik des ersten Schülerabends an der *Royal Academy of Dramatic Art* wurde nach ausführlicher Besprechung der einstudierten Szenen und der kritischen Anmerkungen fehlender Stimmqualitäten für die große Bühne versöhnlich der Tanz hervorgehoben:

Besides the acting there were two recitations and some dances. In these, naturally, the benefit of academic training was more clearly seen. [...] The dances – Polish mazurkas, a pavane, and the tarantella – were capially performed.⁵⁰

48 Sutherland erwähnt, dass es eine Klasse für Kinder in der frühen Phase der RADA gab und dass die Schauspielerin Fabia Drake bereits mit neun Jahren in die Schule aufgenommen wurde. Sutherland »The actress and the profession, S. 102; für Peggy Ashcroft ist das Eintrittsalter sechzehn Jahre vermerkt, Ruby Ginner (1886–1978) nahm den Unterricht 1901 im Alter von fünfzehn Jahren auf und Hazel Thompson, die erste Studentin in der Klasse an der *Royal Albert Hall* mit dreizehn Jahren. Vgl. Cole, *Fogie*, 1967, S. 32f.

49 Gavin Bolton, »A History of Drama Education. A Search for Substance«, in: Liora Bresler (Hg.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Bd. 1 Wien, New York: Springer 2007, S. 45–61, S. 47.

50 »The Academy of Dramatic Art. First Public Performance«, in: *Morning Post*, 01.03.1905. Dass an der RADA später auch der Tanzlehrer James d'Eggville unterrichtete, dessen Verwandtschaft mit James Harvey d'Eggville sich jedoch nicht nachweisen lässt, macht die These der Rückbindung an die Tradition als Legitimation des eigenen Ausbildungsprogramms umso glaubwürdiger.

Dr. Hulbert, der auch als Therapeut arbeitete, ging in seinem Ansatz zunächst vom körperlichen Training und den physischen, d.h. äußerlich induzierten Impulsen im Training der Schauspielerinnen und Schauspieler aus. Im Sinne der Rhythmischen Gymnastik sah sein Programm die Zerlegung von Bewegungen in die Elemente Raum, Zeit und Kraft/Dynamik vor. Jede Bewegung kann in ihrer zeitlichen Dimension, ihrer Richtung und ihrer Intensität gesondert beschrieben und ausgeführt werden. Für ihn spielte die Musik als Zeitkunst eine entscheidende Rolle: Große, rhythmisch-schwungvolle Armbewegungen, Beugung der Knie etc. wurden musikalisch begleitet, um einerseits eine nervlich-emotionale Einstimmung zu bewirken und andererseits über die Schulung des Gehörs auch eine rhythmisch-musikalische Bewegungsqualität zu erreichen, die der Logik kategorial gemessener Zeit, dem Metrum der Musik nicht exakt entsprechen musste. Dieser Ansatz sollte vor allem ein Bewusstsein für das Wechselspiel von Atmung und Bewegung steigern. Daraus leitete Hulbert dann Grundlagen der Atmung für die Stimmbildung ab, welche sich im Unterschied zu vielen Gesangs- und Stimmlehren nicht primär auf die Stärkung der Atemmuskulatur konzentrierte. Der körperlichen Übung wurden die körperliche Entspannung und die individuelle Disposition, die auch Schwächen beinhalten konnte, gleichberechtigt zur Seite gestellt. Bereits 1903 veröffentlichte er *Breathing for Voice Production*, in dem er allerdings mehr aus medizinischer Sicht Fragen der Haltung und Atmung mit allgemeinen Erläuterungen zur Lebensführung ausführte. Die von ihm vertretene Lehre zeichnete sich aber in seinen späteren Schriften als von Delsarte beeinflusst aus, wenn er in Anlehnung an den Begriff »Eurythmics«, dem englischen Term für Rhythmische Gymnastik, den Titel *Eurythm. Thought in Action* (1921) wählte. Die Referenz wurde nicht direkt markiert. Es ist auch nicht näher bekannt, wie es zur Anstellung Hulberts kam. Wie im Titelblatt seines Lehrbuches jedoch vermerkt war, arbeitete Hulbert als »Late House Surgeon and Clinical Assistant in Throat Department« des *St. Thomas Hospital*. Seine Anstellung rückte das Schulprogramm also deutlich in die Nähe medizinischer Expertise und der Arbeitskontakt ermöglichte es Fogerty, ihre Arbeit im Bereich der Sprechtherapie und Logopädie auf den klinischen Bereich auszuweiten.

Auf dem Weg zur Institutionalisierung: Lehrinhalte und Lehrkräfte

Ein detailliertes Curriculum der ersten Jahre ist nicht überliefert. Den Archiven ist zu entnehmen, dass es neben dem Unterricht in Sprechen weitere Kurse in verschiedenen Disziplinen gab. 1919 etwa umfasste diese die Fächer »Voice (daily), Verse-Speaking, Prosody & Poetics, French, History of Drama, History of Costume, Making of Costumes, Deportment, Mime, Greek Dancing, Fencing, Folk Dancing, Rehearsals (at least three), Make-Up & Stage Management« sowie zusätzlich für die Lehrkräfteausbildung die Fächer »Phonetics, Elementary Anatomy, Elementary Psychology, Speech Therapy and Clinic«.⁵¹

In welcher Intensität aber die Fächer gegeben wurden, oder ob es sich dabei eher um Unterrichtsgegenstände handelte, ist zunächst nicht immer deutlich. Die Wissensvermittlung im Bereich Geschichte des Dramas fand einmal in der Woche am Montag statt,

51 Cole, *Fogie*, 1967, S. 85f.

mit einem Vortrag Fogertys, der von Cole als eher individuell denn als didaktisch klar beschrieben wird.

The subject of the lecture was vague: for years it was called ›Theory‹ – but the content might be Greek Drama or Dante, a stupendous survey of Shakespeare, a rapid summary of the *Nibelungenlied*, or, suddenly the complexities of Prosody.⁵²

Im hausinternen Journal *Viva Voce* veröffentlichte Fogerty einige ausführliche Erörterungen, so über *Diction in the Winters Tale* (Oktober 1912), *Rhythmic Gymnastics* (Dezember 1912), *Rhythm* (Januar 1915), die einerseits Vorstudien zu ihren Vorträgen und ihren Publikationen darstellten, aber möglicherweise auch Gegenstand ihrer Vorlesungen waren. Es sind eher thematische Schwerpunkte und theoretische Referenzen, die sich daraus ableiten lassen, als dass man derart den Wissensstand der Absolventinnen bestimmen könnte. Auch die Liste an Literatur, die im *Viva Voce* im Oktober 1909 veröffentlicht wurde, ist nur begrenzt aussagefähig, zumal sie als *Pivot Teacher's Library* bezeichnet wurde und möglicherweise eine eingeschränkte Nutzung vorsah. Die Bibliothek enthielt Anthologien der dramatischen Literatur und Poesie, einige Bände zu Theatergeschichte und Fachliteratur zur Psychologie, Akustik, Logopädie und natürlich zur Sprechtechnik.⁵³ Der Unterricht in *Greek Dance* wurde von Ruby Ginner übernommen, die sich später in diesem Bereich zusammen mit Irene Mawer spezialisierte. Sie war von 1901 bis 1906 eine Schülerin Fogertys. Irene Mawer sprach 1914 als bereits ausgebildete Schauspielerin bei Fogerty vor und übernahm den Unterricht im Fach Mime. In einer Auflistung der Mitarbeiterinnen aus den frühen 1920er-Jahren wurde sie als Lehrbeauftragte Aufgabenbereichen zugeordnet, die allerdings wiederum Zweifel daran weckten, ob es sich dabei um Unterrichtsfächer handelte: »Ginner, Ruby, Mime & Movement [...] Mawer, Irene, Physical Training«⁵⁴. Die Liste enthält neben Mawer und Ginner folgende Namen:

Henry Leseam, William Arthur Aikin [Voice Training], Muriel Thompson, Miss G. Brompton, Joy Dexter [Voice Training], Elsie Fogerty [Voice Training, Theory, Rehearsal], M.G. Hawey, [Physical Training], Margret Hogarth [Anatomy], Herbert Norris [Crafts], Ethel Radmar [Dance], Walter Ripman [Phonetics], Kathleen Salmon [Ear Training], Athole Stewart [Rehearsal], Theo Tucker, M. Tassart [Fencing], Miss Tirth⁵⁵

Die Auflistung muss zwischen 06.02.1920 und 05.11.1923 verfasst sein. In der Liste wird Attole Stuart als Lehrkraft für Szene geführt, der nachweislich am 05.11.1923 aus dem Dienst ausschied. Ob es sich hier ausschließlich um Dozentinnen und Dozenten handelte, ist zweifelhaft, wenn man die Verwendung der Personenstandsanzeigen bedenkt. Zwei Personen wurden im anonymen Protokoll als »Miss« titulierte, einige

52 Ebd., S. 87.

53 *Viva Voce*, Oktober 1912, S 134, Bergson, Montessori, Jaques-Dalcroze sind nicht Bestandteil der Bibliothek, ebenso wenig wie die Bände von Hulbert, Aikin, Ripman.

54 Staff Meeting Minutes Oct 1920-March 1965, RCCSD-Archiv o. Nr.

55 Staff Meeting Minutes Oct 1920-March 1965, RCCSD-Archiv o. Nr. Die biografischen Angaben – sofern recherchierbar – lauten: William Arthur Aikin (1875–1939), Komponist; Walter Ripman (1869–1947), Phonetiker.

Vornamen wurden abgekürzt oder auch ganz ausgelassen. Andere Personen wurden mit Vor- und Nachnamen angegeben, darunter Elsie Fogerty, die noch am ehesten als öffentliche Person und Autorin als »E. Fogerty« analog zu W. A. Aikin im Protokoll hätte figurieren können. Im Abgleich mit anderen Quellen lassen sich die in eckigen Klammern angegebenen Fächer zuordnen. Unter (Panto-)Mimischem Spiel, Bewegung, körperlichem Training kann man viele Unterrichtsgegenstände subsumieren. Da beide Lehrkräfte allerdings in einem engeren Arbeitskontakt mit Fogerty standen, der auch die Theaterarbeit außerhalb der Schule einschloss, und da ihr eigenes Schulprojekt, die *Ginner-Mawer-Schule*, von Fogerty niemals kritisch beurteilt wurde, kann man sicherlich von einem Schwerpunkt in griechischem Tanz und *mime corporelle* sprechen.

Neben einem Kern an Lehrkräften, zu denen diejenigen in Voice Training (Dr. Hulbert/Dr. Aikin) zählten, gab es offensichtlich zahlreiche kürzere Engagements. Susi erwähnt etwa Mr. Moss und Paul Berton von der Benson-Theatergruppe, die szenischen Unterricht gaben.⁵⁶ Theodore Filmer habe Ballettunterricht erteilt, und es habe einen französischen Fechtmeister gegeben.

Wie auch immer die Rekrutierung verlief, so fällt doch auf, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler, mit denen Fogerty außerhalb der Schule zusammenarbeitete, nicht zugleich als Lehrkräfte tätig waren. Hazel Thompson, Gwynneth Galton, Acton Bond (1861–1941) und Lewis Cassons (1875–1969) in *As You Like It* (1900/1901), Lillah McCarthy (1875–1960), später Lillah Keeble, mit der sie zeitlebens befreundet war, aus der Produktion von *Lochrine* (1899), Henry Oscar (1891–1969), der in *The Sumida River* (1918) besetzt war⁵⁷ – alle diese Schauspieler und Schauspielerinnen absolvierten erfolgreichen Bühnenkarrieren und wären nicht zuletzt deshalb für den szenischen Unterricht prädestiniert gewesen, weil die Prinzipalin deren Theaterverständnis und Spielweise aus eigener Erfahrung kannte. Daher ist es erstaunlich, dass sich die Schule nicht darum bemühte, die Expertise dieser Kolleginnen und Kollegen für die Lehre zu gewinnen. Freilich war Cassons der Govenor der Schule⁵⁸, aber was diese Rolle bewirkte, abgesehen vom privaten Umstand, dass seine Söhne auch auf die Schule gingen, bleibt ungewiss. Ein objektiver Grund kann die notorisch schlechte Bezahlung gewesen sein. Susi bemerkt dazu: »Fogerty was never known for ›overpaying‹ her staff or her guest lecturers«.⁵⁹ Ein weiterer Grund kann das Kompetenzgefälle zwischen dem professionellen Theaterbetrieb und den Bedingungen der Arbeit im Amateurbereich in der *Royal Albert Hall* gewesen sein. Diese Gründe können aber sicher auch für die RADA geltend gemacht werden, in der ja auch nicht alle Schülerinnen und Schüler tatsächlich eine professionelle Bühnenkarriere anstrebten und die – ebenfalls durch Schulgebühren finanziert – sicher nicht mit hoher Bezahlung für Lehrkräfte aufwarten konnte. Nichtsdestotrotz war RADA eng mit bekannten Actor-Managern wie Sir Squire Bancroft (1841–1926), John Hare (1844–1921), George Alexander (1858–1915), Johnston

56 Susi, *The Central Book*, 2006, S. 23, eine Quellenangabe fehlt. Cole erwähnt diese Lehrkräfte nicht. Im Archiv der CSSD finden sich keine Angaben dazu und die Kürzel der Beiträge in *Viva Voce* lassen sich nicht eindeutig zuordnen.

57 Vgl. Susi, *The Central Book*, 2006, S. 30, S. 32, S. 70.

58 Ebd., S. 14.

59 Ebd., S. 23.

Forbes-Robertson (1853–1937), Cyril Maude (1862–1951), Arthur Bouchier (1863–1927) sowie mit Dramatikern wie Arthur Wing-Pinero (1855–1934), James Barrie (1860–1937) und George Bernhard Shaw (1856–1950) verknüpft und wurde von ihnen teilweise auch finanziell unterstützt. Offensichtlich war es für die CSSD nicht möglich, innerhalb des Londoner Theatersystems eine vergleichbar starke Sichtbarkeit und damit letztlich auch eine institutionelle Einbindung zu erlangen. RADA ließ bereits 1912 ein eigenes Schulgebäude bauen, wobei man sich der königlichen Schirmherrschaft und Unterstützung sicher sein konnte.

Vermutlich ist der unterschiedliche Grad der Institutionalisierung der CSSD im Vergleich zu RADA nicht nur durch die fehlende Anbindung zum Theater, sondern wohl auch durch einen Gender-Bias zu erklären. Fogerty konnte nicht wie andere Prinzipale von Schulen, etwa Herbert Beerbohm Tree, Squire Bancroft und Kenneth Barnes, im königlichen Umfeld verkehren. Diese Prinzipale waren öffentliche Personen mit stehenden Häusern und vertraten den Mainstream-Geschmack. Der Theaterkritiker Trewin bringt diesen Mainstream überspitzt zum Ausdruck, wenn er 1900 über eine typische Tree-Inszenierung des *Sommernachtstraums* schreibt: Die Produktionen waren »densely aboreal, its woods well-rabbitied, and the play fortified by every available atom of Mendelssohn's entrancing sounds«⁶⁰. Fogerty blieb hingegen ihrer Prägung durch das reduzierte Theater Poel's treu, konnte allerdings immer nur temporär ein Theater für ihre Inszenierungen anmieten. Das reduzierte klar die Möglichkeiten, eine dauerhafte Sichtbarkeit zu generieren.

Hinzu kam sicherlich, dass man von Frauen eher erwartete, ihr Wirken auf den Unterricht und das Training zu beschränken. Man sah ihre Qualitäten in der Vermittlung basaler Fertigkeiten wie Diktion, Stimme, Haltung und Gesang, nicht aber in der Leitung der Schulgeschäfte. So war es auch in der RADA, wo Mrs Mackmen Stimmunterricht gab und »Miss Bateman« (Katie Josephine Bateman (1842–1917, a.k.a. Mrs Crowe, eine pensionierte Schauspielerin) als Lehrerin wirkte. Fogerty muss dieses strategische Defizit ihrer Schule erkannt haben. Mit vergleichbaren Schulen unter der Leitung von Frauen war sie vertraut und deren Markierung als bessere finishing schools für »domestic skills« muss ihr durch das jahrelange Engagement in Girls Schools bekannt gewesen sein. Die organisatorische und institutionelle Frage stellte sich also, wie man für die Schule und ihre Absolventinnen und Absolventen eine Alternative zu RADA und dem kommerziellen Theater schafft und welche neuen Formen von Öffentlichkeit sich mit den diversen Theaterreformen boten.

Es ist aus dieser Perspektive verständlich, dass die CSSD eine andere Strategie verfolgte, wenn man überhaupt von Strategie sprechen will. Eher war es eine Reihung von gut genutzten Gelegenheiten, die die Schule sichtbar machten und sie gerechtfertigt erscheinen ließen – eine allmähliche Institutionalisierung. Das Versprechen der Schule konnte jedenfalls nicht dasjenige sein, »stage struck girls« den Weg auf die professionelle

60 John Courtenay Trewin, *The Edwardian Theatre*, Oxford: Basil Blackwell 1976, S. 133, vgl. kritisch zum ästhetischen Verdikt gegen das Unterhaltungstheater Postlewait, der vor allem die Besucherzahlen und Breitenwirksamkeit des Theaters stark macht. Thomas Postlewait, »From Melodrama to Realism. The Suspect History of American Drama,« in: Michael Hays und Anastasia Nikolopoulou (Hg.), *Melodrama. The Cultural Emergence of a Genre*, Basingstoke: Macmillan 1996.

Bühne zu ebnen, wenn es diese Bühne in direktem Umfeld nicht gab. Dieser Mangel war offensichtlich und das wussten sicher auch die Schülerinnen, Schüler und deren Eltern, wenn sie in die Ausbildung an der CSSD investierten. Die für eine Bühnenkarriere nötigen Selektionsinstanzen befanden sich an anderen Orten, da konnten die *Royal Albert Hall* und der Standort im gediegenen South Kensington noch so sehr eine hochkulturelle Konzert- und Museumsatmosphäre ausstrahlen. Wohl aus diesem Grunde verschrieb sich die Institution ab 1912 zwei eher randständigen Feldern, die allerdings in den Zeiten der Theater- und Lebensreform von zunehmender Wichtigkeit waren: Der Pflege der Sprache und der medizinisch begründeten Sprechtherapie.

8.3 Die Central School for Speech and Drama im literarischen Feld

Ein verstärktes Bewusstsein für gesprochene Sprache war bereits ein wichtiger Gesichtspunkt der Literatur- und Kulturkritik in der viktorianischen Zeit. Die Elocutionist-Bewegung strebte danach, das Niveau öffentlicher Rede zu heben. Sprecherinnen und Sprecher sollten in der Lage sein, klar zu artikulieren, sinnvoll zu betonen und dazu ihre Atmung und ihren Stimmapparat zielgerecht einzusetzen.

Fogertys Biografie zeigt, wie sie in dieses Spannungsverhältnis von angemessener, erlaubter und sanktionierter Rede hinein sozialisiert wurde. Die gesprochene Sprache erlangte in den ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts allerdings in dem Maße eine kulturpolitische Dimension, als das Englische in all seinen Facetten zum Bildungsprogramm von nationaler Bedeutung erkoren wurde. Dabei ging es nicht primär um Poesie, sondern grundlegender um gesprochene Muttersprache und ein Gefühl für die englische Mentalität, von der man annahm, dass sie sich in ihr ausdrücke. Anders als das Sprechen auf den massenwirksamen Bühnen waren den Vertreterinnen und Vertretern dieser Sprachpflege des Englischen die Rezitationen von Gedichten, Balladen und Versdramen im Amateurbereich wichtige Beispiele für eine kulturelle Erneuerung. Diese Texte erschienen ihnen als ein kulturelles Erbe, das noch frei zu nutzen war. Sie waren nicht sogleich mit anti-theatralen Vorurteilen belegt, wie etwa das *new drama*. Die von Fogerty ausgebildeten Schülerinnen und Schüler, die in den zahlreichen *Oxford Poetry Festivals* auftraten, bildeten damit eine eigene Öffentlichkeit und Unterhaltungsform aus, die eher an die Wohnzimmer-Lesungen im Amateurtheater der viktorianischen Zeit erinnerte, denn an die großen Bühnen des Unterhaltungstheaters im *West End* oder gar an das, was man die vulgäre Sprache der Straße nannte.

Kultureller Anschluss der Schule: Einbindung von Dichtern in Prüfungen

1912 nahm diese Hinwendung zur Literatur und insbesondere zur Lyrik konkrete Formen an. In diesem Jahr lud Fogerty die Dichter William Butler Yeats (1865–1939), Laurence Binyon (1869–1943) und Gordon Bottomley (1874–1948) in die Prüfungskommission für das Fach Diction ein. Sie hatte mit ihrer 1911 erfolgten Wiederaufnahme der Versdramen-Inszenierung *Atalanta in Calydon* in Croydon und im *Lyceum-Theater* in London gute Kritiken erhalten und sicherlich auch das Interesse dieser Dichter geweckt. Rechtlich war diese Einladung zur Prüfung nicht bindend, da es keine Satzung und Prüfungsordnung

gab. Interessant ist aber, dass die Dichter sich tatsächlich an der Schule einfanden und in der Folge immer wieder Dramatiker und Dichter dazu bereit waren, die Vorträge der Studierenden anzuhören und – nach welchem Schema auch immer – zu bewerten.

Die oben genannten Dichter standen für unterschiedliche literarische Programmatiken, die jedoch in der Ablehnung des in Prosa verfassten Problemstücks wie des Unterhaltungstheaters übereinstimmten und die Nähe zu den Repertoiretheatern suchten, weil diese am ehesten die Verbindung zur zeitgenössischen Literatur darstellten. Wichtig waren in diesem Zusammenhang das *Birmingham Repertory Theater*, das *Manchester Repertory Theater*, das *Liverpool Repertory Theater*, an dem der Dichter Lascelles Abercrombie im Jahr 1913 auch als Reader angestellt war, und ab 1925 auch John Masefields Landhaus-theater *Boar's Hill* in Oxford.

Zum Verständnis der Stellung Binyons und Bottomleys sind die ab 1912 erschienenen Anthologien unter dem Titel *Georgian Poetry* hilfreich. Sie wurden vom Übersetzer und Mäzen Edward Marsh herausgegeben und fanden weithin Beachtung, sodass die Mitarbeit der beiden Dichter an den Prüfungen in der CSSD auch als Verbindung zu einer sich parallel formierenden Dichterszene wahrgenommen werden konnte.⁶¹ Zu dieser Szene zählten neben Abercrombie und Binyon auch William Henry Davies (1871–1940), Gilbert Keith Chesterton (1874–1936), Thomas Sturge Moore (1870–1944) und David Herbert Lawrence (1885–1930). Bottomley, der eher solitär in Lancashire lebte, arbeitete im Umfeld von Masefield, Abercrombie und Binyon und legte wie diese Essays zur Theorie des Versdramas sowie eigene Dramen vor.⁶² Seine literarischen Bezüge suchte Bottomley in den spätviktorianischen Dichtungen von Dante Gabriel Rossetti (1828–1882) und in Swinburnes Werken. Er teilte die religiös begründete Weltflucht als Existenzweise, wenn man Bottomleys selbst gewähltes Exil im Nordwesten Englands, mit dem er seine Tuberkulose-Erkrankung behandelte, ins Verhältnis zur durch Drogenkonsum bewirkten Isolierung Swinburnes und Rossettis setzt. Stellt man Fogertys Inszenierung des Swinburne-Textes also in Rechnung, erscheint die Auswahl nur folgerichtig.

Der irische Dichter William Butler Yeats war für die oben erwähnte Repertoiretheaterbewegung eine feste Größe. Bereits 1899 war er an der Gründung des *Irish Literary Theatre* beteiligt, 1902 war er zusammen mit Annie Horniman und anderen Gründungsmitglied der *Irish National Theatre Society*. Aus diesen Initiativen ging 1904 das Modell eines dauerhaft erfolgreichen Literaturtheaters mit nationaler Bedeutung hervor, das *Abbey Theatre*, welches Yeats bis 1936 leitete. Seine Anwesenheit in der Schule stand also für die Zukunft des Theaters und der dafür auszubildenden Kräfte. Was für Paris das *Théâtre Libre* war, für Dublin das *Abbey Theatre*, das müsste in vergleichbarer Weise für London ein Nationaltheater sein, von dem man mit der Barker-Verdrenne Saison 1904 bis 1907

61 In ihnen publizierten die Dichter der sogenannten Georgian Revolt: Lascelles Abercrombie, Gordon Bottomley, W. H. Davies, G. K. Chesterton Thomas Sturge Moore, D. H. Lawrence. Vgl. hierzu und zum folgenden Abschnitt Irene Morra, *Verses Drama in England, 1900–1925*, London: Bloomsbury, 2016, S. 6; siehe auch Robert H. Ross, *The Georgian Revolt 1910–1922. Rise and Fall of a Poetic Ideal*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1965.

62 Vgl. Gordon Bottomley, *A Stage for Poetry. My Purposes with my Plays*, Kendal: Titus Wilson & Son 1948; Laurence Binyon, »The Return of Poetry«, in: *Rhythm*, 1.4, S. 1–2; Lascelles Abercrombie, *An Essay Towards a Theory of Art*, London: Martin Secker 1922; John Masefield, *With the Living Voice. An Address*, Cambridge: CUP 1924.

mit Produktionen von Shaw, Maurice Maeterlinck (1862–1949), Euripides, William Butler Yeats, Arthur Schnitzler (1862–1931), Henrik Ibsen, Elizabeth Robins (1862–1952) und John Masefield (1878–1967) nur einen Vorgeschmack bekam.

Yeats einte mit Bottomley und Binyon zu dieser Zeit sicherlich auch das Interesse am Noh-Theater. So machte Binyon Noh-Anleihen in Handlung und Stil in dem nicht produzierten Drama *Ayule* (1911). Mehr noch aber war er neben Ezra Pound ein wichtiger Mediator für fernöstliche Graphik und Gemälde, da er im *British Museum* diese Abteilung betreute. Yeats wiederum nahm die Formen des Noh in seinen Dramen *At the Hawk's Well* (1916 aufgeführt, 1917 erschienen) auf.⁶³ Fogerty inszenierte 1918 *The Sumada River*, ein Sumidagawa-Noh-Stück übersetzt von Marie Stopes nach der traditionellen Vorlage.

Vom Urteil der drei Juroren zeigte sich Fogerty etwas enttäuscht, was vielleicht auch deren einmaliges Engagement erklärt. Cole schreibt dazu: Yeats »insisted, that his poems should be delivered on just two flat notes, without form and void!«⁶⁴ Sie hätte gewarnt sein können, wenn sie Yeats zwei Jahre zuvor erschienenen Beitrag »The Tragic Theatre« in Edward Gordon Craigs *The Mask* gelesen hätte.⁶⁵ Dort propagierte der Dichter Masken, Szenerie und Tanz als die dem symbolistischen Theater angemessenen Ausdrucksmittel, nicht aber die tragische Rede und Stimme. Die Suche nach einer plastischen und klaren Formsprache, die in Yeats Aufsatz zum Ausdruck kommt, widersprach also dem Sprechtraining und Sprachverständnis Fogertys nicht grundsätzlich, aber wer, wie Yeats und Craig, sich mit der Suche nach einer abstrakten und entpersonalisierten Theatersprache beschäftigte, dem musste die sicher individuelle Stimme und diesseitige Lebendigkeit der Schülerinnen und Schüler suspekt erscheinen. Er sei ein »advocate of poetry against the actor«⁶⁶ schreibt er in seinem 1910 erschienenen Essay *Explorations*, eine Haltung, die ihn immerhin zu einem leicht zu parodierenden Typen innerhalb der Schauspielschule machte. Fogerty jedenfalls »would imitate [Yeats W.D.E.] speaking of *Innisfree* with such effect that no student would dream of copying him«.⁶⁷

Vereinigung von Künsten und Technik – Anleihen an die *Central School of Arts and Crafts*

Wenn auch die Zusammenarbeit mit den drei Dichtern limitiert war, so war die Ausrichtung der Schule auf die zeitgenössische Literatur von nun an gesetzt. Es wurde deutlich, dass der Name der Schule zwei komplementäre Bildungsziele bezeichnete: Naheliegender ging es um die Ausbildung im Schauspiel (dramatic art). Im weiteren Sinne zielte das Programm auf die Ausbildung eines neuen Typs des öffentlichen Redners, poetisch und literarisch gebildet und stimmlich dafür eingespielt. Dafür steht der Zusatz »speech-training«.

63 Ezra Pound gab den wichtigen Essay des Orientalisten Ernest Fenollosa *Classic Noh Theater of Japan* heraus und machte Yeats, als dessen Sekretär er tätig war, mit dieser Theaterkultur bekannt.

64 Cole, *Fogie*, 1967, S. 51.

65 William Butler Yeats, »The Tragic Theatre«, in: *The Mask. A quarterly Journal of the Art of Theatre*, Florenz 1910, S. 77–81.

66 William Butler Yeats, *Explorations*, New York: Macmillan 1962 (1910), S. 177.

67 Cole, *Fogie*, 1967, S. 51.

Nachdem nun zwischen »dramatic art« und »speech training« eine klare Differenz gezogen ist, bietet sich die Gelegenheit, den letzten, eigenwilligen Teil der Nomenklatur dieser Schule zu klären: die *Central School*.

Es ist nicht genau zu eruieren, ab wann der Titel in Gebrauch war. Die in der Literatur angegebene Datierung 1906 ist irreführend, da aus dieser Zeit noch Anzeigen existieren, in denen die *Royal Albert Hall-Schule* beworben wurde.⁶⁸ Wichtiger als der genaue Zeitpunkt war, dass Fogerty sich hier an einer Reform im Bereich der weiterführenden Schulbildung (*secondary education*) orientierte, die vom 1902 erlassenen *Balfour Act* ausging.⁶⁹ In diesem Gesetz wurde vorrangig die konfessionelle Schulaufsicht eingeschränkt, indem die dezentrale Schulaufsicht den Stadt- und Gemeinderäten untergeordnet wurde. Im 1889 gegründeten *London County Council*, war das *Board of Education* für den Bereich der Berufsschulen (dazu gehörten Teilzeitangebote in Working Men's Colleges ebenso wie polytechnische Schulen wie die *Hammersmith School of Art*) zuständig. Sie setzten ab 1903 den *Balfour Act* um, der vor allem die staatliche Schulaufsicht stärkte. Ihre Entscheidungen betrafen also jene Gruppe der Schulabgänger im Alter von 13 bis 14 Jahren, die auch zu Fogerty an die Schule strebten. Man muss sich die Lücke, in die die CSSD platziert wurde, also – anders als heute – als breit aufgestelltes Bildungsangebot vorstellen, welches Elemente einer Berufsschule mit klarem Branchenbezug, einer Volkshochschule zur Hebung kultureller Interessen und einer Kunstuniversität für Schauspiel- und Sprechkunst vereinte.

Eine homogene Klassen- und Altersstruktur mit regelmäßigem Wochenplan und Prüfungen war zu Beginn des Schulbetriebs eher die Ausnahme. Um der Schule dennoch ein klares Profil zu verleihen, bemühte Fogerty nun eine begriffliche Anleihe, die innerhalb der Londoner Bildungslandschaft auf Resonanz gestoßen sein wird und Fogertys Projekt – anders als der schon vergebene Begriff der Akademie – in die Nähe der Bildungsreformer rückte. Gemeint ist die vom Architekten und Protagonisten der *Arts and Craft*-Bewegung William Richard Lethaby (1857–1931) 1896 gegründete *Central School of Arts and Crafts*.⁷⁰ Lethaby leitete die Schule ab 1902 und war Baukonservator an der *Westminster Abbey* ab 1906. Er zeichnete sich mit seinen Studien zur mittelalterlichen Kunst und zur symbolischen Deutung von Architektur aus. Diese sind von eben jener Suchbewegung geprägt, der auch die von Fogerty eingeladenen Dichter folgten, und verknüpften diesen geistigen Überbau jedoch immer mit der Forderung einer praktisch orientierten Reform der Kunsterziehung, die in unmittelbarer Anschauung und Veränderung der Lebensumstände ihren Ausgangspunkt haben sollte. Im konkreten Machen und weniger im Studium von Epochen, Stilen und Werken sollten die Studierenden

68 Fogerty passte die Bezeichnung offensichtlich verschiedenen Zielgruppen an. Anfänglich hieß sie »Royal Albert Hall. School of Drama and Elocution«, *Morning Post*, 28. April 1906. Da die Schule zunächst keine juristische Körperschaft darstellte, war die Notwendigkeit der eindeutigen Benennung nicht gegeben. Ein Eintrag als »The Central School of Speech Training and Dramatic Art, Inc.« erfolgte erst 1925. Vgl. Palmes, *Mother Tongue*, S. 267.

69 Die folgenden Ausführungen basieren auf Andrew Saint, »Technical Education and the Early LCC«, in: Ders., *Politics and the People of London. The London County Council 1889–1965*, London, Ronceverte: The Hambledon Press 1989, S. 71–91, S. 79f.

70 Vgl. zu Lethabys Ideen der Kunsterziehung und seiner Tätigkeit für das LCC Godfrey Rubens, *William Richard Lethaby. His Life and Work 1857–1931*, London: Architectural Press 1986, S. 173–218.

ihren Zugang zur Kunst im erweiterten Sinne von Design, Architektur, Mode etc. entwickeln. Die expliziten Bezüge von Fogerty und Lethaby sind nicht belegt. Aber über den prominenten Neubau eines Schulgebäudes in der Southampton Row in Holborn wurde in der Presse berichtet⁷¹, und seine Stellung als Professor am *Royal College of Art*, als Inspektor im *Technical Board of Education* und innerhalb des *London County Council* waren Fogerty bei der Suche nach institutioneller Verankerung ebenso vertraut, wie die Idee einer die Künste und Techniken vereinigenden Zentralschule vielversprechend erschien, um mehr als eine erweiterte Organisation für Privatunterricht aufzubauen.

Newbolt Report: Englisch als Nationalerziehung

Mit dem Anspruch, eine zentrale Schulausbildung für Sprechtraining und Schauspielkunst anzubieten, die den Status einer geregelten sekundären Schulausbildung beanspruchte, öffnete sich das Schulprojekt endgültig für eine größere gesellschaftliche Entwicklung, die sich sowohl in den Künsten wie in der Reform des Schul- und Universitäts-systems in den folgenden Jahren niederschlug. Diese Bildungsinitiative zielte darauf ab, das Englisch als *modern language* zum Grundstein des Bildungssystems zu machen. Diese Forderung wurde maßgeblich von der 1906 gegründeten *English Association* und namentlich von deren späterem Präsidenten, dem Dichter Henry Newbolt (1862–1938) propagiert.⁷² Diese Vereinigung wurde gegründet, um den korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Englischen zu fördern, Englisch als wichtigsten Teil einer sittlichen Nationalerziehung zu propagieren und dafür auch geeignete Methoden des Sprachunterrichts, der Forschung und der Verzahnung von Schule und Universität zu befördern. Die Lobbyarbeit der *English Association* strebte vor allem danach, die kulturelle Deutungshoheit zu reklamieren. Doyle spricht von einem »renewed system of cultural authority«⁷³ Einer der wichtigsten Adressaten für dieses Anliegen war das *Board of Education*.

Deren Leiter, Herbert Albert Laurence Fischer (1865–1940) setzte 1919 ein sogenanntes *Departmental Committee* ein. Der Untersuchungsauftrag dieser Kommission bestand darin, die englische Sprache im Kontext von Liberalismus, Wirtschaft, Verwaltung und Bildung zu verorten:

[t]o inquire into the position occupied by English (Language and Literature) in the educational system of England, and to advise how its study may best be promoted in schools of all types, including Continuation Schools, and in Universities, and other Institutions of Higher Education, regard being had to
(1) the requirements of a liberal education;

71 »London's new Training College«, in: *Morning Post* 22. November 1907; »College«, in: *London Daily News*, 1. November 1907.

72 Vgl. zur Geschichte der English Association William Baker, Elaine M. Treharne und Helen Lucas, *The English Association. One Hundred Years on*, Leicester: English Association 2006.

73 So die soziologische Lesart von Brian Doyle, »The Invention of English«, in: *Modernism/modernity*. Bd. 3, Nr. 3, September 1996, S. 89–115, S. 94, vgl. auch Robert Colls und Philip Dodd, *Englishness. Politics and Culture 1880–1920*, London: Croom Helm 1987.

- (2) the needs of business, the professions, and public services; and
- (3) the relation of English to other studies.⁷⁴

In der Beratung der Regierung bezüglich dieser Schul- und Bildungsreform stand man generell Personen aus Kunst und Literatur wohlgesonnen gegenüber. Masfield etwa unterbreitete dem britischen Außenministerium eine Analyse der Niederlage der britischen Truppen an den Dardanellen als kulturell und vom Stand der Bildung her begründet und recherchierte im Auftrag des Geheimdienstes die Umstände der Schlacht an der Somme. Newbolt stand durch seine patriotisch-nautischen Gedichte wie Masfield und Binyon auch nicht im Verdacht, subversiven Ideen Vorschub zu leisten. Die Untersuchung des Bildungssystems mit der Maßgabe, Reformvorschläge zu unterbreiten, war zudem ein eingeübtes Verfahren: Die *Essays in Criticism* des Dichters Matthew Arnold (1822–1888), die er in seiner Zeit als Schulinspektor zwischen 1865 und 1888 schrieb, bildeten die historische Folie für den *Newbolt Report*. Der Anstoß für den Bericht fiel 1919 auf besonders fruchtbaren Boden: Die Oktoberrevolution 1917 in Russland hatte die britischen Eliten in ihrer ›class anxiety‹ bestärkt und zudem wurde die hohe Zahl der getöteten Soldaten im Ersten Weltkrieg auch als eine Folge des mangelnden Ausbildungsstandes erkennbar. Die Einsicht der Staats- und Militärführung, dass gebildete Staatsbürger bessere Soldaten seien, war eigentlich nicht neu. Schon 1868, zwei Jahre nach den Erfolgen der Preußen in den Einigungskriegen, wies Matthew Arnold darauf hin, dass nur 2 % der preußischen Rekruten nicht lesen konnten, in England hingegen waren es 57 %.⁷⁵ David Lloyd-George (1863–1945), der englische Premierminister, bemerkte dann auch 1918, dass der Gegner im Ersten Weltkrieg weniger die Kriegsindustrie war als die deutschen Schulen: »An educated man is a better worker, a more formidable warrior, and a better citizen. That was only half-comprehended before the war«. ⁷⁶

Acht von vierzehn Mitgliedern, also die Wahlmehrheit, waren Mitglieder der *English Association*.⁷⁷ Durch die Zusammensetzung der Kommission gab die Regierung der Vereinigung einen großen Handlungsspielraum und gewissermaßen auch die Deutungshoheit.

74 Henry John Newbolt, *The Newbolt Report. The Teaching of English in England*, London: His Majesty's Stationary Office 1921.

75 Chris Baldick, *The Social Mission of English Criticism 1848–1932*, Oxford: Clarendon Press 1983, S. 92.

76 Zitiert nach Margaret Mathieson, *The Preachers of Culture*, London: Allan and Unwin 1975, S. 70.

77 Unter Ihnen waren neben Newbolt, John C. Bailey (1864–1931, Literaturkritiker), K. M. Baines (Schulinspektorin), Frederic Samuel Boas (1862–1957, Literaturwissenschaftler mit Shakespeare-Schwerpunkt), H. M. Davies (Englischlehrerin am Bingley Training College, Yorkshire), D. Enright (Oberlehrerin in Rotherham und später Rektorin der Selfridge Continuation School), John Henry Fowler (geb. Piggin, 1861–1931, Englischlehrer am Clifton College Bristol und Herausgeber), Dr. Lucy A. Lowe (Schulleiterin der Girl's High School, Leeds), Prof. Caroline F. E. Spurgeon (1969–1942, Professor für Englische Literatur, University College of London), Charles Harding Firth (1957–1936, Regius Professor für Geschichte, Oxford). Nicht-Mitglieder waren Arthur Quiller-Couch (1863–1944, Professor für Englische Literatur, Cambridge), Dr. G. Perrie Williams (D. de l'Université, Paris), John Dover Wilson (1881–1969, Shakespeareforscher), George Sampson. Vgl. zur Ideologieggeschichte der *English Association* und des *Newbolt Reports* Baldick, *The Social Mission of English Criticism 1848–1932*, 1983.

Der 1921 publizierte Bericht, der sogenannte *Newbolt Report*, wurde eine Art Referenzbuch für kulturelle Kampagnen, das mehrmals aufgelegt wurde. Er stand unter der leitenden Idee, dass die anzustrebende Nationalerziehung vor allem den Stolz auf und das Bewusstsein für die Sprache fördern solle und dass folglich die Sprachvermittlung der Grundstein aller Bildung sei:

English, we are convinced, must form the essential basis of a liberal education for all English people, and in the earlier stages of education it should be the principal function of all schools of whatever type to provide this basis.⁷⁸

Somit solle die kulturelle Unabhängigkeit von anderen Kulturen gesichert und ausgebaut werden. Diese Vormachtstellung könne allerdings nur auf einer grundlegend erneuerten Basis erlangt werden. Es reiche nicht, das Englische lediglich als Idiom zu betrachten, vielmehr müsse es sich als ein Prinzip von der frühkindlichen Erziehung bis zum höchsten Bildungsabschluss durchziehen, denn ein Mangel an Kenntnissen in der englischen Sprache können auch zu einem irreversiblen Mangel im Denken führen: »[I]t is certain that if a child is not learning good English he is learning bad English, and probably bad habits of thought; and some of the mischief done may never afterwards be undone«.⁷⁹

Wenn also gutes Englisch als Grundlage jeder Erziehung und Ausbildung erkannt und etabliert sei, so führe das automatisch zu einer moralischen Verbesserung der Gesellschaft insgesamt, die auch geeignet sei, soziale Gegensätze zu überwinden. Newbolt bemühte in der Einleitung dazu einen Ausspruch Arnolds: »Culture unites classes«⁸⁰.

Baldick hebt hervor, dass der Report sich klar gegen vier divergierende Tendenzen richtete, denen die Stagnation und mangelnde Effizienz der allgemeinen Bildung angelastet wurden: Die Wissenschaft (Science), die Hochkultur (»whiggery and history«), die Unterhaltungsliteratur (»popular literacy«) und die Abstraktion (»theory«). Explizit wurde die Vermittlung der »classics« in Griechisch und Latein attackiert und damit natürlich die Vormachtstellung der entsprechenden Colleges in Oxford und Cambridge.⁸¹

Dem Stand der Unterweisung in klassischen Sprachen war zeitgleich eine Untersuchungskommission gewidmet, deren Ton wesentlich defensiver ausfiel. Verbunden mit der Kritik am altsprachlichen Unterricht setzte der Bericht die Theorie im Gegensatz zur Anwendung und Praxis. Eine nur theoretische Vorgehens- und Denkweise sei ganz untypisch für ein pragmatisches Volk, wie es das englische sei. Komplementär zu den Höhen der Theorie geißelte man die Unterhaltungsliteratur und insbesondere die Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften. Diese Tendenz sei eine negative Folge der Schulpflicht. Die staatliche Erziehung habe es versäumt, einen geeigneten Lesekanon und angemessene

78 Newbolt, *Newbolt Report*, 1921, S. 19.

79 Ebd., S. 10.

80 Ebd., S. 6.

81 Vgl. zur Geschichte der altsprachlichen Fächer Barbara Olschewski, *Humanistische Bildung und Gesellschaft in England. Zur Geschichte der altsprachlichen Bildung von 1902–1965* (Univ. Diss. Gießen 1989), Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris: Lang 1989, S. 99–124, zum *Crewe Report*, der parallel zum Stand des altsprachlichen Unterrichts erstellt wurde, S. 125–128, zur Mündlichkeit in der Vermittlung altsprachlicher Kompetenzen und der Pädagogik von William Henry Denham Rouse, S. 84–88.

Lesekompetenzen zu vermitteln. Die Vorschläge zur Verbesserung sehen eine Auswahl an Lesetexten mit aufsteigendem Grad an Komplexität vor. Die Gründe der möglichen Gefährdung der Jugend wurden als entscheidend dafür erachtet, ob ein Werk geeignet für den Unterricht sei. Baldick rückte diese Kritik gar in die Nähe einer Forderung nach einer Zensur.

Er spricht vor allem die Passage »*Some possible dangers in reading*« an, in der das Lesen mit einer Sucht in deutlich sexualisierter Metaphorik verglichen wird:

Children are born with an appetite for information, but, like their appetite for food, it may not be healthy without being well regulated. An exclusive diet of adventures, as of apples, may be innutritious: with passions, as with wine, familiarity may come too soon, that is, before the complete and sane knowledge of maturity is possible; but these risks have probably been much exaggerated, and the precautions taken against them are always being defeated by the natural curiosity of youth. The desire of young people to discover all that can be discovered about sensations cannot be effectively repressed, it can only be prevented from becoming an obsession by leaving open the way of exploration, and by taking care at the same time that the discoveries shall be made under the guidance of right reason and right feeling.⁸²

Letztlich wurde das humanistische Selbstverständnis als ›man of letters‹ gegen ein Denken der Technik und Ökonomie in Stellung gebracht, was als Argumentationsfigur nicht verwundert, wenn man die Zusammenstellung der Kommission recht bedenkt.

Englische Literatur als organische Keimzelle einer Nation im *Newbolt Report*

Baldick bezeichnet den Bericht zu Recht als Ausdruck einer »social mission for literary studies«⁸³. Man beauftragte sich, eine neue gesellschaftliche Mitte zu kreieren, von der man annahm, dass sie sich in dem Maße auftrat, wie die geistigen Eliten und die populäre Kultur auseinanderdrifteten. Bereits Matthew Arnold hatte diese Mitte als die der zwar regen, aber ungebildeten Philister ausgemacht, denen die dummen und wohlhabenden Adligen sowie das Proletariat zur Seite stünden. Es gelte, diese Mitte angemessen auszubilden und deren gesellschaftliche Stellung als Kulturbürgertum zu stärken. Das konnte nicht über den Umweg der klassisch-humanistischen Gelehrtheit organisiert werden, sondern direkt über die englische Sprache selbst:

English Literature was an ideal candidate for this position, since it could be offered as a substitute for Classics, acting as a liberal counterweight to technical learning without taking up so much time in basic linguistic drilling or in teaching resources.⁸⁴

Der *Newbolt Report* befasst sich mit der Stellung des Englischen in allen Bildungsinstanzen: Von der frühkindlichen Erziehung bis zur Hochschulbildung. Der Vermittlung des

82 Newbolt, *Newbolt Report*, 1921, S. 335f.

83 Baldick, *The Social Mission of English Criticism 1848–1932*, 1983, S. 60.

84 Ebd., S. 62.

Englischen und der englischen Literatur wurde ein besonders hohes Potenzial der indirekten Aneignung zugesprochen, wenn nur alle Unterrichtsfächer auch in Englisch unterrichtet würden und für fremdsprachliche Wissensgehalte geeignete Übersetzungen zur Verfügung stünden. Das Ziel des Unterrichts im Englischen müsste daher die Selbstbildung sein. Diese aber werde als Grundhaltung zum Lernen nicht allein mit Disziplin und Auswendiglernen zu erreichen sein. Das Englische als Muttersprache und insbesondere die englischsprachige Lyrik werden im Gegensatz dazu als geeignetes Mittel empfohlen, einen emotional positiveren Zugang zum Lernen und zur stetigen Selbstverbesserung zu erwirken. Englische Literatur sei eben nicht auf harte Fakten oder ein Spezialwissen beschränkt; es sei umfassende Erfahrung, aus der schließlich eine Haltung zum Leben erwachse, die von Sympathie und Einfühlungsvermögen geprägt sei. In der folgenden Passage wird dieser Zirkelschluss von Literatur und Leben deutlich, wenn eingangs dem Faktenwissen die Vorstellungskraft entgegengestellt wird und schließlich die Vermittlung von Literatur aus dem Schriftuniversum heraus ganz auf die Erfahrung des Hörens und Sprechens überführt wird.

The primary aim of education in literature [...] should not be the acquisition of information but the cultivation of imagination. The test of its success is not that students should be able to talk fluently, or even intelligently, about literary history, but that they should have been penetrated by the power of some great writer, should have made something of him at least a part of themselves, and should have acquired insensibly an inner standard of excellence. The indispensable qualification of the teacher of literature, therefore, is not learning, but passion and a power to communicate it. The method ought not simply, we think, to be that of the lecture, even of the lecture accompanied by question and answer. The teacher must possess enough of the actor's gift to be able to read aloud impressively. The student must read and recite and act; for poetry, no more than music, can be appreciated merely by the eye.⁸⁵

Erst wenn also Literatur aufgeführt wird, und sei es nur stellvertretend durch die Lehrkräfte, beginne sie zu wirken. Dieser Tenor des Berichts war ganz im Sinne Robinsons als eine Art »homeopathic treatment«⁸⁶ formuliert, also als feiner äußerlicher Hinweis, der den denkenden, fühlenden und handelnden Philister so in die Spur des sittlichen Lebens führte, dass er es für eine eigenständige Haltung annahm.

Die einzelnen Maßnahmen waren dabei nicht neu, die Forderungen nicht radikal. Selbstverständlich sollten in der Grundschule noch Gedichte auswendig gelernt werden wie zu Arnolds Zeiten; hundert bis zweihundert Zeilen nebst Erläuterungen.⁸⁷ Neu war allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr als leere Behälter erschienen, sondern im Sinne der Lebensreform als Nukleus des poetischen Weltzugangs. »The children, indeed, present no difficulty. They have a natural love for beauty of sound, for the picturesque, the concrete, the imaginative, that is to say, for poetry.«⁸⁸ Erst

85 Newbolt, *Newbolt Report*, 1921, S. 274.

86 Hastings George Robinson, »On the Use of English Classical Literature in the Work of Education«, in: *Macmillan's Magazine*, II (1860), S. 425–434, S. 427.

87 Syllabus 1876, zitiert in *Newbolt Report*, 1921, S. 49f.

88 Newbolt, *Newbolt Report*, 1921, S. 87.

eine falsche Erziehung und insbesondere die Spezialisierung des Wissens führe dazu, dass sich dieser Kern nicht recht entfalten könne. Man sieht hier, dass die verbindende Funktion der Sprache nicht nur politisch und staatsbürgerlich gedacht war, im Sinne der Teilhabe an Informationen, sondern vor allem organisch, als wichtige Keimzelle und Erneuerung des Leviathans im Sinne Hobbes.

Sprechtraining als Thema im *Newbolt Reports*

Für unseren Kontext der Ausbildung in der Stimm- und Sprechkompetenz sind die Methoden im Abschnitt »Speech Training in School and on the Stage«⁸⁹ relevant. Hier werden einzelne Verse Shakespeares in richtiger und falscher Akzentuierung vorgestellt, und es erfolgen Hinweise zur Vokalqualität und zum Rhythmus, der in der Deklamation zu suchen sei. Für einen Regierungsbericht waren diese Hinweise erstaunlich detailliert. Offensichtlich war man in der Kommission davon überzeugt, es nicht bei allgemeinen Hinweisen auf den Theaterbesuch (genannt werden das *Court Theatre*, das *Old Vic*, die Repertoire-Theater im Norden und natürlich Stratford-upon-Avon) und die Schulbibliothek als weitere Zugänge zu Literatur zu belassen. Im Gegenteil zeigte sich hier eine große Offenheit für das Vers-Sprechen und für das Schultheater. Beide Lernformen überzeugten vermutlich dadurch, dass sie den gewünschten Abstand zum Faktenwissen und zur theoretischen Erläuterung garantierten und dass sie natürlich auch für einen erneuerten und unmittelbaren Zugang zum Englischen in Dienst genommen werden konnten.

Die Attacken gegen die Eliten und das neue Selbstbewusstsein für die Bildungsreform erstaunen. Mit den Working Men's Colleges, der allgemeinen Schulpflicht, der Zulassung von Frauen zum Studium, der Einrichtung von Women's Colleges und den University Extension Lectures waren ja in den Jahren seit Arnold zahlreiche egalisierende Maßnahmen und Gesetzreformen zu verzeichnen. Wenn also die indizierten Missstände trotzdem fortbestanden und nun lediglich die von Arnold propagierten Reformideen verstärkt werden sollten – so blieb fraglich, wie auf dieser Art und Weise Bildungsgerechtigkeit erzielt werden konnte. Konnte man das Auseinanderdriften gebildeter und ungebildeter Schichten dadurch verhindern, indem man ›bad English‹ korrigierte und die Schülerinnen und Schüler wiederholt Literatur lesen und aufsagen ließ, bis ein Sinneswandel zum Guten eintraf? Wohl kaum. Hier zeigte sich die fehlende Selbstreflexion der Kommission. Es waren Pfarrersöhne und *liberal minds*, die alle von dem damals bestehenden Bildungssystem profitiert hatten und die sicherlich über genügend Ressourcen für die ehrenamtliche Kommissionsarbeit und das Verfassen literarischer Texte verfügten. Damit ist keine Kritik an Privilegien formuliert, wohl aber der blinde Fleck des Reports umrissen. Denn es gab ja jenseits der Kommission soziale Initiativen, wie die *Fabian Society*, die Gewerkschaft, die Frauenbewegung, die diversen Amateurvereine, die sich einer Bildung von unten widmeten. Menschen aus diesen Initiativen aber waren nicht in der Kommission vertreten und so kam der Bericht nur zu eher gemäßigten Reformideen, die der Konsensgesellschaft taugten, die Schrift zum Bestseller machten und die Reform im Wesentlichen wirkungslos werden ließen.

89 Ebd., S. 325.

Wenn man die Liste der 102 Berater und Beraterinnen durchforstet, die vom Komitee gehört wurden, so erstaunt es nicht, dort auch den Namen Elsie Fogerty gelistet zu finden. Im Abschnitt zur Lehrerbildung wird sie namentlich zitiert, weite Passagen zur Bedeutung der Mündlichkeit als Unterrichtsgegenstand und Methode scheinen ganz im Stil der Texte formuliert, die Fogerty dazu in *Viva Voce* und *The Speaking of the English Verse* publiziert hat.

Die Frage ist nun weniger die nach Fogertys möglichem Einfluss auf den Report respektive die Frage nach dem Einfluss des Reports auf ihr zwei Jahre später publiziertes Buch *The Speaking of the English Verse*. Die Textpassagen stehen vielmehr für zeittypische Denkfiguren und Aussagen einer geteilten Bildungsrealität der Kommissionsmitglieder, Referentinnen und Referenten. Zudem muss in Anrechnung kommen, dass die im Bericht versammelten Ideen und Erfahrungen einen Vorlauf haben und an den Bezügen zur Bildungsgeschichte seit Mitte des 19. Jahrhunderts mangelt es im *Newbolt Report* daher auch nicht. Der Bericht liest sich eher wie eine Denkschrift, als eine Bestandsaufnahme. Er erscheint mehr als eine Vision in starker Durcharbeitung der Vergangenheit, denn als ein Strategiepapier mit klaren Bildungszielen, die innerhalb eines gegebenen Zeitraums zu erreichen seien.

Dieser visionäre Zug prägte besonders die Abschnitte, in denen es um die Lesefähigkeit, um Diktion und um die Lehrerbildung in diesen Bereichen ging. So wird in § 173 *The Training of Teachers* gefordert, dass Lehrpersonen in der Lage seien müssten, Dramen laut und ausdrucksstark zu lesen.⁹⁰ Daher sei ein umfassender Unterricht in Sprecherziehung und Stimmbildung, die »cultivation of the voice«, unerlässlich. »The voice of the teacher is his main instrument, the only model which his pupils will have to follow, and too much attention cannot be paid to it.«⁹¹

Die Forderungen wurden mit detaillierten Angaben untermauert. Die Unterrichtszeit für mündliche Unterweisung an den Schulen müsse verdoppelt oder verdreifacht werden. Um die Lehrkräfte stimmlich vorzubereiten, sollte dafür wöchentlich mindestens eine Unterrichtsstunde reserviert sein, sodass im Verlauf des dreijährigen Studiums mindestens sechzig Stunden zu verbuchen wären. Mit dieser Angabe wurde Fogerty auch wörtlich zitiert und die CSSD wurde als repräsentative Institution für Stimm- und Sprecherziehung genannt, was eine offizielle Anerkennung ihrer Kompetenzen bedeutete.

Von der Bedeutung der Sprecherziehung und Stimmbildung für Unterricht und Lehrerbildung leiteten sich im Bericht auch die Anerkennung des Schul- und Amateurtheaters im Bildungskontext ab, ja, es wurden auch detaillierte Vorschläge für ein Fach »Theater« ausgeführt. Dieses beinhaltete sowohl eigene Stückentwicklungen als auch Lesungen von Dramen und Theaterbesuche. Erstaunlich war, dass der Bericht an keiner Stelle Raum für theaterfeindliche Argumente ließ. Im Gegenteil, man versprach sich von Schulaufführungen nur positive Effekte, sprach vom Geist der Lyrik und von der Seelengröße, die sich in Aufführungssituationen entfalteten.

90 Ebd., S. 177.

91 Ebd., S. 178.

[S]omething that the drama can specially give, [is] the immediate sense of a completed thing, of an artistic whole with beginning, middle and end. It is unnecessary to dwell upon the educative value of a spectacle that shows, in a spirit of poetry and magnanimity, character in action, developing to greatness or lapsing to disaster, triumphing in apparent failure, or failing in apparent success. Class performances are joyous and instructive adventures. They may range from happy improvisations to a formal show on a special occasion.⁹²

Die Passagen über die Lehrerbildung lassen wenig Zweifel daran, dass Fogertys Versuche, die Schule in die Nähe der *Arts-and-Crafts*-Bewegung zu rücken, auf Resonanz stießen. In der Kritik der Kunsterziehungsausbildung hatten ihre Invektiven einen direkten Vorläufer und ihr Trainingsprogramm für Sprecherzieherinnen entsprach ganz der praktischen Charakteristik, die ein neuer Schultyp im Sekundärbereich aufweisen sollte.

Es zeichnete sich eine für heutige Bildungsdebatten erstaunliche Zuversicht ab, man könne die offensichtlich ja bestehenden Mängel und Ungerechtigkeiten tatsächlich durch die Vermittlung von zeitgenössischer Literatur und insbesondere durch einen aktiven Umgang mit Lyrik beheben. Soziale Missstände mit Mitteln des szenischen Unterrichts ›heilen‹ zu können, sprach für die große Hoffnung innerhalb des Komitees. Dazu scheute man kaum die Mühen, sich von unterschiedlichen Interessengruppen beraten zu lassen. Im Theaterbereich war die Bandbreite erstaunlich: Hier die berufsmäßige Theaterausbildung, für die die *Royal Academy of Dramatic Art* konsultiert wurde, dort die Vereinigung *British Drama League*, die als Sammelbewegung für Literaturtheater von Geoffrey Whitworth (1883–1951) gegründet wurde und die ausdrücklich neben dem Projekt eines Nationaltheaters auch die Amateurtheater ansprach.⁹³ Fogerty, die eng mit Whitworth kooperierte, stand mit ihrer CSSD gleichsam in der Mitte zwischen dem Amateurtheater und dem beruflichen Theater.

Zwei wiederkehrende Motive verbanden einen derart weiten Theaterbegriff: Die frühkindliche Begeisterung für das Spiel und die Vorstellung einer Poesie des Lebens jenseits der Abstraktion und der Schriftkultur. In weiten Passagen erschien der Bericht beinahe missionarisch, wenn er der Schauspielschule neben der Professionalisierung der Schauspielerinnen und Schauspieler auch den sozialen Auftrag mitgab, die gesamte orale Kultur zu erneuern.

Die CSSD zwischen Reportreferenz und verwehrter Anerkennung

Dass also 1912 drei Dichter als Prüfer an die CSSD eingeladen wurden, erschien vor dem Hintergrund des Reformgeists, der sich sechs Jahre später im *Newbolt Report* niederschlug, nicht erstaunlich – auch wenn diese Dichter selbst nicht Teil des Komitees waren. »Poetry« war eben mehr als die Gattung ›Lyrik‹. Es war eine alle Lebensbereiche

92 Ebd., S. 317.

93 Vgl. zur Gründung der *British Drama League* Carol Seagrove, *A History of the British Theatre Association and Library*, Master Dissertation, Loughborough University of Technology, September 1994, S. 3–5 (unter: <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/32087> [07.08.2025]); Elliot Martin Browne, »The British Drama League«, in: *Educational Theatre Journal*, Bd. 5, Nr. 3 (Okt., 1953), S. 203–206.

durchdringende Poesie und wurde als *missing link* zwischen der Romantik des viktorianischen Zeitalters und dem gesuchten Aufbruch gesehen. Die Rückbindung an die Tradition, die in England immer wichtig war und ist, erfuhr hier eine Umdeutung, in der nicht nur die Nationalsprache Englisch, sondern auch ein poetisches Verständnis der ›Englishness‹ zum einenden Band werden konnten. Dass Fogerty und ihre Schule im *Newbolt Report* Erwähnung fanden, bedeutete freilich nicht, dass die CSSD bereits als feste Größe im Bereich der Schauspielausbildung figurierte. Es war ein Etappensieg, mehr nicht. Denn nach der Bestandsaufnahme der Dramenvermittlung und des Schul- und universitären Theaters folgt im § 297 *Education and the professional Stage* eine nüchterne Darstellung des Grades der Institutionalisierung: Hier wurde Fogerty nur indirekt zitiert mit ihrem Ansinnen, eine Anerkennung der CSSD als Teil der *University of London* anzustreben, vergleichbar mit der *Slade School* im Bereich der bildenden Kunst. Diese Passage folgte allerdings der Mitteilung, »[W]e note with satisfaction that the London County Council has offered for annual competition two scholarships to be held at the Royal Academy of Dramatic Art.«⁹⁴ In der Tat konnte sich die RADA bereits um eine Anerkennung und finanzielle Unterstützung als unabhängige Ausbildungsinstitution bemühen. Im Juli 1920 reichte eine Abordnung der RADA bestehend aus Kenneth Barnes (1878–1957), Arthur Wing Pinero, Sir Johnston Forbes Robertson, Henry Ainley (1879–1945) und Constance Collier (1878–1955) ein Gesuch beim *Educational Committee* auf direkte Anerkennung durch das LCC ein. Noch im selben Monat wurden zwei zweijährige Studienstipendien bewilligt. Die Begründung erfolgte dabei in Hinsicht auf einen allgemeinen Nutzen der Schauspielausbildung jenseits der professionellen Bühne, die wohl eher zur CSSD gepasst hätte. Ein wachsendes Interesse richtete sich auf das Theaterspiel und daher sei es von Vorteil über gut ausgebildete Kräfte zu verfügen, die sich an Stelle der professionellen Bühnen an Colleges und Schulen betätigten.

Fogertys 1921 und noch einmal 1935 artikulierte Bitte, das *Educational Committee* möge bei der Vergabe der Stipendien hälftig auch die CSSD berücksichtigen, da es keine qualitativen Unterschiede der Ausbildung gäbe, wurde abgelehnt.⁹⁵ Das sprach nicht für einen direkten Draht ins Ministerium. In den Protokollen der CSSD-Lehrerkonferenz wird deutlich, wie zäh sich generell die Kommunikation ihrer Institution mit dem *Educational Committee* und der *University of London* gestaltete. Im Bestreben um die Anerkennung der Lehrkräfteausbildung beschloss das Gremium der Mitarbeiter am 4. Juli 1921, dass Fogerty dem Sekretär des *Teachers Registration Council* schriftlich die Arbeitsweise und die Ziele der Schule darlegen solle. Offensichtlich fühlte man sich nicht richtig wahrgenommen, denn die Formulierung im Protokoll lässt an Dringlichkeit nichts zu wünschen übrig. Der Tenor solle sein, die Arbeitsweise sehr deutlich darzustellen: »explain the workings of the school and its task as thoroughly as possible.«⁹⁶ Nicht hilfreich war es daher, dass der Status der Schule diffus war. Das *Teacher's Registration Council* machte der CSSD bereits am 6. Dezember 1920 die Vorgabe, eine Lehrerbildung müsse einem dreijährigen

94 Newbolt, *Newbolt Report*, 1921, S. 322.

95 Vgl. den Schriftwechsel im *London Metropolitan Archive*, EO/HFE/5/32.

96 Staff Meetings Minutes 1920–1965, Sitzung am 7. July 1921, Archiv der *Royal Central School of Speech and Drama*.

statt dem bis dato üblichen zweijährigem Curriculum folgen. Wie kann man einer Institution in einem so wichtigen Bereich wie der Lehrerbildung Regularien übersenden, ohne deren Programm genau zu kennen? Drei Monate nach der besagten Protokollnotiz, am 4. Oktober 1921, konstatierte man das Ausbleiben einer Antwort des Sekretärs der Schulbehörde. Laut Protokoll sollte die Leiterin der Schauspielschule den Sekretär nun persönlich kontaktieren. Wieder verging ein Monat. Am 7. November 1921 hatte das Gespräch schließlich stattgefunden. Es schien jedoch nicht sehr erfolgreich gewesen zu sein. Im Protokoll hieß es dazu: »The rather unfavourable reception given by the Teacher's Registration Council to the application of the Central School for registration was then discussed.«⁹⁷ Daraufhin wurde empfohlen, dass die Leiterin der Schule den Professor für Pädagogik an der Universität London, John Adams (1857–1934) um Rat fragen solle. Dieser leitete das dort angesiedelte *Day Training College* und war daher inhaltlich mit der Lehrerbildung betraut.

Die Anerkennung der Ausbildung CSSD verlief also schrittweise und eher indirekt über die *University of London*.⁹⁸ RADA hingegen wurde am 23. Juli 1920 bereits der königliche Status (*Royal Charter*) durch den Prinzen von Wales verliehen, um dessen mögliche Vergabe man bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts nachsuchte, und dieser ließ es sich folgerichtig auch nicht nehmen, am 27. Mai 1921 die Eröffnung des neu gebauten Schulgebäudes vorzunehmen. »Kenneth Barnes [...] had given more attention to these things than Fogie had done!«,⁹⁹ schreibt Cole lapidar. Richtiger ist, dass eine Institutionenbildung *bottom up*, wie Fogerty sie betreiben musste, mit jener *top down*, die von teilweise zum Ritter geschlagenen Persönlichkeiten betrieben wurde, wohl nicht mithalten konnte – und wollte.

Suche nach einer anderen Form der öffentlichen Anerkennung

Wenn die bestehende öffentliche Wahrnehmung einer Professionalisierung der Schauspielausbildung eher obrigkeitsstaatlichen Bahnen folgte, ist erklärlich, dass für die CSSD und ihre Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrkräfte eine neue Form der Öffentlichkeit attraktiv erscheinen musste, die jenseits etablierter Machtstrukturen lag. Diese tat sich mit dem wiedererwachten Interesse an Versdramen, Amateurtheater und Lyrik-Rezitationen auf und hatte einen ihrer kulturell etablierten Orte außerhalb Londons, in der pastoralen Szenerie von Stratford-upon-Avon mit seinem 1879 im Stil einer gotischen Burg gebauten *Shakespeare Memorial Theatre* und natürlich in Oxford.

Bereits durch die Zusammenarbeit mit Poel und Benson war Fogerty mit Stratford-upon-Avon verbunden. 1912 wurde das *Shakespeare Memorial National Theatre Committee*

97 Staff Meetings Minutes 1920–1965, Sitzung am 7. November 1921, Archiv der *Royal Central School of Speech and Drama*.

98 Noch im April 1920 interpretiert Fogerty im Editorial der *Viva Voce* den Ausschluss der Actor-Manager von der Gewerkschaft der Schauspieler, der *Actor's Association* dahingehend, dass nun ausschließlich zertifizierte Schauspielerinnen und Schauspieler mit Abschlüssen bestimmter Schauspielschulen Zugang zum Markt finden sollten und dass folglich Vertreter der Gewerkschaft bei den Abschlussprüfungen mitwirkten. Diese Vorschläge wurden nicht umgesetzt. Vgl. Elsie Fogerty, »Editorial«, in: *Viva Voce*, Nr. 40, April 1920, S. 509.

99 Cole, *Fogie*, 1967, S. 158.

gegründet, mit dem das Nationaltheaterprogramm sich mit dem Geburtsort Shakespeares verwebte. Ab 1915 organisierte die CSSD regelmäßig Sommerschulen, in denen Vorlesungen und Rezitationen Fogertys sowie Deklamationskurse auf dem Programm standen. Man zeigte einzelne Sketche und Szenen, die schulintern in Form einer »Drama Circle Competition«¹⁰⁰ vorbereitet wurden. Die Leistungsschau wuchs sich ab Anfang der 1930er-Jahre zu einem sechswöchigen Programm aus, welches zwei Wochen in London in Kooperation mit der *British Drama League*, zwei Wochen in Oxford in *Masefield's Verse-Speaking Festival*, eine Woche auf dem *Malvern Festival* unter der Leitung von Shaw und dem Leiter des *Birmingham Repertory Theatre* Sir Barry Jackson (1871–1963), und schließlich eine Woche in Stratford-upon-Avon gezeigt wurde. Diese reisende Sommerschule zeigte sehr deutlich, wie Fogerty darum bemüht war, der Schule eine beständige Präsenz zu verleihen und zugleich den Anschluss an die Theaterreform- und Amateurtheaterbewegung zu stärken. Da im Normalbetrieb Gelder für Einladungen und Anstellungen wichtiger Personen dieser Bewegung nicht zur Verfügung standen, wurden kurzerhand die Schulferien dazu genutzt, die nötigen Außenkontakte zu pflegen und ein gewisses Marketing zu betreiben.

Eine weitere Maßnahme in diese Richtung war die Präsentation von exzellenten Schülerinnen und Schülern in Verssprech-Wettbewerben. Das Interesse an agonal organisierten Rezitationen von Versen und Versdramen war keineswegs neu. Bereits im 19. Jahrhundert gab es sogenannte »elocution competitions« und »penny readings«,¹⁰¹ in denen Amateure in der Deklamationskunst wetteiferten. Sie waren eine Form des öffentlichen Vortrags, die strukturelle Ähnlichkeit mit zeitgenössischen *Poetry Slam*-Wettbewerben aufwies: Das Programm war keinem etablierten Genre zuzuordnen, weder Theateraufführung noch Lied-Vortrag oder Lesung. Ein wichtiger dramaturgischer Gesichtspunkt war die Verleihung von Preisen.

In London veranstaltete die *British Empire Shakespeare Society* solche Wettbewerbe am *St. James Theatre*, an denen 1909 auch Schülerinnen und Schüler der CSSD teilnahmen. Im selben Jahr wurde schulintern ein Wettbewerb organisiert, und im internen Mitteilungsblatt *Viva Voce* berichtete man ausführlich über die Vor- und Nachteile dieser Form von Öffentlichkeit. So wurde eine lobende Kritik im *London Daily Chronicle* besprochen, die den Vortrag einer CSSD-Schülerin lobte, da er als öffentlicher Auftritt analog zur professionellen Schauspielerei wahrgenommen werden konnte. Dieses Beispiel guter Praxis setzte die Rezension dann in Kontrast zu einer häuslichen Amateurdarbietung der »nice and pretty girls, very solemn and slow and conscientious, who would make admirable reading-companions to elderly maiden ladies.«¹⁰² Eine weitere Chance der Schule auf eine erhöhte Sichtbarkeit für die oft zugestandene Qualität der Stimm- und Sprechausbildung bot sich 1923. Am 5. Mai 1923 erschien in der *Evening News* eine kurze Mitteilung, dass der Dichter und Ehrendoktor der *Oxford University* John Masefield einen Rezitationswettbewerb veranstalten wolle. Anlass war seine Mitarbeit in der Jury des *Glasgow*

100 Ebd., S. 49.

101 Vgl. Palmes, *Mother Tongue*, S. 194f.; Byerly, »From Schoolroom to Stage«, 1990; Evelyn M. Sivier, »Golden Age of Poetry Speaking. 1920–1950«, in: David Thompson (Hg.), *Performance of Literature in Historical Perspectives*, New York: University Press of America 1983, S. 283–300.

102 Zitiert nach *Viva Voce*, 1909, Bd. 9, S. 120.

Musical Festivals, in der er die eindrucksvolle Entdeckung der Schauspielerin Queenie Russell machte, deren Vortrag voller »symphony and song« sei. Gezielt den englischen Sportsgeist adressierend, gestaltete Masefield seinen Aufruf als nationalen Wettbewerb, indem er sich mit der Bemerkung zitieren ließ »he [Masefield W.D.E.] hopes to persuade a Scottish team of elocutionists to challenge an English team«. ¹⁰³ Drei Tage später erfolgte Fogertys Antwort und Annahme der Herausforderung: »It would be an interesting and enlightening competition for we cannot have it said or implied that in the speaking of English a London team cannot be found to approach the perfection which Mr. Masefield discovered at Glasgow.« Der Bericht fasst zusammen:

The challenge has been accepted by a London team who are far from trembling. Miss Fogarty [sic!], Principal of the Central School of Speech-Training and Dramatic Art, at the Royal Albert Hall, to-day wired Mr. Masefield that she would select a team from her school to meet any team from Scotland in such a competition as Mr. Masefield suggests. ¹⁰⁴

Auf ihre Anregung hin traten der Jury weitere Dichter und Literaturwissenschaftler bei, und es wurde eine detaillierte Wettkampfordnung publiziert, in der das vorzubereitende Repertoire, gestaffelt in neun Klassen nach Geschlecht und Alter, bekannt gegeben wurde. Mehr als fünfhundert Einsendungen zeugten vom großen Interesse. ¹⁰⁵ Über die Ergebnisse wurde überregional und teilweise sehr ausführlich berichtet, sodass die Wettbewerbe bis 1930 mit stetig steigendem Interesse durchgeführt wurden. Der CSSD und ihren Absolventinnen boten sich in Oxford also die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten des Sprechens nicht mehr nur auf Probebühnen, in Hinterzimmern und Gemeindesälen, sondern im Rahmen der Hochkultur und als Teil der sozialen Reformbewegung zur Schau zu stellen.

Ein Jahr vor seinem Tod konstatierte der Publizist und Autor William Archer (1856–1924) rückblickend eine Aufbruchsstimmung, die das englische Theatersystem erfasst habe.

103 »Glasgow's lovely speaking. Mr. John Masefield discovers a Genius«, in: *Evening News*, 5. Mai 1923.

104 »London answer to Mr. Masefield's Challenge«, in: *Evening News*, 8. Mai 1923.

105 Zu den Juroren gehörten neben Masefield Sir Herbert Warren, William Platon Ker, Professor für Lyrik, und berüchtigt für seine öffentliche Verbrennung des *Newbolt Reports*, Gilbert Murray, Professor für Griechisch, George Gordon, Professor für die englische Literatur und der Dichter Laurence Binyon. Es wurden wie folgt gestaffelt: »Class I – For competitors between 12 and 15 years of age. Class II – For competitors between 15 and 18 years of age. Class III – Narrative, poetry, open only to men not under 18 years of age. Class IV – Reflective poetry, open only to women not under 18 years of age. Class V – Dramatic poetry, open to men and women not under 18 years of age. Class VI – Ballad poetry, open to men and women not under 18 years of age. Class VII – Descriptive and reflective poetry, open to men and women not under 18 years of age. Class VIII – Lyric poetry, open to men and women not under 18 years of age. Class IX – A class open to all who have obtained more than 80 per cent. of marks in any of the foregoing classes.«, »A contest in verse speaking«, in: *The Times Educational*, 9. Mai 1923. Die Zuordnung des Genres zu den Geschlechtern verdiente eine eigene Betrachtung.

Village players and community players sprang upon every hand. Folk-dancing was revived along with folk-song. And in these little local enterprises there was a strong tendency to include all the arts of the theatre. The amateur companies not only made their own dresses and painted their own scenes, but often wrote their own plays. Even the war could not crush out the stirrings of dramatic instinct and ambition. The British soldier took them with him where ever he went; and in the base camps and rest camps semi-amateur companies acted before appreciative audiences plays of a higher class than any that were to be seen on the London stage of thirty years earlier. It was by no mere chance, we may be sure, that the pageant movement and the Repertory Theatre movement came into being almost simultaneously. They were concurrent results of one and the same impuls towards dramatic expression; and in each case the desire to make money, if it existed at all, played a quite secondary part.¹⁰⁶

Archers Schilderung hätte auch die Schulengründung in der *Royal Albert Hall* einschließen können, folgte diese doch einer ähnlichen Idee des Aufbruchs ins Neue. Auffallend ist dabei – wie schon im *Newbolt Report* –, dass eine gewisse ländliche Stimmung das Bild bestimmte. Von den sozialen Konflikten, etwa dem blutigen Osteraufstand in Irland 1916, den Attacken der Sufragetten, der Zeit des ›Great Unrest 1910–1914‹, in der wilde Streiks mit dem Einsatz des Militärs beantwortet wurden, bis zum Generalstreik 1926 – von diesen sozio-politischen Umständen gibt es in den überlieferten Quellen zur CSSD und der mit ihr verknüpften Gesellschaften und Institutionen nichts zu erfahren. Dichterinnen, Dichter und Lehrkräfte, dem Leben zugewandt mit großem Optimismus und in Vermeidung jeglicher Extreme, schienen vielmehr die treibenden Kräfte gewesen zu sein. Dieser Eindruck entsteht vor allem durch die eloquente Rhetorik, mit der Fogerty, aber auch die Schulbehörden und die Presse sich der Theaterreform und der Schauspielausbildung annahmen. Diese Rhetorik gehörte nicht nur zum Stil der höheren Mittelschicht, in der das Schulprojekt angesiedelt war, sie war auch ein kostenloses Werbemittel und verdeckte so zuweilen, dass die finanzielle, rechtliche und personelle Absicherung der Schule in den ersten zwei Dekaden nicht gesichert war. Die Schule unterlag vielmehr einer permanenten Re-Interpretation des eigenen Programms und Anspruchs und einer konstanten Adaption an jede neu entstehende Reformbewegung.

8.4 Die Ausbildung in der Sprecherziehung

Eine zweite Linie der Institutionalisierung innerhalb der CSSD neben dem Stimm- und Sprechtraining (Elocution) war die Sprechtherapie (*remedial speech training*) und die Ausbildung der dafür nötigen Lehrerinnen (es waren ausschließlich Frauen). Es ist aus heutiger Sicht vielleicht erstaunlich, diesen Bereich in einer Schauspielschule angesiedelt zu finden. Zurzeit wurde aber offensichtlich nicht in gleicher Weise zwischen Therapie und Training, zwischen klinischer und artistischer Zielstellung unterschieden. Wenn in der CSSD die schöne Stimme mit der Heilung einer Stimme, die als behandlungsbedürftig galt, ins Verhältnis gesetzt wurde, so geschah dies allerdings nicht mit Blick

106 William Archer, *The Old Drama and the New. An Essay in Re-Valuation*, London: William Heinemann 1923, S. 369.

auf die Stimmkrankheiten, die durch eine falsche Nutzung einer virtuosens Gesangs- und Sprechstimme auftraten. Um Linderung von Berufskrankheiten im professionellen Sprechen und Singen ging es nicht. An die zahlreichen Legenden vom plötzlichen Stimmverlust, die um die Entstehung von Stimm- und Gesangstechniken kolportiert werden (Delsarte, Hey, Rutz, Manuel Garcia 1805–1906), schloss die CSSD damit nicht an. Fogerty beschäftigte sich vielmehr mit dem in ästhetischer und physischer Hinsicht diametral anderem Ende der Stimme: dem Stammeln, Stottern, Lispeln, Poltern, Lallen und totalem Verstummen. Wie erhellt dieses therapeutische Interesse Fogertys den Prozess der Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung an der CSSD?

Um es vorwegzunehmen: Es lässt sich nicht genau einordnen, wie die Sprechtherapie ab ca. 1912 das Profil der CSSD prägte. Funktional changierte diese Ausbildung von Lehrkräften für Sprechtherapie zwischen einer organisatorischen Konsolidierung der Schule und der Erschließung eines neuen Tätigkeitsbereichs für Absolventinnen und Absolventen. Wiederholt wird in der Literatur die Pionierarbeit Fogertys hervorgehoben, etwa von E. J. Boome, H. M. S. Baines und D. G. Harries, die im Vorwort ihres Ratgebers *Abnormal Speech* von ihr als »the doyen of Speech Therapy« sprechen: »without whose inspiration this book would never have been written«.¹⁰⁷ Woran sich diese Inspiration aber de facto festmachen ließ, verbleibt von der Quellenlage her im Anekdotischen.

Sprechtherapie als Ergebnis einer historischen Entwicklung

Es ist daher hilfreich, Fogertys Vorstoß in die Sprechtherapie zunächst historisch einzuordnen. Dabei stellt sich heraus, dass sowohl die Diagnostik als auch die Therapie von Sprechstörungen interdisziplinär betrieben wurde und dass insbesondere die Therapie bis heute Züge eines zuweilen geheim anmutenden Anwendungswissens trug, was den Beruf der Sprachheilpflege und Logopädie zu einer Hilfstätigkeit in der Medizin werden ließ. Thiele unterscheidet zwei berufliche Qualifikationen, die Logopädie und die Sprachheilkunde. Die Logopädie habe eine »bundeseinheitliche Prüfungsordnung« und sei darüber hinaus ein staatlich anerkannter »medizinischer Hilfs- und Heilberuf«¹⁰⁸, d.h. sie behandeln Störungen, die von einem Arzt festgestellt werden müssen. Für die Sprachheilpädagogik wird hingegen ein Lehramtsstudium für Sonderschulen absolviert.

Die Phänomene der Sprech- und Sprachstörung waren schon lange bekannt. Bereits in der Antike im *Corpus Hippocraticum* aus dem Zeitraum ca. 420 v. Chr. bis ca. 100 n. Chr. wurden sie beschrieben.¹⁰⁹ Ursachen, Arten und Therapien wurden jedoch noch nicht näher untersucht, und das Interesse daran nahm eher ab. Kolberg bezeichnet die Zeit

107 Edward James Boome, Honor Mary Stanhope Baines und D.G. Harries, *Abnormal Speech*, London: Methuen 1950 (1939), xii, ähnlich Cole, *Fogie*, 1967, S. 120 »But there was nobody who knew more about speech-defects than she did [...]«.

108 Vgl. Alexandra Thiele, *Aus der Geschichte der Logopädie. Von der Antike bis zur Gegenwart*, Saarbrücken: VDM 2008.

109 Vgl. Jürgen Tesak, *Geschichte der Aphasie*, Idstein: Schulz-Kirchner 2001, S. 19.

der Spätantike und des Mittelalters als »Phase der Stagnation«¹¹⁰ in der Forschung. Im von Franz Hieronymus Mercurialis (1530–1606) 1583 veröffentlichten *De puerorum morbis* wurde eine »systematische Bestandsaufnahme des ärztlichen Wissens und Handelns bei kindlichen Sprachstörungen«¹¹¹ in Aussicht gestellt, die aber marginale Effekte in der Forschung hatte. Die Therapiemethoden sahen unter anderem die Flüssigkeits- und Wärmezufuhr vor, da Stottern etwa als Folge der Austrocknung oder des Einflusses von Kälte und Feuchtigkeit gedeutet wurde.

Mit der Zunahme anatomischen Wissens und der Visualisierung von Körperfunktionen konzentrierten sich die Forschungsbeiträge im 17. Jahrhundert auf die Zungenfunktionen. Man sah Sprachauffälligkeiten und Dysfunktionen in muskulären oder nervlichen Störungen begründet oder diagnostizierte einen falschen Gebrauch, einen Krampf oder eine Schwäche des Stimmapparats. Dieser Ansatz mündete in eine medizinisch-chirurgische Denkschule in der Behandlung von Stimm- und Sprechfehlern. 1841 etwa operierten Johann Friedrich Dieffenbach (1792–1847), Jean Zulema Amussat (1796–1856) und Alfred Armand Louis Marie Velpeau (1795–1868) erstmals Stotternde, indem sie Teile des Zungenmuskels durchschnitten. In England, Frankreich und den USA folgten zweihundert solcher Operationen, die kurzfristig zu einer Behebung von Sprechproblemen führten, allerdings auch ein gravierendes und teilweise tödliches Risiko darstellten.

Zur Abwendung dieser Risiken wurde eine didaktisch-phonetische Denkschule favorisiert. Diese ging zurück auf John Wallis (1616–1703), den Begründer der Phonetik¹¹² und auf Johann Konrad Amman (1669–1724), der diesen Ansatz in seiner *Dissertatio de loquela* (1700) zu einer differenzierten phonetischen Systematik weiterentwickelte. Amman sprach gehörlosen Menschen die zu lernenden Laute vor und ließ sie die dabei entstehenden Schwingungen und Kehlkopfstellungen bei sich fühlen. Zudem arbeitete er mit Übungen vor dem Spiegel, sodass es möglich war, die Bewegungen und Stellungen von Lippen, Kinn und Zunge in der Artikulation zu beobachten. Einige dieser didaktischen Schritte nahm Fogerty in den Beschreibungen ihrer Methoden wieder auf.

Verknüpfung von Kunst und Therapie im 19. Jahrhundert

Ab dem frühen 19. Jahrhundert entwickelten Lehrkräfte für Elocution/Deklamation entsprechende Therapien zur Behandlung von Sprachstörungen. Therapien anzubieten, fiel in den Bereich der künstlerischen Ausbildung, was sicherlich dadurch begründet war, dass man sich in der Medizin offensichtlich wenig dafür einsetzte. Denise Rockey stellt

110 Tatjana Kolberg, *Entwicklungslinien der institutionalisierten Hilfe für »sprachgebrechliche« Kinder in Halle a. S. von den Anfängen bis 1933*, Universität Halle, Dissertation, 1996, S. 50.

111 Otto Braun und Heidrun Macha-Krau, »Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie«, in: Manfred Grohnfeld (Hg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 1, *Selbstverständnis und theoretische Grundlagen*, Stuttgart: Kohlhammer 2000, S. 47–78, S. 49.

112 »Die Phonetik ist die Wissenschaft, welche die Frage danach stellt, wie die sprachliche oder linguistisch-kommunikative Funktion in der Sprache durch die Lautsubstanz erfüllt wird.« Sie besteht üblicherweise aus den Teildisziplinen »artikulatorische Phonetik (beschreibt den Aufbau des Sprechapparates), auditive Phonetik (beschreibt die Hörwahrnehmung) und akustische Phonetik (beschreibt die Struktur des Sprechschalls als Träger des sprachlichen Kodes).« Magnús Pétursson und Joachim M. H. Neppert, *Elementarbuch der Phonetik*. 3. Auflage, Hamburg: Buske 2002, S. 15.

John Thelwall (1764–1834) als eine Gründungsfigur der Sprechtherapie in Großbritannien dar. Thelwall sei einer der Ersten gewesen, der konsequent zwischen Sprechtherapie und Gehörlosenpädagogik unterschied; der also einen Unterschied zwischen therapierbarer Sprachstörung und organischer Dysfunktion machte. Von dort zieht sie eine Linie zur CSSD:

Thelwall began an association between the dramatic and pathological aspects of speech, which was continued, through Alexander and Melville Bell to Kate Behnke and the present century, when it became institutionalized, first through the Remedial Section of the Teachers of Speech and Drama, and later in the training programme at the Central School for Speech and Drama [...].¹¹³

Diese psychologisch-linguistisch orientierte medizinische Therapie, die geeignet war, den Zusammenhang von Sprechen, Fühlen, Denken und körperlich-organischer Funktion in ihrem Zusammenhang in den Blick zu nehmen, war wenig anschlussfähig an die medizinische Entwicklung. Diese hatte ihre größten Entwicklungsschübe eher im Bereich der Zelltheorie, der Evolutionstheorie und der Histologie und war insgesamt von den technischen Verfahren der Sichtbarmachung der Stimme als Organ (Mikroskop, Laryngoskop, Röntgentechnik) geprägt.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kamen wichtige Impulse für die Erforschung von Sprechstörungen aus der experimentellen Psychologie und Phonologie. 1877 veröffentlichte Adolf Kußmaul (1822–1902) *Die Störungen der Sprache*, in der erstmals das situative Verstummen (selektiver Mutismus) von Patientinnen und Patienten dargelegt wurde. Der Internist Kußmaul nannte es »Aphasia voluntaria«¹¹⁴ und spezifizierte damit die Aphasien, also Sprachstörungen, die durch Hirnverletzungen (infolge etwa eines Schlaganfalls oder eines Tumors) verursacht wurden. Im Jahr 1874 legte Carl Wernicke (1848–1905) die Studie *Der aphasische Symptomcomplex. Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis* vor.¹¹⁵ Wernicke ging von der kategorischen Unterscheidung von Denken und Sprache aus und differenzierte hiervon motorische und sensorische Funktionen. Ein Wort etwa werde motorisch über das Bewegungsbild hervorgebracht, sensorisch über das Klangbild (Erinnerungsbild) etc. Diese Funktionen werden an unterschiedlichen Zentren im Gehirn lokalisiert, weshalb von einer Lokalisationstheorie die Rede war. Entsprechend der jeweiligen Lokalisierung könnten Störungen des Sprechens als Dysfunktion der Verbindungen zwischen den verschiedenen am Sprechen beteiligten Hirnregionen erklärt werden.

So wurden verschiedene Typen der Aphasie analysierbar. Bei einer sensorischen Aphasie kam es etwa zum Verlust der Klangbilder, obgleich das Gehör selbst intakt blieb.

113 Denise Rockey, »John Thelwall and the Origins of British Speech Therapy«, in: *Medical History*, 23, 1979, S. 156–175, S. 169.

114 Adolf Kussmaul, *Die Störung der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache*, Leipzig: Vogel 1877, S. 211.

115 Vgl. die medizinhistorische Edition und den Kommentar von Jürgen Tesak, »Der aphasische Symptomcomplex« von Carl Wernicke. Mit einer biographischen Skizze eingeleitet und neu herausgegeben, Idstein: Schulz-Kirchner 2005.

Menschen mit dieser Beeinträchtigung könnten weder Worte nachsagen noch gesprochene Worte verstehen, da ihnen die Erinnerungsbilder für diese Worte nicht oder nicht mehr zur Verfügung stünden. Umgekehrt könnten bei motorischer Aphasie Worte nicht mehr oder nur in sehr geringem Umfang gebildet werden, weil die Sprachbewegungsbilder hierfür fehlten. Eine letzte Störung machte Wernicke in der Unterbrechung der Assoziation zwischen sensorischem und motorischem Zentrum aus. Hier lagen die Klang- und Bewegungsbilder zwar vor, wurden aber nur verzögert oder gar nicht in der Wortartikulation assoziiert. Jürgen Tesak macht darauf aufmerksam, dass Wernickes Ansatz dann nachvollziehbar sei, wenn man den assoziationspsychologischen Ansatz akzeptiere, Denken und Sprechen als getrennte Sphären betrachte und Sprachfähigkeit primär an der Artikulation von Worten bemesse.

Rudolf Denhardt (1845–1908) hingegen verfolgte einen eher holistischen Ansatz, wenn er das Stottern als Widerspruch zweier Gedanken deutete, nämlich »sprechen zu wollen und gleichzeitig zu glauben, nicht flüssig sprechen zu können«.¹¹⁶ Ebenfalls holistische Deutungsmuster verfolgten Henry Head (1861–1940) und Kurt Goldstein (1878–1965). Sie interessierten sich für das Zusammenspiel von physiologischen, sozialen und psychologischen Dispositionen.

Wie auch die Vertreter der Lokalisierungstheorie hervorhoben, kommen reine Fälle von Aphasie in der Praxis selten vor. Man habe es vielmehr mit vermischten Formen zu tun. Nicht allein die Sprachfähigkeit sei verändert, sondern die Erscheinung des Menschen als sprechendes Wesen im Ganzen weise Veränderungen auf. In dieser holistischen Denktradition bewegten sich die Lehrkräfte in Therapie und Ausbildung an der CSSD. Ihr wiederkehrender Hinweis auf die Entspannung und die rhythmische Durchdringung als Therapieansatz zielte – wie noch auszuführen sein wird – immer auf den gesamten Körper und die persönliche, d.h. auch soziale Disposition der betroffenen Menschen. Die CSSD vertrat also nicht das gesamte mögliche Spektrum therapeutischer Ansätze. Fogertys Initiativen in den 1920er-Jahren stellten sich vor dem Hintergrund der Geschichte der Sprech- und Sprachtherapie als Teil einer umfassenderen Entwicklung therapeutischer Verfahren dar. Susi beschreibt die Entstehung von Kliniken mit Bezug zu Fogertys Arbeit in London als Teil einer größeren Entwicklung seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit Kursangeboten für stotternde Menschen, beispielsweise in Manchester:

Fogerty was by no means the first British specialist to become involved with those suffering from speech defects. As early as 1906, the Local Education Authority in Manchester ran classes for people who stammered; and in the history of the Royal College of Speech and Language Therapists there is mention of work in the late 19th century in other parts of Great Britain for stammerers and deaf children.¹¹⁷

116 Dehnhardt zitiert nach Ulrich Natke, *Stottern, Erkenntnisse, Theorien, Behandlungsmethoden*. Bern: Huber 2000, S. 90.

117 Susi, *The Central Book*, 2006, S. 28.

Eine vergleichbare Londoner Klinik war jene von Emil Behnke (1836–1892). Behnke war ein in Stettin geborener Bariton, der 1865 nach London ging.¹¹⁸ Er soll mit tatkräftiger Unterstützung durch seine Frau Kate und seine Tochter Kate Emil, teilweise privat, teilweise in Anbindung an Londoner Krankenhäuser, eigene Klinken betrieben haben. Das Leben und das publizistische Wirken seiner Frau und Tochter verblieben dabei stets im Schatten des Familienvorstands. Behnke war zudem mit Lennox Browne (1874–1902) Koautor von *The Child's Voice* (1885) und *Voice Song and Speech* (1883), die auch in der Pivot-Bibliothek der CSSD verzeichnet waren. Lennox Browne wiederum war der Gründer des *Central London Throat and Ear Hospital* (heute das *Royal National Throat, Nose and Ear Hospital*). Das organisatorische Umfeld für die therapeutischen Aktivitäten der CSSD bestand also bereits.

Damit ist nun eine auf London zentrierte historische Überlieferung der Sprechtherapie an der CSSD skizziert und es ist sicherlich nicht verkehrt anzunehmen, dass sich der Kreis um Fogerty, Boome, Baines, Harries und sicherlich auch die medizinisch versierten Lehrer Hulbert und Aikin auf diese Überlieferung bezogen, wenn es galt, ihr Wirken zu legitimieren. Wie genau dieser Wissenstransfer aus der Experimentalwissenschaft und der künstlerischen Sprecherausbildung in die therapeutische Praxis erfolgte, soll nun erläutert werden. Von klar abgegrenzten Bereichen der Wissenschaft, Kunst, Therapie, Pädagogik und Medizin kann dabei nur bedingt, sicher nicht im heutigen Sinne, auszugehen sein. Es zeigt sich vielmehr eine Strategie der allmählichen Erkundung und Verfestigung von Positionen. Diese lässt sich exemplarisch an vier Initiativen veranschaulichen, die von der CSSD ausgingen: Der Konferenz zum Sprechtraining 1911, der Aufnahme therapeutischer Arbeit am *St. Thomas Hospital* 1912/1914, der Einrichtung eines Lehrerdiploms und dem Bericht über *Voice and Speech Training* 1913.

8.4.1 Die Konferenz zum Sprechtraining 1911

Der Vorstoß in den Bereich der Therapie nahm 1911 konkrete Form an. Auf einer Sitzung der *Association of Teachers of Speech Training*, der Fogerty als Präsidentin vorstand, wurde die Idee entwickelt, eine Konferenz zum Thema Sprechtraining zu organisieren. Als Kooperationspartner wählte man das *Bedford College for Women*, an dem Walter Ripman (auch Rippmann, 1869–1947) als Lehrer für Französisch und Deutsch tätig war. Ripman war insofern ein naheliegender Kooperationspartner der Schule, als er mit seinen sprachdidaktischen Publikationen wie *The Sound of the Spoken English* (1906) den Fokus auf das Sprechen (und nicht auf die Grammatik) legte. Das *Bedford College for Women*, 1849 als erste höhere Bildungseinrichtung ohne Konfessionszwang gegründet und seit 1900 Teil der *University of London* war in strategischer Hinsicht attraktiv: Es beheimatete seit 1890 die Lehrkräfteausbildung und galt als reformfreudig. So war etwa Caroline Spurgeon (1869–1942), eine Expertin für Shakespeare und Chaucer, dort bereits seit 1901 als Dozentin tätig und wurde 1913 als erste Frau an der Londoner Universität auf einen Lehrstuhl für Englische Literatur berufen. Zudem bezog das *Bedford College* 1908 eigens erbaute Räumlichkeiten am Regent's Park, nur einen Stadtteil von der *Royal Albert Hall*

118 Judy F. Duchan, »A history of speech – language pathology. Nineteenth Century«, unter: www.acs.u.buffalo.edu/duchan/new_history/hist19c/subpages/behnke_all.html [03.11.2025].

am Hyde Park entfernt, und bekam 1909 den königlichen Status zugesprochen. So stellte dieses College einen gut sichtbaren Ort für eine erste Konferenz der CSSD in diesem Tätigkeitsfeld dar. Parallel zu den Konferenzvorbereitungen bemühte sich die Schule beim *Educational Board* um die Einrichtung eines Diploms für Sprechziehung.

The intimate relationship

In einem Editorial des *Viva Voce* äußerte Fogerty ihre Erwartungen an die kommende Konferenz mit Schwerpunkt auf der Beziehung zwischen Sprechtraining und körperlichem Training.

The point we propose to bring out on the first day is the intimate relationship between speech training and physical training. [...] In the medical discussion we are very anxious to bring out the actual mental value of speech training, and, if possible, to obtain a little more light on all those strange difficulties of memory, visualisation, attention, and articulation which often hamper the school work of otherwise normal children. The subject of stammering will also be treated at this meeting. In the private discussions of the Conference, it is hoped that some experimental work on these lines may be shown.¹¹⁹

Bevor weiter über die Konferenz und ihre Ergebnisse berichtet werden wird, gilt es einen Moment innezuhalten. Was war mit »intimate relationship« gemeint? Die sprachliche Wendung fällt auf. War dies als Synonym für eine »enge Beziehung« gemeint, vielleicht auch für ein Wechselverhältnis, in dem der eine Teil, das Sprechtraining, in seinem Einfluss auf den anderen Teil, das körperliche Training, betrachtet werden konnte? Dies hätte Fogerty als »close relationship« oder »mutual dependency« ausdrücken können und vermutlich hätte man das in der Medizin auch so gelten lassen. Fogerty aber wählte eine eher zu Spekulation und Obertönen auffordernde Formulierung. Das Adjektiv »intimate« weckt sehr starke persönliche und emotionale Assoziationen, wenn man es im Sinne von »vertraut, geheim, privat« liest. Vermutlich war dies auch 1912 der Fall. Fogerty personifizierte in ihrem Text an die Studierenden und Lehrkräfte der CSSD eine Beziehung zwischen zwei Sachverhalten, dem Sprechtraining, dem Bereich des Intelligiblen zugehörig, und dem körperlichen Training, der Natur zugehörig. Diese seit Descartes getrennten Sphären von Geist und Körper wurden mit der eigenartigen Qualität einer »intimen« Beziehung wieder aufeinander bezogen. Mehr noch wurde die Qualität dieser Beziehung zwischen Geist und Körper weiter unten von Fogerty an menschliches Vermögen gebunden. Eine vertraute, freundschaftliche Beziehung sei erforderlich, um bessere Einsichten zu gewinnen, etwa über die Erinnerung, die Einbildungskraft, die Aufmerksamkeit und die Ausdruckskraft der Schülerinnen und Schüler. Diese jedenfalls seien ohne »intime Kenntnisse« in ihrem eigentlich als normal anzunehmenden Vermögen gehemmt und gehindert (»hamper«). Diese beiden sprachlichen Wendungen von »intimate« und »hamper« vermittelten einen energetischen Subtext. Fogerty dachte hier

119 Elsie Fogerty, »Editorial«, in: *Viva Voce*, Dezember 1911, S. 194.

weniger analytisch über das Zusammenspiel von Training und Effekt nach. Sie unterstellte auch dem medizinischen Diskurs, in seinem analytischen Vermögen sich selbst ängstlich zurückzunehmen, wenn es um die Einsicht in die Qualität des Trainings ging, was sie als »actual mental value« bezeichnete. Sie hingegen unternahm den Versuch, das Training prozessual als zwei Seiten der Entladung und Hemmung menschlicher Vermögen darzustellen. Training war damit für sie kein Mittel für anders gelagerte therapeutische oder ästhetische Effekte, sondern ein Szenario der Entspannung und Anspannung an sich und die Trainerin, Therapeutin Fogerty wäre eine intime Freundin, die diesen Prozess begleitete.

To interest everyone: Bandbreite an Disziplinen und Vernetzung unterschiedlichster Bereiche

Das Editorial wird fortgesetzt mit einem Abschnitt zur kultur- und theaterpolitischen Agenda für ein *National Theatre* und zur Bedeutung der Sprachpflege. Es schloss mit der Hoffnung, nicht nur ein kleines Fachpublikum zu erreichen:

We want to interest everyone on our discussions – for they are of interest of everyone – and above all we want to try and escape the ordinary pitfall of the Conference – this is, the tendency to degenerate into a series of admonitions mainly addressed to those already converted.¹²⁰

Das Programm der Konferenz als vielfältig zu bezeichnen, wäre eine Untertreibung. Wenn man sich die Themen und die Darbietungsformen vergegenwärtigt, welche die Vorträge und Demonstrationen oder Arbeitsproben umfassen sollten, war es eher eine lose Folge unterschiedlicher Ansätze und Wissensbestände. Für die Vorträge wurden neben Hulbert, dem die Deutungshoheit über die körperliche Dimension des Sprechtrainings attestiert wurde, viele weitere gewonnen: Der Bariton im Liedgesang und Opernbereich, Dr. Theo Lierhammer, der Phonetiker Dr. Aikin, der Sänger David Zeldenrust, der Kinderarzt und Vorsitzende der *Childhood Society* Dr. Francis Warner (1847–1926), eine Miss Hughes, die körperliche Übungen demonstrierte, der Theatermanager Frank. R. Benson, der konservative Musikkritiker John Alexander Fuller Maitland (1856–1936), der Erziehungswissenschaftler Dr. John Adams (1857–1934) vom *London Day Trainings College*, einer Dienststelle zur Lehrerausbildung an der *University of London*, die Dramatikerin und Spiritistin Edith Sophy Lyttelton (1865–1848), die Sängerin und Professorin an der *Royal Academy of Music* Agnes Larkcom (1856–1931), die Schulleiterin der *Clapham Highschool* und Mitglied des *Council of the Girls' Public Day School Trust* Eliza Woodhouse (1850–1924), die Schauspielerin Kate Rorke (1866–1945) und Ethel Radmar aus dem CSSD Kollegium.¹²¹ Ferner berichtet Cole von einem Vortrag über das Stam-

120 Ebd.

121 vgl. die Ankündigung in *Viva Voce* (1913), 24, S. 282; vgl. Francis Warner, *A Course of Lecture on the Growth and Means of Training the Mental Faculty*, Cambridge: Cambridge University Press 1890; John Adams, *The Evolution of Educational Theory*, London: Macmillan 1912, zu Woodhouse Agnes S. Paul, *Some Memories of Mrs. Woodhouse, Sheffield High School 1898–1912*, London: Silas Birch 1924.

meln und Stottern von Hugh Crichton-Miller (1857–1959)¹²², einem psychoanalytisch denkenden Physiologen, der zu »shell-shoc«-Patienten arbeitete und in dieser Zeit in London aktiv war.^{123 124} Die Personen, die auf der Konferenz vortrugen, verband fachlich wenig. Die jeweiligen Tätigkeitsfelder waren aufgespannt zwischen reflexiven und experimentellen Methoden der Wissenschaft, den Handlungswissenschaften der Medizin und Pädagogik, der künstlerischen Praxis und der praktischen Sozialarbeit. Auffällig aber war, dass alle Personen zugleich in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld in Verbänden und Gesellschaften engagiert waren und diese damit auch in gewisser Weise repräsentierten. Es liegt nahe, dass die Zusammenstellung der Personaltableaus auch den Aspekt der Vernetzung der Schule mit unterschiedlichen Interessengruppen im Bereich der Sprecherziehung und Sprechtherapie diente.

An dieser Stelle ist eine historiografische Überlegung zum Grad der Ausdifferenzierung des Wissens und der fachlichen Kenntnisse in der Stimm- und Sprechausbildung angebracht. Die Sekundärliteratur zu Fogerty führt gerade Crichton-Miller und Sherrington an prominenter Stelle an, um somit vermutlich den Nachweis zu erbringen, dass Fogerty in engem Kontakt mit der laufenden medizinisch-psychologischen Forschung stand. Fogerty jedoch gab keinen Hinweis auf einen Vortrag von Crichton-Miller, den sie nach Susi in New York besuchte habe, weder mit Bezug auf die Konferenz von 1912 in London noch im darauffolgenden Jahr auf dem Kongress in den USA, zu dem Fogerty eingeladen war.¹²⁵ Dieser Kontakt verlief wahrscheinlich mit Blick auf die Teilnehmenden der Konferenz nur mittelbar, und zwar über Dr. Hulbert und seine Arbeit in der Lehrerausbildung als »Late Lecturer and Examiner in Voice, Hygiene, and Physical Education to L.C.C. (Higher Education)«.¹²⁶

Zudem war gerade Dr. Sherrington, ein klingender Name in der Entwicklung der Sprachtherapie und Sprecherziehung, auf der Konferenz nicht präsent. Dr. Charles Scott Sherrington (1857–1952) war Neuropsychologe, der die Funktion der Synapsen erforschte und diesen Begriff auch 1897 prägte. Sein Prinzip der reziproken Innervation beschrieb das Zusammenspiel von Aktion und Hemmung der Muskeln, also etwa die Erregung eines Agonisten bei gleichzeitiger Hemmung des Antagonisten. Dieser Ansatz ging von einer energetischen Denkfigur aus: Den ruhenden oder entspannten Muskelneuronen wurde deshalb eine aktive Rolle zugesprochen, weil der Muskelapparat und das zentrale Nervensystem als aktiv und dezentral organisiert betrachtet wurden, im Gegensatz zu der mechanistischen Vorstellung, die Bewegungen als zentral gesteuert auffasste und

122 Vgl. Cole, *Fogie*, 1967, S. 50. Coles Angabe »Dr. A. Crichton-Miller« beruht wohl auf einem Lesefehler.

123 Vgl. Fogerty, »Editorial«, 1911, S. 193. Vgl. auch Crichton-Millers Verweis in seiner Rede auf dem *Fourth International Congress on School Hygiene*, in: Thomas A. Storey (Hg.), *Fourth International Congress on School Hygiene. Transactions*, Nr. 3, Buffalo: o. V. 1914, S. 571–574, S. 571.

124 Vgl. Fogerty, »Editorial«, 1911, S. 193. Vgl. auch Crichton-Millers Verweis in seiner Rede auf dem *Fourth International Congress on School Hygiene*, in: Thomas A. Storey (Hg.), *Fourth International Congress on School Hygiene. Transactions*, Nr. 3, Buffalo: o. V. 1914, S. 571–574, S. 571.

125 Vgl. Cole, *Fogie*, 1967, S. 50, die vom »first paper ever heard on Stammering« spricht; vgl. auch Susi, *The Central Book*, 2006, Palmes, *Mother Tongue*, S. 69.

126 So die Angabe seiner Affiliation in Henry Harper Hulbert, *Eurythm. Thought in Action*, London: Novello and Company 1921.

das System der Nerven und Muskeln lediglich als ausführende Teile darstellte. Fogerty erwähnte just dieses Prinzip der »reziproken Innervation« als prägend für ihre Arbeit.¹²⁷ Aus den von Cole zitierten autobiografischen Notizen Fogertys ergibt sich, dass Sherrington 1910 von einer Kommission der *University of London* konsultiert wurde, die sich mit einer Untersuchung von heilenden Aspekten des Atemtrainings befasste und in deren Arbeit Dr. Hulbert involviert war. Ob es dabei zu einem persönlichen Austausch mit Fogerty kam, ist nicht aktenkundig. Susi bringt Sherrington mit Fogerty in Verbindung, Palmes hingegen erwähnt diese Kontakte im Zuge ihrer Besprechung der Konferenz nicht.¹²⁸ Man muss also mit Blick auf die Sekundärliteratur konstatieren, dass nicht alle Erzählungen von der Pionierarbeit der CSSD unter Fogerty im Bereich der Sprechtherapie quellenbasiert sind. Man kann allerdings die disparate Quellenlage auch anders deuten: Klare Entwicklungslinien hin zur Sprechtherapie, zur methodisch begründeten Schauspiel- und Sprecherausbildung, zur Technik und zu den Trainingsmethoden der Stimm- und Sprecherziehung waren deshalb nicht zu erkennen, weil dieser Bedarf einer disziplinären Trennung nicht wirklich trennscharf artikuliert wurde. Mit Luhmann gesprochen, war der Grad der funktionalen Ausdifferenzierung im Bereich der Stimm- und Sprechtherapie schlicht geringer als wir es heute annehmen. Das sollte allerdings nicht dazu verleiten, auf diese Dekaden den heutigen Stand sozialer Ausdifferenzierung zu projizieren. Was hingegen der Fall war, war eine Praxis des Experimentierens im Bereich der Stimm- und Sprecherausbildung in ihrer ganzen Breite, die heute vermutlich als nicht akademisch oder fachlich indiziert würde.

Thematisch war diese Bandbreite der Vorträge und Demonstrationen zu erwarten, denn das Feld der Sprechtherapie umfasste physische, mentale und emotionale Aspekte gleichermaßen. Es war den Beteiligten klar, dass nicht eine spezifische Fragestellung, wie etwa die Diagnose oder physische Lokalisierung einer sprachlichen Dysfunktion, zur Disposition stand, sondern ein besseres Verständnis der Heilung im weitesten Sinne. Alles, was hilfreich erschien, um dieses Ziel zu erreichen, wurde offensichtlich begrüßt. Das Ziel selbst, heilend und helfend zu wirken, bildete womöglich einen unausgesprochenen *universe of discourse* unter den Teilnehmenden, wurde jedoch nicht explizit ausgesprochen oder gar reflektiert. Es sei von allgemeinem Interesse, so setzte Fogerty den Ton. Somit kamen erfahrungsgemäß sehr spekulative Szenarien zur Sprache. Eine dieser Szenarien war etwa eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Betroffenen und der therapeutischen Fachkraft, bzw. der Erzieherin, eine weitere die zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, die eingangs bereits mit dem Adjektiv »intimate« in der *Viva Voce* aufgerufen wurde. Dieser *universe of discourse*, basierend auf unausgesprochen geteilten praktischen Erfahrungen einer gegenseitig auch körperlich aufeinander bezogenen Schulgemeinschaft, war naheliegend. Ohne gegenseitiges Vertrauen und eine gegenseitige Einstimmung waren weder eine Therapie noch eine künstlerische Ausbildung denkbar.

127 Vgl. Cole, *Fogie*, 1967, S. 45.

128 Vgl. Susi, *The Central Book*, 2006, S. 29 u. S. 120.

Austausch zwischen Kunst, Medizin und Therapie: Das Veranstaltungsformat

Weniger zielführend für das Ringen um Anerkennung der Schule im System der höheren Bildung und der Universität erschien allerdings das Format einer wissenschaftlichen Konferenz. Ging die CSSD von einer intimen und aufeinander eingestimmten Gemeinschaft aus, so wäre eine kirchliche oder berufsständische Konferenz ein geeigneteres Format gewesen. Denn hier ging es um vertrauliche Beratungen unter Gleichgesinnten. Auf wissenschaftlichen Konferenzen jedoch war die Beratung unterschiedlicher Forschungsergebnisse ein wichtiger Teil. Um Sichtbarkeit, Anerkennung und weitere Forschungsmöglichkeiten zu erhalten, müssen wissenschaftlich Arbeitende in einen notwendigen Wettstreit zueinander treten. Auch wenn auf Konferenzen persönliche Kontakte geknüpft und Arbeitsbeziehungen gepflegt werden, ist die notwendige Kritik verschiedener Positionen doch gesetzt. Die Dramaturgie einer wissenschaftlichen Konferenz war damit notwendig offen agonaler als die einer politischen oder klerikalen Konferenz, die Fogerty vielleicht im Sinn hatte. In der Wissenschaft gehören Thesen und Antithesen zum guten Ton, ein Konsens muss nicht formuliert werden, damit der Friede gewahrt bleibt. Auf dieser Ebene aber und im Medium eines Expertendiskurses, gebildet aus Vorträgen, wurde von einem Teil der Gäste Fogertys Aufruf zur Verbesserung des Wohlbefindens diskutiert – so will es das Format einer wissenschaftlichen Konferenz. Die praktischen Szenarien der gemeinsamen, vertrauensvollen Arbeit, welche der andere Teil der Teilnehmenden vermutlich verinnerlicht hatte, konnten nicht vorausgesetzt werden.

So steht also zu vermuten, dass das Konferenzgeschehen auch durch unausgesprochene Abgrenzungen zwischen verschiedenen institutionellen Legitimationsdiskursen geprägt war. Eine professionelle Rollenbeschreibung dessen, was etwa die zu behandelnde Person von der Therapierenden unterschied, war wohl kaum ein Thema der Konferenz. Rückblickend schrieb Fogerty:

It was disappointing to realise the total absence of a real professional sense of unity among a large number of the teachers present; many of them met for the first time and knew nothing of the work others were doing. Ideas which were the commonplace of all practical teaching ten years ago were presented as new.¹²⁹

Die Überkreuzung künstlerischer, medizinischer und therapeutischer Aspekte führte also zu einer unklaren Erwartungshaltung an die Konferenz als Austauschformat. Und es blieb zudem auch offen, in welcher Form die Konferenz eigentlich Ergebnisse formulieren sollte, ob und wie diese weiter Verwendung finden könnten. Vermutlich bildete sich das anwesende Publikum primär aus Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern der CSSD und des *Bedford College*. Die wenigen Ergebnisse wiederum erreichten eigentlich nur das Publikum des *Viva Voce*-Blatts, also die angehenden Lehrkräfte für Sprech-

129 Elsie Fogerty, »The Congress of Speech and Voice Training«, in: *Viva Voce*, Nr. 18, März 1912, S. 199. In der Überschrift nutzt Fogerty den Begriff »Congress«, im Text spricht sie von »Conference«. Überwiegend wird dieser Begriff in den Quellen verwendet, weshalb er hier übernommen wird.

erziehung. Zumindest wurden die Ergebnisse der Konferenz nur in diesem Rahmen verschriftlicht.

Würde man diese Entscheidung für die *Viva Voce* noch als organisatorisches Zugeständnis an die Mitglieder der Vereinigung der Lehrkräfte gelten lassen, so ließ der Wunsch, die Konferenz möge nicht zu einer Mahnung an die bereits Konvertierten absinken, doch aufhorchen. Welche Idee und Dramaturgie lagen dieser Konferenz zugrunde, wenn die dort gehaltenen Vorträge drohten, in eine Art Predigt abzugleiten? Nicht einmal die ersten Bischofskonferenzen, die ab Mitte des 19. Jahrhunderts einberufen wurden, fanden als Austausch von Predigten statt. Auf welche Erfahrungen berief sich die Autorin Fogerty hier? Gewiss war die Konferenzkultur 1912 eine andere als heute und der 1913 in Halle durchgeführte *Kongress für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*,¹³⁰ organisiert von Max Dessauer, zeigte exemplarisch, wie sich ein Feld des Wissens vor seiner Ausdifferenzierung in einer Weise präsentierte, das heute als eine Ansammlung von mehreren Fachtagungen zur gleichen Zeit am gleichen Ort erscheint. Die von Fogerty geäußerte Hoffnung aber, man möge sich in Diskussionen austauschen, statt einer Predigt zu lauschen, sollte doch ungeachtet des Themas eine Selbstverständlichkeit sein.

Und es gab einen weiteren Hinweis darauf, dass die angestrebte Konferenz gewissermaßen Neuland für die Schule und ihre Prinzipalin war. Im Editorial berief sich Fogerty auf Bergsons »monumental work«. Gemeint war *Materie und Gedächtnis* als ein Schlüsseltext, der den »scope of discussion« charakterisieren sollte und zu dem sie eine sorgfältige Auswertung im selben Heft ankündigte. Diese Auswertung erfolgte jedoch lediglich als längeres Zitat zur Unabhängigkeit von Körpergedächtnis und Erinnerung. Derart verkürzt stellte »Professor Bergson« und sein »new light«, in dem nun das Thema der Konferenz erscheine, eine akademische Legitimation oder Einordnung für das eigene Vorhaben her, wurde aber nicht eigentlich so auf das Konferenzthema hin bezogen, dass sich daraus eine Dramaturgie der Diskussionen, der Referierenden und der Themen ablesen ließe. Bergson war mehr Schirmherr als Gewährsmann für einen bestimmten phänomenologischen Denkansatz. Einen direkten Bezug zur Philosophie, etwa in Form eines philosophischen Referats in der Denktradition Bergsons, fand sich hingegen nicht.

Zuerst vernetzen, dann forschen – CSSD im medizinisch-therapeutischen Diskurs

Statt an dieser Stelle dem Wissenstransfer von den Experimentalwissenschaften in die Praxis des Stimm- und Sprechtrainings über die Namen und Affiliationen historischer Persönlichkeiten weiter zu folgen, um einen offensichtlich von Fogerty oder ihren Biografinnen gewollten Zusammenhang der CSSD mit der akademischen Welt zu konstruieren, ist es wohl sinnvoller, ihr Fazit im *Viva Voce* genau zu lesen. »It has shown the need for two things – organisation and research.«¹³¹ Man kann hier durchaus eine Hierarchie hineinlesen: Mit der Formel »Organisation und Forschung« war wohl vor allem die *Association of Teachers of Speech-Training* (A.T.S.T.) gemeint, die ihren Nukleus im Umfeld von

130 Vgl. hierzu das Programm in Allesch et al., *Kongress für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, 1914, S. 4–7.

131 Fogerty, »The Congress of Speech and Voice Training«, S. 199.

Fogertys Schule hatte. Über einen wissenschaftlichen Austausch äußerte sich Fogerty hingegen eher skeptisch.

Die Konferenz sollte also primär sichtbar machen, dass sich das Feld der Sprecherziehung organisiert hatte und weiterhin eigenständig diese Organisation des Tätigkeitsfeldes gestalten und vertiefen wollte. Aus dieser Perspektive der Institutionenbildung kann man zumindest die lose Programmatik der Konferenz besser verstehen, ja, es war vermutlich sogar eine kluge Entscheidung, neben Menschen aus der Medizin und der Forschung, neben Lehrkräften auch die Bereiche Gesang, Schauspiel und Rede abzudecken und auch Kleriker einzuladen. Denn was nützt den auszubildenden Lehrkräften an der CSSD ein vertiefter wissenschaftlicher Austausch, wenn ihre Fähigkeiten und ihr Wissen nicht auch von künftigen Klientinnen und Klienten wahrgenommen würden? Erst dann, wenn die Zertifikate für Sprecherziehung existierten und anerkannt wurden, konnte man sich eine interne Fachdiskussion leisten, die von der Wissensvermittlung und den Mechanismen der Anerkennung von Heilmethoden abgekoppelt war. Fogerty war also bewusst, dass ihre Schülerinnen und Schüler noch ungeschützt in ein unkartiertes Berufsfeld entlassen wurden und daher persönliche Kontakte und Arbeitsdemonstrationen wirksame Mittel der Kompensation waren.¹³²

Fogerty zweifelte grundsätzlich auch an der Möglichkeit exakten Wissens in der Sprecherziehung. Dies verfestigte die Trennung zwischen verkörpertem und exaktem Wissen. Die Wissenschaft wurde als analysierend und zerlegend betrachtet, im Gegensatz zu ganzheitlicher Menschenbildung und Therapieansätzen. Durch die analytische Wissenschaft entstand für sie eher Unverständnis.

There was never the slightest idea that any one of the papers read should embody any definite doctrine accepted by our assertion itself; it was not our point of view we wished to put forward, it was the point of view of others we wished to ascertain, even where it differed most from our own. The great difficulty has been to get from our wonderful array of distinguished speakers just the point on which they were entitled to speak with authority: the scientist is often anxious to perform; the artist to dogmatise about anatomy.¹³³

Auffällig ist, dass sie mit dem Wechsel in die erste Person Plural die eigenen Reihen der Lehrkräfte und Leserinnen und Leser schloss und dagegen zwei Figuren auftreten ließ, die Wissenschaftler und die Künstler. Weiterhin sticht hervor, dass sie offensichtlich auf einen Vorwurf oder ein Ereignis reagierte, das den Leserinnen und Lesern bekannt sein musste, uns jedoch heute verborgen bleibt. Sie wählt dafür eine drastische Wortwahl. Die Vorträge hätten nicht bestätigen sollen, was man innerhalb der Schule bereits als eigenen Standpunkt vertrat. Wer aber warf ihr oder der CSSD vor, eine Doktrin, d.h. eine wissenschaftliche Lehre zu verkörpern und andere Auffassungen nicht zu akzeptieren? War das Publikum gemeint, oder waren die beteiligten Redner gemeint, die jedoch als »wonderful array of distinguished speakers« positiv hervorgehoben werden? Oder waren in

132 Palmes, *Mother Tongue*, S. 96, Um den niedrigen Grad der Institutionalisierung zu heben, bewarben die Absolventinnen und Absolventen ihre Dienste mit der personalisierten Note »Assistant Teacher to Elsie Fogerty« Die Institution fiel mit den Namen der Lehrerin also noch zusammen.

133 Ebd., S. 199.

der Wendung ›embody‹ die geladenen Künstlerinnen und Künstler gemeint? Tendierten deren Präsentationen vielleicht dazu, Diskussionen deshalb unmöglich zu machen, weil die am eigenen Körper gezeigten Evidenzeffekte nur als singuläres Phänomen, nicht als Beispiel für abstraktes Wissen galten? Vielleicht lag das Unverständnis aber auch bei der Autorin selbst, wenn sie erwartete, ein gelesener Vortrag verkörpere eine Behauptung so, dass mit Autorität von einer Sache gesprochen wird. Ihre Zeilen schienen geradezu von der Idee getragen, hier eine Erwartungshaltung an den Tag zu legen, die für einen freien Vortrag stimmig wirkte, für die auf Schrift umgestellte wissenschaftliche Kommunikation 1912 jedoch gar nicht mehr zeitgemäß war. Vielleicht war sie einfach vom blassen Vortragsstil irritiert, von der Komplexität wissenschaftlicher Differenzierungen überwältigt und hat dies womöglich zu heftig zum Ausdruck gebracht? Und wer könnte es ihr verdenken, wenn man mit offenen Ohren und Augen eines Theatermenschen das wissenschaftliche Tagungsgeschäft beobachtete? Jedenfalls deuteten zwei Sätze des Résumés auf ein gewisses Bedürfnis nach Klarstellung hin, das auf Fogerty selbst verwies.

One thing was not said during the discussions, and I should like to say it, or, rather, I cannot leave it unsaid. In my inaugural address I pictured something of what had been done badly in the past; but I feel also that other men have laboured, and we have entered into their labours.¹³⁴

Klar ist diese Äußerung insofern, als sie hier durch die Hervorhebung von ›schlecht‹ deutlich macht, dass sie die Arbeitsergebnisse anderer über Gebühr kritisierte und damit den angemessenen Ton oder das nötige Taktgefühl vermissen ließ. Welche Kritik- kultur, welches Verständnis von interdisziplinärer Arbeit und der Aufteilung der Arbeit in Felder lag der Konferenz zugrunde? Und: Warum war Kritik an dieser Stelle überhaupt ein Thema, wenn weiter oben moniert wurde, dass sie nicht stattfand? Der Hintergrund dieser Rhetorik lag vermutlich dort, wo am Thema zugleich die eigene Kompetenz (*to speak with authority*) ausgehandelt wurde, also dort, wo es eigentlich um implizites und verkörpertes Wissen (oder auch um Erfahrung) ging. Es ist wahrscheinlich, dass die Sprecherzieherin Fogerty vor dem Hintergrund von zwanzig Jahren Berufserfahrung und mit einer eigenen Schule nur schwer akzeptieren konnte, dass andere mit Autorität über das Thema der Sprecherziehung arbeiteten, deren eigene Physis, Praxis und Artikulation womöglich nach Fogertys Maßstäben alles andere als trainiert waren. Für die Wissenschaftler (es gab darunter keine Frauen) im Kreis der Vortragenden musste dieser Mangel an stimmlicher Autorität wohl zutreffen, möglicherweise auch für die Dramatikerin und die Schulleiterin.

Die Quellen zur ersten Konferenz machen die Stellung der CSSD im medizinisch-therapeutischen Diskurs deutlich. Der Bereich der Sprechtherapie in der CSSD korrelierte nicht mit Praktiken in bestehenden Sprechkliniken und der damals aktuellen klinischen Forschung. Prominente Figuren der Szene, wie die Behnkes oder auch Lennox Brown im Bereich der Hals-, Nasen- und Ohrenkunde, werden in der Literatur gar nicht genannt. Man muss davon ausgehen, dass die Idee, in den therapeutischen Bereich zu expandieren, eher dadurch legitimiert wurde, eine Alternative zur bestehenden

134 Ebd., S. 199.

Lehrmeinung zu entwickeln. Fogerty und ihre Schülerinnen und Schüler unterlagen sicherlich nicht der Illusion, einen neuen Bereich ›entdeckt‹ zu haben. Im Gegenteil ist anzunehmen, dass sie Kenntnis von der Geschichte der Sprechtherapie hatten. Sie wussten, dass im 19. Jahrhundert Sprechlehrkräfte sich selbst in der Behandlung von Sprechstörungen als Experten ausgaben. Davon wollten sie sich abgrenzen, ohne zugleich ihre Kernkompetenz aufzugeben, die sie in den Heilmethoden mehr als in der Diagnostik sahen. Man kann ihre Agenda – mit aller Vorsicht – als eine alternative Behandlungsmethode bezeichnen, die eine bewusst gewählte Opposition zum schulmedizinischen Mainstream darstellte.

Sprecherziehung als Heilmethode

Es war vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich, dass in der Literatur zum Leben und Wirken Fogerties mit Dr. Edward Wheeler Scripture (1864–1945) auch eine medizinische Biografie figurierte, die diesen Weg in die Alternativmedizin verdeutlichte. Fogerty lernte ihn 1913 anlässlich ihrer Reise zum *Fourth International Congress of School Hygiene* in den USA kennen.¹³⁵ Scripture war Wundt-Schüler und kam damit von der experimentellen Psychologie. Diese naturwissenschaftliche Betrachtung von Sprechstörung zog er jedoch zunehmend in Zweifel und geriet damit zwischen die – für das Fach Psychologie notorischen – Fronten einer hermeneutischen und einer empirischen Schule. Scripture stand für eine reformierte Auffassung von Medizin und vom Menschen. Es zeigte sich auch in seiner Zusammenarbeit mit seiner geschiedenen Frau May Kirk Scripture (1864–1945). Sie hatte Gesang in Berlin und Sprecherziehung bei Hermann Gutzmann Jr. (1892–1972) studiert und war emanzipiert genug, mit Scripture weiterhin ein Labor zu betreiben, wenngleich man sich öffentlich mit Scheidungsklagen überzog. In ihrer Ablehnung dogmatischer Lehren, die sie als Pedanterie geißelten, waren sich Scripture und Fogerty vermutlich ähnlich. Über das Treffen in Buffalo hinaus ist eine engere Zusammenarbeit mit Fogerty nicht belegt. Stattdessen gab Fogerty im *Viva-Voce* einen Bericht über ihren Auftritt in Buffalo. Ihre Kritik an der Konferenzorganisation, die die gesamte Art und Weise, wie Ideen präsentiert und diskutiert wurden, als bizarr darstellte, verdeutlicht ihre Ablehnung gegen die arbeitsteilige Spezialisierung des Wissens.

One protest one must make: the necessities of State organization doubtless made the task of drawing up the actual programme and of its printed announcement difficult, yet we cannot believe that so marked a confusion of sections, subjects, sessions, and time-tables was inevitable. It was impossible to gather what plan had inspired the committee in drawing up the Section scheme and those who wished to follow one section throughout found it impossible to do so, as its meetings were frequently being held in two or three places at one time. Buffalo contains no building really suitable for the central offices of the Congress; the division of the meetings, exhibits, offices, postal arrangements etc., into four widely separated centres made the confusion worse. Speakers were frequently unpunctual and cut their sessions without announcement or apology. The result made a serious attendance at any large number of meetings absolutely impossible, and when one adds crowded rooms with undisciplined audiences unused

135 Cole, *Fogie*, 1967, S. 25.

to silence or to noiseless and considerate entrance and exit, it will be realized that the printed proceedings of the Congress will be a more valuable contribution to scientific thought than the personal delivery and discussion.¹³⁶

Scriptures oppositionelle Lebensführung und seine eigensinnige Auffassung, ja sein Austritt aus dem System der Wissenschaft passten dagegen in die Genealogie, in der auch Fogerty die Sprechtherapie an der CSSD etablierte. Joan Van Thal, die später die Ausbildung der Sprecherzieherinnen von Fogerty übernahm, machte einen intuitiven und improvisierenden Zug bei Fogerty geltend. »It was only natural that in the early days the training for Speech Therapy was a matter of inspired improvisation, but her many other preoccupations led to the improvisations becoming crystallised«¹³⁷ – so beschrieb sie die allmähliche Verfertigung der Therapiemethoden in der Anwendung. Man kann die bestehenden Unschärfen in der Überlieferung von Heilmethoden oder – etwas höher gehängt, Weisen eines gelebten Erfahrungswissens – festhalten: Methoden, die offensichtlich zu Heilungseffekten führten, ohne dass dafür bereits exakte Begründungen angegeben wurden. Palmes weist auf die große Diskrepanz hin, die zwischen einem direkten Kontakt und der Lektüre der Bücher Fogerties bestand:

Stammering and Speechcraft, both written for the layman, seem outdated and rather simple today, whereas the other extreme is true for *Rhythm* and *The Speaking of the English Verse*, which are so technical that the modern reader would have difficulties getting through them.¹³⁸

Fogerty selbst schrieb rückblickend auf die frühen Jahre der Schule,

the first six years of the school's existence may be said to have been experimental, [and] the work of the school gradually divided into two branches, one concerned with stage training, the other with the training of teachers of speech.¹³⁹

Die eigenartige Verteidigung der Konferenzdramaturgie als Beratung unter intimen Freunden und die gewisse Enttäuschung über die Ergebnisse deuten auf den experimentellen Charakter der Institution hin. Die Konferenz 1912 war der Auftakt einer Reihe weiterer experimenteller Aktivitäten der Schule in Kooperation mit Fachgesellschaften und Verbänden, mit denen die CSSD allmählich näher an die *University of London* und an das Kultusministerium heranrückte und den Status einer Privatschule hinter sich lassen sollte.

8.4.2 Sprechtherapie am *St. Thomas Hospital*

Ab 1914 arbeitete Fogerty mit ihren Schülerinnen und Schülern im Kurs für Sprecherziehung regelmäßig am *St. Thomas Hospital* in London, in dem eine Tagesstation für Kinder

136 Fogerty, »Editorial«, in: *Viva Voce*, 24. Oktober 1913, S. 279.

137 Joan van Thal zitiert in: Coles, *Fogie*, 1967, S. 170.

138 Palmes, *Mother Tongue*, S. 216.

139 Elsie Fogerty, »Makeshift«, in: *Viva Voce*, 17. Januar 1928, o. Nr., S. 1.

und Jugendliche mit Sprechstörungen eingerichtet war. In der Forschungsliteratur wird die Gründung der Klinik Fogerty zugeschrieben. Es ist zu vermuten, dass bereits vor ihrer Zeit Formen der Sprechtherapie am *St. Thomas Hospital* praktiziert wurden. So berichtete etwa der langjährig dort tätige Chirurg William Miller Ord (1834–1902) im Jahrbuch der Klinik 1873 von Menschen, die von einer Frau Leigh therapeutisch behandelt wurden, wobei unklar war, ob diese innerhalb der Klinik arbeitete und die Therapie in einer eigenständigen Abteilung erfolgte. Auch eine therapeutische Methode wurde beschrieben:

According to the method of Mrs. Leigh, for instance, the patient is ordered to press the tip of the tongue against the roof of the mouth; then, if the opportunity be rightly seized, the movement is carried on to the articulation of the needed letter, and after a time, by constant repetition of the same process, the difficulty is altogether lost: but any haste in speech or any special need of clear speaking inducing excessive attention to the mechanical act of speech will readily cause recurrence.¹⁴⁰

Ein Pioniertat war das Engagement der CSSD am *St. Thomas Hospital* also nicht. Es wiederholt sich hier eine historiografische Strategie, komplexe institutionelle Prozesse auf Ereignisse und Personen reduzieren zu wollen, aber nicht zu können. Auch zum Gründungsdatum der Klinik gibt es in der Literatur stark divergierende Angaben: Ein Bericht des *Royal College of Speech and Language Therapists* erwähnte, dass bereits 1909 im Department der Lady Almoner eine *Speech Clinic* eröffnet wurde.¹⁴¹ Susi distanziert sich mit dem Hinweis auf diesen Bericht von einer inoffiziellen Geschichte der CSSD, womit sie vermutlich auf Coles Auswertung der autobiografischen Notizen Fogerty verweist. In dieser inoffiziellen Version werde von 1912 als Gründungsdatum ausgegangen, aber Fogerty habe auch einmal 1911 notiert. »This conflict of dates perhaps reflects the less formalised nature of Fogerty's work with patients.«¹⁴² Nach Palmes und Cole kristallisiert sich 1914 als Gründungsdatum heraus, was Susi auch mit der Formulierung »regular clinic« suggeriert.¹⁴³ Boome et al. erwähnen hingegen als erste Londoner Einrichtung die *Speech Clinic at St. Bartholomew's Hospital* in 1911 und datieren das Engagement der CSSD auf 1913.

The first speech clinic to be opened in London was in 1911 at Bartholomew's Hospital, when Mr. Cortlandt MacMahon, M.A. (Oxon.) was appointed. He served there for twenty-nine years, during which time he did much to bring the then new science of speech therapy to the notice of the medical world. [...] The speech clinic at St. Bartholomew's Hospital was under the supervision of the Ear, Nose and Throat Department. The present-day recognition of speech therapy by the medical profession is largely due to the lead given by Mr Cortlandt MacMahon. [...] In 1913 St. Thomas's Hospital opened a speech clinic under Miss Elsie Fogerty, C.B.E., who was already well known as the head of a school of speech training and dramatic art. St. Thomas's clinic

140 William Miller Ord, »Notes on Cases of Nervous Disorder«, in: John Syer Bristowe, John Croft und William Henry Stone (Ed.), *Saint Thomas's Hospital Reports*, Nr. 4, London: J & A Churchill 1873, S. 51–62, S. 58.

141 Vgl. Susi, *The Central Book*, 2006, S. 30.

142 Ebd., S. 30.

143 Vgl. Palmes, *Mother Tongue*, S. 264 und Cole, *Fogie*, 1967, S. 55.

is London's oldest speech therapy training centre. For nearly thirty years the work was confined to children, but since 1942 all ages and types of patients receive treatment.¹⁴⁴

Die Aussage, dass die CSSD mit der »speech clinic« eine Art Außenstelle bekam oder zumindest eine offizielle Kooperation mit einem der renommiertesten und ältesten Londoner Krankenhäuser am anderen Ufer von Westminster einging, war also spekulativ.

Zudem ist nicht klar, von wem die Initiative zur Einrichtung der Abteilung ausging. In ihren Erinnerungen stellte Fogerty dar, dass zwei Londoner Krankenhäuser regelmäßig einige Fälle zur Therapie an die CSSD »geschickt« haben und dass ihre Lehrkräfte-Studierenden großes Interesse gehabt hätten, mit ihnen zu arbeiten. Aber die Formulierung in der *Viva Voce* relativierte diese Ursprungserzählung, man sei seitens der Klinik angefragt worden, denn hier war von einer »kind offer«¹⁴⁵ Fogertys an die Direktion und Verwaltung des Krankenhauses die Rede. Eine vielleicht bessere Einschätzung der Qualität dieser Kooperation ergibt sich mit Blick auf die Erinnerungen der damaligen Lady Almoner, einer jener Frauen, die in der Klinik den Bereich der Sozialfürsorge und Patienteninformation leiteten. Anne E. Cummins (1870–1936) machte in ihrer Erinnerung den Aspekt der Wohlfahrt und Freiwilligkeit dieser Arbeit deutlich und sprach einfach von »voluntary efforts«¹⁴⁶ seitens der Klinik. Entscheidend war hier, dass sie als Lady Almoner, wörtlich übersetzt »Almosenpfleger/-in«, diese Aussage traf. Sie wies damit in erster Linie auf die prekären sozialen Zustände hin, für deren taktvolle Moderation sie zuständig war. In der Praxis stellten die Kliniken die Lady Almoners dafür ein, die wirklich Kranken von den »nur« sozial Bedürftigen zu unterscheiden. Die Tätigkeit wurde ausschließlich von Frauen ausgeführt. Um die Bedürftigkeit richtig einzuschätzen, mussten diese Interviews mit den zu behandelnden Menschen führen und auch durch Besuche vor Ort die häuslichen Lebensbedingungen klären. Es waren also Personen mit direktem Kontakt zu den Ärmsten, die sie zugleich auch von der Klinik fernhalten mussten. Denn erst wenn eine medizinische Bedürftigkeit festgestellt wurde, waren die Behandlung und Nachsorge im Krankenhaus möglich. Eine Sozialstation für die von Armut betroffenen Bevölkerungsschichten wollte und konnte das Krankenhaus hingegen nicht sein. Die Tätigkeiten der Lady Almoner waren nicht zuletzt deshalb prekär, weil Krankheiten, wie etwa Typhus und Atemwegserkrankungen, in kausalem Zusammenhang mit sozialen Missständen wie mangelnder Ernährung und schlechten hygienischen Standards standen. Cullen macht den sich daraus ergebenden janusköpfigen Charakter der Lady Almoner deutlich, wenn er sie als Mediatorin und Gatekeeper beschreibt:

The almoner's office [...] acted both as a gatekeeper to free medical treatment and as a clearing-house and mediator for both medical and nonmedical needs, networked into charities and hospital systems across London and beyond.«¹⁴⁷

144 Vgl. Boome, Baines, Harries, *Abnormal Speech*, S. 114; dieselbe Datierung übernimmt auch John Rumsey, *A Stammerer's Choice – A comparative Survey of Speech Therapy*, London: Methuen 1950, S. 114.

145 »The Speech Clinic at St. Thomas Hospital«, in: *The Hospital*, LVIII, Nr. 1508, London 1915, in Auszügen abgedruckt in *Viva Voce*, Nr. 31, Juni 1915, S. 364–365, S. 364.

146 Cole, *Fogie*, 1967, S. 56.

147 Lynsey T. Cullen, »The First Lady Almoner: The Appointment, Position, and Findings of Mrs. Mary Steward at the Royal Free Hospital, 1895–99«, in: *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*,

Die Mediatorin tritt also dort persönlich in Aktion, wo gesetzliche Regelungen und fehlende Sozialsysteme – eine Krankenversicherung gab es in Ansätzen erst 1913 durch den *National Insurance Act* – es nötig machten, den Zugang zum Krankenhaus zu regulieren. Da die Sprechklinik der CSSD in diesem Bereich der medizinischen Nachsorge angesiedelt war und nicht im Bereich der klinischen Behandlung, war ihre institutionelle Anbindung nur lose gekoppelt. Es wurde keine neue Institution auf Basis solider Vertragswerke gegründet, sondern eher eine schwache Vernetzung quasi durch den Dienstboteneingang gepflegt.

Ein Unterricht fand zweimal die Woche ausschließlich für solche Patientinnen und Patienten statt, die zuvor offiziell untersucht und registriert wurden. Die Behandlung wurde jedoch nicht aktiv unterstützt, etwa mit einer Begleitstudie – wie überhaupt die Therapie und Behandlung von Sprechstörungen nicht vom *Board of Education* als nötig erachtet wurden. Dies lag nicht zuletzt daran, dass es keine eindeutige Unterscheidung und Anamnese von Sprechstörungen gab und insbesondere Kinder und Jugendliche mit Sprechstörungen lange unter die Gruppe der »feeble-minded«¹⁴⁸, also die »Geisteschwachen«, fielen. 1978 datierte der sogenannte *Warnock Report* die Einführung spezieller Schulen für Sprecherziehung erst auf die Nachkriegszeit:

Special education for the handicapped in Great Britain is of relatively recent origin. The very first schools for the blind and deaf were founded in the lifetime of Mozart; those for the physically handicapped awaited the Great Exhibition; day schools for the mentally handicapped and epileptic arrived with the motor car; whilst special provision for delicate, maladjusted, and speech-impaired children is younger than living memory. Even so, the early institutions were nothing like the schools we know today, and they were available only to the few.¹⁴⁹

Die *Royal Commission on the Blind and Deaf* hatte in ihrem 1889 vorgelegten Bericht die Unterscheidung von »feeble-minded«, »imbeciles« und »idiots« vorgeschlagen, wobei für die erste Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung spezielle Schulen empfohlen wurden, während für die beiden letzten Kategorien eine Einweisung in spezielle Einrichtungen, »asylum« genannt, vorgesehen war. Einen ersten medizinischen Eignungstest zur Feststellung der Schulfähigkeit entwickelte eben jener Kinderarzt Dr. Francis Warner, der auch als Sprecher auf der Konferenz am Bedford College 1912 auftrat. Die von Fogerty favorisierten Methoden der Entspannung und der Atemübungen gelangten also gleichsam durch die Hintertür in den medizinisch-therapeutischen Bereich, jenes unregelmäßige Tätigkeitsfeld zwischen Sozialer Arbeit, Fürsorge und Therapie, das von den Lady Almonern gemanagt wurde. Über diesen Weg brachte sie es fertig, ihre Schule sowie ihren therapeutischen Ansatz dort langfristig zu etablieren. Die Koordination der Sprechklinik wurde ab 1914 von ihrer Mitarbeiterin Muriel Bousefield (1898–1975, ab 1922

vol. 68, Nr. 4, 2013, S. 551–582, S. 581; vgl. auch Angela Simmons, *A Profession and its Roots – The Lady Almoners*, London: Michelangelo Press 2005, S. 93–99, in der die Sprachklinik nicht erwähnt wird.

148 *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office 1978, S. 8 unter <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#02> [03.11.2025].

149 *Special Educational Needs*, S. 8.

Wigglesworth) und ab 1922 von Joan van Thal (1900–1970) übernommen. Die Zusammenarbeit mit Sydney Wellesley-Read, der Leiterin des *Malvern Girls' College*, wird ferner in der Literatur erwähnt.¹⁵⁰ Parallel zur Aufnahme der Arbeit in der Klinik trieb Fogerty die organisatorische Konsolidierung der Ausbildung von Therapeutinnen voran. So formierte sich eine Arbeitsgemeinschaft zur Sprechtherapie innerhalb der A.T.S.T. Aus dieser Gruppierung erwuchs 1934 unter der Leitung von van Thal die *Association of Speech Therapists*.¹⁵¹ 1936 erkannte die *University of London* den Zeugniszusatz »trainers of remedial speech«¹⁵² als Teil des Diploms in *Dramatic Art* an. Fogerty publizierte zu ihrer Arbeit in der Klinik den Band *Stammering* sowie mehrere Aufsätze, in denen sie ihre Methode in Grundzügen darstellte und Berichte über erfolgreiche Heilungsprozesse verfasste.¹⁵³

8.4.3 Das Lehrdiplom

Die Konsolidierung der Schule auf dem Feld der medizinischen Sprechtherapie ging Hand in Hand mit den Bestrebungen, die Lehrkräfteausbildung zum offiziellen Studienprogramm innerhalb der *University of London* zu machen. Für beide Bestrebungen waren nicht zuletzt auch finanzielle Erwägungen wichtig, konnten doch die Kurse innerhalb dieser Curricula planbarer und kleinteiliger abgerechnet werden als im Studiengang Schauspiel, dessen Teilnahme von elterlichen Zuwendungen oder der Vergabe knapper Stipendien für begabte Schülerinnen und Schüler abhängig war. Die einzelnen Schritte waren ähnlich wie oben beschrieben: 1913 lösten sich die Studierenden mit dem Ziel der Sprecherziehung aus dem *Pivot Club* heraus und gründeten eine eigene Organisation, die 1917 vierzig Studierende umfasste und zwanzig Jahre später auf 300 Mitglieder anstieg. Das Besondere war die strategische Ausrichtung als berufsständische Vereinigung. In einer undatierten Werbebroschüre der A.T.S.T. resümierte Fogerty, dass »[n]o school working on modern lines is now without its visiting or resident Teacher of Speech Training and Elocution« und warnte die Schulleitungen, dass unprofessionelle Sprecherziehung Gefahr liefe, »to do more harm than good when she attempts to give instruction in such a highly technical subject as Speech Training«.¹⁵⁴ Hier reklamierte sie eine Kompetenz, aus der sich der Anspruch ableitete, den Alumni im Berufsfeld nahezulegen, nur Mitglieder der A.T.S.T. zu rekrutieren, die natürlich ausschließlich CSSD-Schülerinnen und -Schüler waren. Das strategische Netzwerk der Lehrkräfte sorgte dafür, dass kaum eine Vakanz in Sprecherziehung und Sprechtherapie, die im Commonwealth annonciert wurde, anders als mit CSSD-Schülerinnen besetzt wurde.

150 Susi, *The Central Book*, 2006, S. 45; Cole, *Fogie*, 1967, S. 121.

151 Ebd., S. 92f.; parallel zur AST gründet sich die *British Society of Speech Therapists* (BSST), die schließlich ab 1942 in Zusammenarbeit mit dem *West End Hospital for Nervous Diseases* eine Prüfung für Mitglieder beider Organisationen abhielt und den Grundstein des späteren *Royal College of Speech and Language Therapists* legte.

152 Palmes, *Mother Tongue*, S. 82; Susi, *The Central Book*, 2006, S. 94.

153 Elsie Fogerty, *Stammering*, London: Allen and Unwin 1930; Elsie Fogerty, »Notes on Some Cases of Word Blindness«, in: *Journal of Speech Disorders*, vol. 3, Nr. 2, 1938, S. 113–116.

154 *Association of Teachers of Speech Training*, London: o.V u. o.D, Central School of Speech and Drama Archive.

1931 wurde allerdings bekannt, dass einige Stelleninhaberinnen und -inhaber eine Vergütung für die Vermittlungsdienste verlangten.¹⁵⁵ Der Vorwurf eines Monopols seitens anderer Schulen war deutlich zu vernehmen und führte schließlich 1934 zur Umwandlung der A.T.S.T. in die breiter aufgestellte *Incorporated Association of Teachers of Speech and Drama* und schließlich 1951 zur *Society of Teachers of Speech and Drama*.

Verstetigung von Kursangeboten und Finanzierungsoptionen

In das Bild einer institutionellen Strategie passt ebenfalls, dass Fogerty rege Kontakte zum *Board of Education* des *London County Council* und der *University of London* im Bereich der Lehrkräftefortbildung unterhielt. Dies waren die Anerkennungsinstanzen für ein mögliches Diplom der CSSD. Die Zeit nach dem *Balfour Education Act* 1902 war insbesondere im Bereich der Lehrkräfteausbildung von dynamischer Entwicklung geprägt. Hier standen ihr also Türen offen, wenn sie mit ihrer Verbesserung der Artikulation und der Sprachkompetenzen einen Beitrag zur Reform der sekundären Schulbildung zu liefern versprach. Bereits für das Schuljahr 1913/14 wurde sie vom *London County Council*, neben Dr. Hulbert und Dr. Aikin, für Kurse in »Voice Production« und »Eurythmics« verpflichtet.

In addition to the foregoing classes [...], we are suggesting the following new features for inclusion in next year's scheme of classes: two courses of lectures on eurhythms and phonology.¹⁵⁶

Der Bedarf und die finanziellen Ressourcen für diese Kurse sind in den Berichten über die Hochschulbildung im Londoner Stadtarchiv gut dokumentiert. Auch zeichnet sich ein gutes Bild von der Profilierung dieser Lehrkräftefortbildung ab. Das Profil reichte von allgemein berufsbezogenen Fertigkeiten, zu denen das Sprechen gezählt werden konnte, bis hin zu fachspezifischen Kursen. Auffällig an diesen Berichten ist, dass die sechs Kurse in »Voice Production« in der Empfehlung nicht aufgeführt werden, wohl aber weiter unten in einer Liste: »Voice Production, by H. H. Hulbert, Miss Fogerty and another, 6 courses of 30 lectures each«¹⁵⁷. Dabei fielen die Kosten für diese Kurse mit 340 Pfund im Vergleich zu anderen Kursen deutlich ins Gewicht, nicht zuletzt, weil sie direkt vom *Council* (und nicht von der *University of London*) bezahlt wurden und daher externe Räumlichkeiten ins Budget eingerechnet werden mussten. Mit gleicher Personalie wird dort auch ein Kurs in »Eurythmics, 5 lectures« geführt, bei dem es sich mit Blick auf die Stundenzahl eher um eine theoretische Darlegung des Ansatzes, denn um einen Trainingskurs gehandelt haben dürfte. Den Berichten des *Higher Education Sub-Committee*s ist ferner zu entnehmen, dass durchschnittlich rund hundert kostenpflichtige Bewerbungen pro Kurs eingingen und dass die Anzahl der Bewerbungen sich zwischen 1908 und 1912 mehr als verdoppelte, von 7.206 auf 17.298. Das Angebot der CSSD war also ein kleiner Teil einer

155 Siehe zu diesen Vorgängen Palmes, *Mother Tongue*, S. 98f.

156 Report des Higher Education Sub-Committee, 5. Dezember 1912, und 6. and 13. Februar 1913, in: *Educational Committee, Agenda*, 1913. I, London Metropolitan Archive, LCC Min. 2861, S. 52–59, S. 54.

157 Ebd., S. 58.

umfassenderen Bildungsinitiative. Rund 150 Kurse wurden für die Interessenten angeboten, wobei die größte Nachfrage mit allein 1.000 teilnehmenden Personen für Kurse zur Baugeschichte Londons mit begleitenden Exkursionen bestand, gefolgt von weiteren Kursen, die deutlich einen musischen, kunsthandwerklichen und bildungsbürgerlichen Schwerpunkt aufweisen:

Other special courses which we are advised have proved very successful during the present session are – (1) the lectures and demonstrations at the Zoological Gardens under the general direction of Dr. Chalmers Mitchell; (2) the lectures on needlework by Miss Robinson, a head mistress in the Council's service; (3) lectures on basket-work and cane-weaving for teachers in the Council's schools for physically and mentally defective children by Miss Jacot; (4) the teaching of singing by Dr. Borland, the Council's musical adviser, and other lectures on music by Mr. James Bates and Mr. Steart Macper-shon; (5) the Greek drama by Professor Gilbert Murray; (6) national picture collections by Professor Selwyn Images; (7) Westminster Abbey by Mr. Francis Bond.¹⁵⁸

Fogertys und Hulberts Kurse in Stimmbildung und Sprechtechnik, an denen im ersten Jahr 120 Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf sechs Abendkursen verteilt eingeschrieben waren¹⁵⁹, wurden sicherlich nicht mit einer Bühne und der Vermittlung von Schauspieltechniken verknüpft, ebenso wenig wie Murrays Einführung in das antike Drama. In Gebäuden an der Southampton Row in unmittelbarer Umgebung der *University of London* gab es solche Räumlichkeiten nicht. Über die Prüfungsform gibt es keine Angaben. Da jedoch ein Kursgeld erhoben und eine regelmäßige Teilnahme auch protokolliert wurde, ist von einer gegenseitigen Verpflichtung der Teilnehmenden und der Kursleitung auf einen gewissen Lernfortschritt auszugehen – zumal im Bericht auch die Einstellung oder Erweiterung bestimmter Kursangebote auf gewisse Sanktionsmöglichkeiten seitens der Stadt hinweisen. Kurse, die nicht zu den rund 1.500 Pfund an Einnahmen beitrugen, wurden schlicht eingestellt. Das Kursgeld deckte gut ein Viertel des Budgets, welches das *London County Council* für die Fortbildung eingestellt hatte, nach heutigen Berechnungen ca. 200.000 Euro an Einnahmen bei 800.000 Euro Gesamtausgaben. Für die CSSD war dieser Bildungsmarkt sicherlich eine gewichtige finanzielle Ressource, zumal es einen Zuwachs zu verzeichnen gab.¹⁶⁰ Cole erwähnt, dass in Folge der 1912 gegebenen Kurse von Fogerty und Hulbert das Angebot auf Dauer gestellt wurde: Unter dem wenig verhänglichen Titel »Elocution« und »Dramatic Literature« seien in den folgenden Jahren regelmäßig Absolventinnen der CSSD für das sogenannte *Evening Institute* tätig geworden und das Kursangebot sei in das reguläre Curriculum aufgenommen worden.¹⁶¹ Das Angebot an Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte der Regelschulen trug sicherlich dazu bei, die CSSD als eine regulär

158 Ebd., S. 53.

159 Vgl. zu diesen Zahlen Cole, *Fogie*, 1967, S. 114, Palmes, *Mother Tongue*, S. 114, der Bericht des Higher Education Sub-Committee schlüsselt die Frequentierung der Kurse nicht weiter auf, sodass diese Zahlen auch auf einer Schätzung Fogertys beruhen könnten.

160 Vgl. zu den Zahlen »Report of the Higher Education Sub-Committee, 5. Dezember, 1912, 6. und 13. Februar, 1913« (1913), S. 55f.

161 Cole, *Fogie*, 1967, S. 48.

strukturierte Bildungsinstitution im Bereich der höheren Schulen Londons bekannt zu machen.

Prüfungsordnung und -anforderungen

Zeitgleich war Fogerty darum bemüht, trotz fehlender staatlicher Anerkennung der Schule versuchsweise eine interne Prüfungsordnung zu erstellen, die gerade auf die Zertifizierung der Sprecherzieherinnen abzielte und ihnen im schulischen Berufsfeld zu mehr Anerkennung verhelfen sollte. Im *Viva Voce* vom Oktober 1911 erläuterte sie dies wie folgt:

The need for a really thorough theoretical examination in voice and speech training had been felt for some time. [...] The paper of this examination, which is printed below, was prepared by three examiners, and covers the chief physiological and phonetic points included in the year's theoretical training course. It is proposed to hold this examination every year.¹⁶²

Die auf drei Stunden angelegte Prüfung umfasste drei Fragen zur Atemtechnik, die den Wissensstand in der Anatomie in Dr. Hulberts Lehre berührten, sowie drei weitere Fragen zu Problemen der Artikulation, die klar auf Fogertys Lehre in Sprecherziehung Bezug nahmen. Der Test schloss mit drei Fragen zur Resonanz, zu den Sprachstörungen und zum Versrhythmus ab, für deren Beantwortung eher ein Transferwissen erforderlich war.

1. Describe fully the change which takes place in the shape of the healthy chest during inspiration.
2. Describe the structure of the lung, and explain briefly the way which the blood is aerated by respiration.
3. What forces are at work in expiration, and how should they be controlled for voice production?
4. Carefully describe the ›N‹ position, and give the exact difference between the ›N‹, ›T‹, and ›D‹ sounds.
5. Describe the vocal cords. How is their action controlled for the production of pure tone? Give their exact position in whispering, in vocalising, in holding the breath, and in making a breath consonant.
6. Analyse and describe carefully the diphthongs ›i‹, ›u‹, and ›ow‹.
7. What vowel sounds are chiefly affected by a Cockney pronunciation? Explain its cause fully, and suggest a series of exercises for its cure.
8. What sounds are affected by a lisp? Explain its most usual causes, and suggest four good exercises for its cure.
9. Explain fully the meaning of rhythm in verse. Name the four chief measures in English verse, and illustrate your answer by quotations.¹⁶³

162 Elsie Fogerty, »The Theory Examination«, in: *Viva Voce*, Nr. 16, Oktober 1911, S. 181.

163 Ebd., S. 182.

Dem Test waren Modellantworten beigelegt, die einige interessante Einblicke in den Stand des Wissens und die Ziele der Ausbildung in Sprecherziehung ermöglichen. So wurde von den Schülerinnen erwartet, die Aufnahme von Sauerstoff durch die Lungen strukturell zu erklären, und es mutet mit Blick auf die notorisch schlechte Luft in London erstaunlich an, dass dabei Wert auf die Feststellung gelegt wurde, das angereicherte Blut sei »brilliantly scarlet in colour, and flows with the pulsing movement communicated to it by the rhythmic contractions of the heart.« Wichtig wird die Farbe allerdings, weil sich daraus assoziativ eine positive kulturelle Bewertung, eine Deutung als reine Natur ableitete. Denn weiter hieß es:

This aeration of the blood through respiration is the true physiological function of the lungs; no training of the muscles of respiration given for other purposes must ever be permitted to modify unfavourably the true physiological purpose of their action.¹⁶⁴

Die anatomischen Kenntnisse der Körperfunktionen wurden hier in ein Körperschema eingefügt, das von der Literatur der Versdramen und der Musikalisierung des Sprechens inspiriert war. Vom Herzrhythmus und von pulsierender Bewegung war nicht nur funktional die Rede, sondern auch im Sinne eines literarisch durchdrungenen Seins. Die Körperfunktionen, sie waren den Akteurinnen und Akteuren zugleich ein Lebenszweck an sich (*the true physiological purpose*), der nur willentlich von außen modifiziert und zweckentfremdet werden könnte. Eine weitere Frage galt der Funktion der Stimmbänder im Sprechen und Singen. In der Modellantwort zeigte sich, dass die Visualisierungen der Glottis Gegenstand des Unterrichts waren. Die Stellung der Stimmbänder in der Klangerzeugung wurde detailliert abgefragt. Allerdings markierte man auch deutlich eine Grenze des visualisierten Wissens. Die Schließung der Stimmritze beim Gesang wurde nur ungefähr beschrieben: »The exact nature of this closure is still subject of much scientific discussion and cannot be held to be completely established.«¹⁶⁵ Offensichtlich war hier die Arbeit der Stimmbänder, während der Stimmproduktion etwas, was dem Blick durch das Laryngoskop entgehen musste und erst durch eine Visualisierung der Schwingungen mittels eines Stroboskops und der audiovisuellen Aufzeichnung sichtbar wurde. Fogerty zeigte sich immerhin fasziniert von der laufenden Forschung, wenn sie fortfuhr:

[I]t is interesting to notice that [the closure W.D.E] is followed, in many instances, by a sharp release of the vocal cords, accompanied by a forcible expulsion of air – an exaggeration, in fact, of the shock of the glottis improperly used in singing attack.¹⁶⁶

Ihrem 1937 erschienenen Buch *Rhythm* fügte sie Oszillogramme einiger von ihr eingesprochener Vokallänge bei, die sie allerdings durch das Oszillogramm eines Lautes einer Kuh konterkarierte, welche während der Aufnahmen interferierte (vgl. Abb. 16). Ob

164 Ebd., S. 183.

165 Ebd., S. 185.

166 Ebd., S. 185.

die Prüfungsfragen und Modellantworten den Standards der Lehrkräfteausbildung genügten, ist eine interessante Frage, wenn man die darin eingeschriebenen kulturellen Vorannahmen in den Blick nimmt. So lautet eine Frage: »What vowel sounds are chiefly affected by a Cockney pronunciation? Explain its cause fully and suggest a series of exercises for its cure.«¹⁶⁷ Der erste Teil der Frage könnte phonetisch und akustisch noch auf eine offene Antwort schließen lassen, in der jener Soziolekt der überwiegenden Mehrheit der Londoner Bevölkerung auf seine klanglichen und artikulatorischen Besonderheiten hin näher betrachtet werden soll. Dass dieser Soziolekt allerdings geheilt werden solle und dafür spezielle Übungen anzugeben seien, macht das soziale Gefälle deutlich, mit der man innerhalb der Lehrkräfteausbildung der CSSD auf das Cockney blickte. Die Modellantwort ist geprägt von einem Kulturbegriff, der rassistische und soziale Diskriminierung impliziert.

The cause of a cockney pronunciation, which is in reality a twang, or forced nasal reinforcement of tone, are probably climatic, and may possibly be racial, but they are further complicated by that curious slovenly vulgarity of speech which is characteristic of many great towns [...] something totally different from a provincial dialect or brogue.¹⁶⁸

Fogerty malt hier nicht nur eine Landkarte der Dialekte und der Hochsprache, die ihre eigene Position in der *Royal Albert Hall* klar als kulturelles Oberzentrum ausgibt, sie markiert auch in einer interessanten Vermischung von *twang*, also einer heute im Musical und Populärmusik gebräuchlichen Gesangstechnik, mit einer nasalen Stimmfärbung den Versuch, der Stimmfärbung im Cockney-Englisch gerecht zu werden. Diesen Klang muss sie allerdings von einem französischen Nasalton unterscheiden, dessen ebenso eindrucksvolle Klanglichkeit ihr ja vertraut war. Einen Unterschied sieht sie darin, dass eine Person, die Cockney-Englisch spricht, körperlich erschlaft und verkommen sei.

[I]t seems unquestionable that the extreme ugliness of this accent is due as much to the failure to produce adequate compression of air for vocal tone in the upper parts of the resonator as to any other cause. The dropping of the soft palate to a point where it almost clings to the root of the tongue is the chief physical defect which needs attention in curing the accent.¹⁶⁹

Die Prüfungsfragen zeigen also, dass die angestrebte Standardisierung der Ausbildung in jenen Wissensgebieten, in denen es um naturwissenschaftliche und physiologische Erkenntnisse ging, relativ kulturfrei gelang, wohingegen die ästhetischen Bewertungskriterien einer schönen Stimme deutlich die kulturellen Vorannahmen und sozialen Stratifizierungen aufwiesen, die für die Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler prägend waren. Es ist bezeichnend für den relativ homogenen gehobenen Bildungsstandard, dass Kenntnisse im Französischen offensichtlich vorausgesetzt wurden, wenn der englische Vokalklang von ›I‹ verdeutlicht wurde als: »The French sound of ›ah‹ as

167 Ebd., S. 186.

168 Ebd., S. 186.

169 Ebd., S. 186.

heard in the word ›chat‹, followed by the vowel ›ee‹ und dass wiederum der Klangunterschied von ›day‹ und ›die‹ oder ›may‹ und ›my‹ trainiert werden sollte, damit sich der Cockney-Akzent verliere. Dass Menschen ihre Sprache im Akt der Kommunikation und im kulturellen Kontext erschließen und der Witz sich häufig in der Unschärfe zwischen ›day‹ und ›die‹ ergibt, war den Zeitgenossen Fogertys sicher nicht fremd. Allerdings war für die Zeit auch die Forderung nach einer klaren Definition englischer Betonungen und einer offiziellen Betonung prägend. »We are within quite reasonable distance of an agreement on a word standard«, ¹⁷⁰ schrieb Fogerty 1912 wohl nicht zuletzt mit Blick auf die Arbeit des Phonetikers Daniel Jones (1881–1967), mit dem sie am 5. August 1914 in Stratford-upon-Avon gemeinsam auf der *Stratford-Speech Conference* der CSSD zum Thema *English Speech and Pronunciation* vortrug.¹⁷¹ Sechs Jahre später veröffentlichte er das Grundlagenwerk *An English Pronouncing Dictionary*, das als Meilenstein in der Normierung der Aussprache des britischen Englisch gilt.

8.4.4 Der Bericht über Voice and Speech Training

Die Annäherung der CSSD an den Sektor der höheren allgemeinen Schulbildung und der *University of London* wurde sicherlich auch durch einen sehr eigenartigen Vorstoß befördert, dessen Ursprung nicht ganz geklärt ist. In Sommer 1913 erschien im *British Medical Journal* eine Mitteilung des Präsidenten der *University of London* und Vorsitzenden der *Modern Language Association*, Henry A. Miers. In dieser stellte er in distanzierter Weise den Bericht einer Arbeitsgruppe zum Thema *Voice and Speech Training* vor.¹⁷²

Der Bericht selbst, etwas über eine Spalte lang, legte fünf grundlegende Annahmen zum Thema Stimm- und Sprecherziehung vor. Man gehe erstens von der reziproken Innervation aus. Die ideale Atmung solle zweitens alle dafür nötigen Muskeln und nur diese aktivieren. Dabei sei drittens die gesamte Lunge aktiv. Zuviel Atemspannung sei viertens nicht produktiv und könne auch schädlich sein. Ideale Atmung solle fünftens die maximale Mobilität der Bauchdecke und des Brustkorbes garantieren. Der Bericht unterscheidet willentliche und unwillkürliche Atmung und gestand subjektive Abweichungen von den generellen Regeln zu.

Während der Inhalt relativ neutral und wenig überraschend formuliert wurde, ist die diskursive Rahmung dieser Publikation interessant. Miers wies in ironischer Distanz auf die Rhetorik der Initiative hin, die zu diesem Bericht geführt hat. Die Einsetzung der Arbeitsgruppe sei durch eine Bittschrift erwirkt worden, die »influentially signed« eine gewisse Dringlichkeit des Themas zum Ausdruck brachte. Diese Dringlichkeit jedoch stand wohl in reziproken Verhältnis zu einer ergebnisorientierten Arbeit. Denn, nach einer Konferenz am 15. Januar 1910, wie Miers ausführlich erläuterte, an der auch einige nicht näher genannte Personen, welche die Petition unterzeichneten, teilnahmen, sei

170 Elsie Fogerty, »The Congress of Speech and Voice«, S. 199.

171 Elsie Fogerty, »Sketch programme«, *Viva Voce*, Nr. 26, Mai 1914, S. 310 »Wednesday, August 5th. English Speech and Pronunciation – George Bernhard Shaw, Esq., invited to take the chair. Speakers: Miss Elsie Fogerty, Daniel Jones, Esc.«

172 Miers in Henry H. Hulbert, Arthur Keith, William Pasteur, Charles Scott Sherrington und Peter Thompson, »Voice and Speech Training«, in: *British Medical Journal*, Nr. 2 1913, S. 558.

»[o]wing to difficulties into which I need not enter at present« ein Komitee nur bedingt zu Ergebnissen gelangt. Offensichtlich war das Thema, das »present knowledge concerning voice and speech training«¹⁷³, nicht nur sehr weit gesteckt, sondern wurde von den eingeladenen Expertinnen und Experten auch kontrovers beurteilt. Sodann wurde ein Unterkomitee gebildet, welches sich nach drei Jahren zu diesem Zwischenbericht durchringen konnte.

Deutungshoheit: Sprecherziehung nach Fogerty versus phonologischer Erklärungsansätze

Man kann vermuten, dass Fogerty zu den Unterzeichnerinnen, wenn nicht auch zu den Urhebern der Bittschrift, zählte. Jedenfalls reklamierte sie ein starkes Mitspracherecht beim Thema des Stimm- und Sprechtrainings. Eine Kontroverse, die sie im August 1914 auf der *Conference of Teachers on English* mit dem Phonologen Daniel Jones (1881–1967) ausfocht, verdeutlichte diesen Anspruch. Sie erkannte zwar die Kompetenz von Phonologen wie etwa Jones oder Ripman und von Physiologen wie Hulbert oder Sherrington an, machte aber zugleich als Sprecherzieherin geltend, dass eine nur auf den Körper oder auf die Sprache bezogene Sicht der Dinge wenig nützlich sei. In ihrem wenige Wochen vor dem Bericht zum Stimm- und Sprechtraining veröffentlichtem *Memorandum on Phonetics in Relation to Voice and Speech Training*¹⁷⁴ versuchte sie eine Abgrenzung von der benachbarten Disziplin der Phonologie. Diese gehe von der gesprochenen Sprache aus, interessiere sich aber nicht für die körperlichen und kulturellen Beweggründe, die zu dieser Form der Sprache führten. Das Ziel der phonologischen Forschung sei die Standardisierung der Aussprache und der Sprachklänge, die in Vokaltabellen zu fixieren sei. Das Ziel der Sprecherziehung hingegen sei eine psycho-motorische Erklärung, aus der sich eine Verbesserung gegebener Sprachstandards und Sprachklänge ergäbe. Man konnte nicht weiter auseinanderliegen.

Fogerty kritisierte die von Jones vorgestellten Diagramme der Vokalklänge. Sie sagten beinahe nichts über die erlebte Sensation in der Vokalproduktion aus, weil man diese Sensation eben nur über das Hören beurteilen könne. Ihre Argumentationsweise zur Begründung eines spezifischen Stimmsitzes machte diesen Bezug zum Hören deutlich:

In diction and song, an enormous increase of forward nasal resonances is essential; it appears impossible to obtain this with any of the soft palate positions indicated in the sound charts discussed between us. As a further objection to these charts, I may urge that in my vowel formations, I can myself maintain a small, forked slip of paper motionless on the uvula until I reach the vowel ›EE,‹ when it is sharply drawn back into the pharynx.¹⁷⁵

Die Sprecherzieherin und Schauspiellehrerin Fogerty argumentierte hier auf einer völlig anderen Ebene als die Phonologen. Sie führte ein Selbstexperiment in ihre Argumenta-

173 Miers in »Voice and Speech Training«, S. 558.

174 Elsie Fogerty, »Memorandum on Phonetics in Relation to Voice and Speech Training«, in: *Viva Voce*, Juli 1913, S. 268–271, S. 270.

175 Ebd., S. 268–271, S. 270.

tion ein, nämlich den Umstand, dass kleine Papierstreifen unbeweglich auf dem Halszapfen ruhten, bis sie im Durchgang durch die Vokalresonanzen den höchsten Vokal ›I‹ hervorbringe. Und sie behauptete weiter, dass der Papierstreifen unbeweglich ruhe, weil sie den Rachen, wie beim Gähnen oder beim Druckausgleich, mit den Ohren verschloss und damit den schwingenden Luftstrom in andere Bahnen lenkte, deren anatomische Nomenklatur dann nicht weiter vertieft werden müsste. Man möge doch, so schloss ihre Denkschrift, die Phonologen bitten, einige »Standard Vowel Practice Positions« zu entwickeln, mit denen sich die Stellung aller an der Artikulation beteiligten Organe ähnlich trainieren lassen, wie der Pianist dies mit Fingerübungen praktiziere. Das konnten und wollten Phonologen aber gar nicht leisten, weil sie ihre Aussagen aufgrund von Beobachtungen und Messungen trafen, die möglichst von ihrer eigenen Einstimmung auf die Thematik und ihrer eigenen Körperlichkeit absahen und auf allgemeine Fälle hin abstrahierten.

In ihrem Vortrag »Co-ordinative Speech Training« hob Fogerty die Leistungen ihres ›Freundes‹ Daniel Jones, der bei ihrem Vortrag auch anwesend war, explizit hervor, nur um deren praktischen Nutzen dann als extrem begrenzt zu bewerten:

By the most masterly scientific analysis of living languages [the phonetician W.D.E.] has succeeded in tabulating all the articulatory movements of the apparatus of speech, he has constructed in the place of our ludicrously faulty written alphabets elaborate phonetic alphabets which, by careful explanation, are made to indicate all the ordinary speech sounds of a language, not only in their standard forms, but in their infinite dialect varieties. In addition to this, and very largely through the instrumentality of Professor Jones himself, he has noted many of the variations of pitch, stress, synthesis, agglomeration, elision, contraction, and phrasing which mark and distinguish the various forms of a language, or the various languages which humanity employs. What more, one may ask, can be required? I answer, in the case of an intelligent adult, wishing to acquire a new language, with which he is unfamiliar and which he has no opportunity of hearing – very little.¹⁷⁶

Man kann »very little« als höflich-distanzierenden Hinweis lesen, der deutlich macht, dass Jones' Methode mehr an das beschränkte akademische Verständnis des Sprechens anknüpfte, nicht aber an die vielgestaltige Praxis. Dass die hier aufgemachte Kontroverse zwischen Jones und Fogerty keine ausschließende war, wurde an anderer Stelle bereits ausgeführt.¹⁷⁷ Die einführende Position, die Fogerty einnahm, war innerhalb derselben Episteme angeordnet wie die der objektivierenden Position von Jones. Dieses Feld des Wissens versuchte nicht mehr, körperliche Vorgänge etwa des Stimmapparates in Analogien zu beschreiben oder visuell zu repräsentieren, um sie einer Deutung zuzuführen. Sie suggerierte vielmehr eine direkte und exakte Vermessung von Natur und setzte dazu direkt an körperlichen Funktionen an. Dabei verdeckten die Evidenzeffekte zugleich den

176 Elsie Fogerty, »Co-ordinative Speech Training«, in: *Viva Voce*, Nr. 28, Dezember 1914, S. 341–346, S. 343.

177 Wolf-Dieter Ernst, »Schauspielkunst und Wissen im Zeichen der technischen Sichtbarmachung des mimischen Ausdrucks«, in: ders., Anja Klöck und Meike Wagner (Hg.), *Psyche – Technik – Darstellung. Beiträge zur Schauspieltheorie als Wissensgeschichte*, München: Epodium 2016, S. 87–110.

Apparat der Messung und dessen Beeinflussung. Erst aber diese exakten Messungen, das, was Fogerty als ›exaktes Wissen‹ bezeichnet, bildeten den Ermöglichungsgrund, von der ganzheitlichen Einfühlung und vom leiblichen Spüren als neuer Erkenntnisquelle zu sprechen. Mit Einführung der Realaufzeichnung verschob sich dabei Fogertys Kritik an den Notationssystemen für Sprechklänge von der Schrift auf die audiovisuelle Aufzeichnung, der sie – wie viele andere liberal Denkende aus Kunst, Dichtung und Literaturwissenschaft – eine Tendenz der Standardisierung vorwarf. Fragt man nach dem gemeinsamen Aussageraum, so ist es kein Widerspruch, dass Fogerty ihrer Kritik zum Trotz, an dem von der BBC und der *British Drama League* betriebenen Aufzeichnungsprojekt englischer Akzente beteiligt war.

Man kann sich also gut vorstellen, dass die Mitglieder der universitären Arbeitsgruppe zum Stimm- und Sprechtraining kaum vorankamen, wenn einige Teilnehmende der Runde Evidenzeffekte am eigenen Körper vorführten, während andere ihre Kompetenz eher in der distanzierten Betrachtung und Abstraktion sahen. Es stand zunächst wohl die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Weisen des Wissens im Raum und mittelbar ging es dabei auch um die Positionierung zwischen den Feldern der pädagogischen, therapeutischen und künstlerischen Praxis und der akademischen Welt. Von einem Diskurs von Gleichberechtigten wird man wohl nicht ausgehen können.

Vor diesem Hintergrund eines sich kontrovers ausdifferenzierenden Wissens und des damit einhergehenden Ringens um Deutungshoheit bekam das Thema des Berichts natürlich eine besondere Brisanz. Bezeichnend ist bereits, dass das Thema in den Quellen nicht eindeutig angegeben wurde. Im medizinischen Bereich figurierte die Themenstellung als die Frage nach der wissenschaftlichen Basis des Stimm- und Sprechtrainings. Innerhalb der Schule war allerdings von einem ›report on respiration‹¹⁷⁸ die Rede, und im Abdruck des Beitrags aus dem *British Medical Journal* im schulinternen Mitteilungsblatt *Viva Voce* fehlte entsprechend der Titel ›Voice and Speech Training‹. Respiration bezeichnete – im Unterschied zum physiologischen Begriff *breathing* – den chemischen Prozess der Sauerstoffaufnahme durch die Atmung.

Die Physiologie der Atmung und die Praxis der Stimm- und Sprechbildung – die Themen klingen heute weiter entfernt als sie historisch womöglich gesetzt waren. Denn Antworten auf die genauen chemischen Vorgänge, die der Atmung und der Energieaufnahme zugrunde liegen, zielten gleichsam in den Kern des Selbstverständnisses der Atemschulung nach Hulbert, die an der CSSD angeboten wurde. Er strebte nach einer wissenschaftlichen Erklärung für die Beobachtung, dass in der Atemschulung Teile des muskulären Apparates, wie das Zwerchfell und die Bauchmuskulatur, gezielt trainiert werden konnten, aber auch willentlich dysfunktional zu werden drohten, wenn man sie einem nur äußerlich verstandenen Drill unterlegte. Man muss sich diese ›Entdeckung‹ gleichsam als energetisches Prinzip des gesamten pädagogischen Profils der Ausbildung vorstellen, mit der man sich von der Steifheit der ›Elocution‹ und der Haltung mit hochgezogenen Schultern und herausgestrecktem Brustkorb absetzen wollte. Dieses äußerliche Körperschema wurde durch eines ersetzt, das nun gleichsam auf der Ebene der Zellatmung ansetzte und von innen heraus neue Qualitäten von Bewegung, Klang, Sprache

178 Elsie Fogerty, »The Congress of Speech and Voice Training«, in: *Viva Voce*, Nr. 18, März 1912, S. 199.

hervorbrachte. Es lag also nahe, an diesem zentralen Punkt, auf dem alle weiteren Teile der Ausbildung zum Sprechen und Schauspiel ruhten, eine wissenschaftliche Basis einzufordern. Damit wollte man das eigene Handeln nicht etwa optimieren, wohl aber legitimieren.

Der Weg zur Anerkennung als Ausbildungsinstitution

Die Ergebnisse des kleineren Arbeitskreises, der neben Hulbert aus vier weiteren Medizinern, Dr. Arthur Keith (1866–1955), Professor am *Royal College of Surgeons*, Dr. William Pasteur (1855–1943) vom *Middlesex Hospital*, Prof. Charles Scott Sherrington und Dr. Peter Thompson (1872–1921), Professor für Anatomie an der *University of Birmingham*, gebildet wurde, empfahlen für das Training ein Mittelmaß aus An- und Entspannung:

Ideal breathing (for voice) is carried out by those muscular movements which produce efficient expansion of the chest, under perfect control; (provided always those muscles are kept out of action which interfere with the action of respiration – for example, shoulder and neck muscles. [...] Beyond a certain point every additional gain in expansion of the chest is at the expense of control, and is liable to lead to permanent deterioration of the muscles and injury to the lung. [...] Breathing for voice, as contrasted with the breathing of repose, which is automatic and mainly diaphragmatic, presents certain new factors, of these the employment of the diaphragm as a voluntary muscle is probably the most important.¹⁷⁹

Übersetzt in die Welt der Trainingsmethoden hieß dies, dass zur willentlichen Optimierung des Körpers immer auch ein besseres Verständnis für die unwillkürlichen Vorgänge erwünscht war.

Der Befund, der um einige Aussagen zur Bewegung der Muskulatur und einige Erklärungen ihrer Funktion ergänzt war, stellte inhaltlich kaum große Hürden dar, ja, er mutet in seiner Form geradezu wie eine Handreichung an. Formal muss man jedoch hervorheben, dass mit dem Bericht ein neuer Kommunikationsweg aus der Privatschule in den Bereich der staatlichen Bildung eröffnet wurde. Das Thema der Stimm- und Sprechausbildung und ihrer wissenschaftlich begründeten Trainingsmethoden war nun gesetzt und die *University of London* ebenso wie die Schulaufsichtsbehörden des *London County Councils* erkannten die Problematik damit offiziell an. Diese Setzung war vermutlich wichtiger für die Institutionalisierung der CSSD, als die auffälligen Diskrepanzen, die sich zwischen linguistischer, anatomischer und psychologischer Deutung der Atemfunktionen auftaten.

In dieser Themensetzung bildete sich nicht die Erfahrung ab, die Fogerty und ihre Schülerinnen in der *St.-Thomas-Klinik* in der Behandlung von Sprechstörungen machen konnten. Daher insistierte sie in ihrem Memorandum darauf, dass Sprecherziehung die gesamte Bandbreite sprachlicher Funktionen in den Blick nimmt:

179 Hulbert, Keith, Pasteur, Sherrington, Thompson, »Voice and Speech Training«, S. 558.

[T]hose suffering from physical difficulties in voice production [...], those who, for social or other reasons, are anxious to raise the standard of their daily speech. We have cases [...] distinguished by physical disability, ranging from slight impediments to absolute speech failure. And we have the training of public speakers, singers, and actors, whose first object is the artistic side of their work, and who have to meet special problems of audibility, or of vowel formation and tone production.¹⁸⁰

Es ist also ein Bildungseifer seitens der CSSD zu konstatieren, der gar nicht zwischen Dysfunktion und Virtuosität des Sprechens, zwischen allgemeiner Bildung und künstlerischer Professionalisierung unterschied. Entsprechend gesellten sich zu den Abendkursen in der Lehrkräftefortbildung später auch Kurse für die Ausbildung von Priestern, die die CSSD für den Bischof von Birmingham, Henry Russell Wakefield, durchführte. Es folgten 1914 und noch einmal 1918 weitere Konferenzen, auf denen sie die Verbesserung der gesprochenen Sprache diskutierte, nicht von ungefähr am Geburtsort Shakespeares, der gleichsam als kultureller Orientierungspunkt des ganzen Schulprojekts galt. Diese Bildungsbewegung, gespeist von jenen Kräften der Selbsterneuerung und Selbstartikulation des Körpers, die sich in jedem Atemzug unwillkürlich zeigten und die jeder Bewegung und jeder öffentlichen Äußerung noch einmal eine potenziell performativ aufzufassende Bedeutung *avant la lettre* gaben, traf auf eine staatliche Bildungsreform, die eher in Expertenkommissionen und in der Auslobung immer neuer Aufgabenbereiche den gesellschaftlichen Wandel begleitete und moderierte, als dass sie ihn gestaltete.

Das Bestreben, die CSSD zur offiziellen Ausbildungsinstitution zu transformieren, war erfolgreich: 1923 wurde zunächst das Programm der Schauspielausbildung offiziell durch die *University of London* anerkannt, 1929 folgte die Ausbildung in Sprecherziehung und 1936 schließlich die in Sprechtherapie.

Damit war die Schule innerhalb eines neu entstandenen Berufsfeldes etabliert. Mit Blick auf die hier dargelegte Geschichte ist hervorzuheben, dass weder das Wissen um die Sprechstörungen noch die Behandlungsmethoden an sich grundlegend neu waren. Ein qualitativer Schritt bestand vielmehr darin, mit der Aufnahme des Unterrichts in ›Sprechtherapie‹ und der Ausbildung im medizinischen Hilfsberuf der Sprecherzieherin eine Lücke zu füllen, die sich zwischen der medizinischen Forschung und einer erwachten staatlichen Fürsorgepflicht in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts abzeichnete. Die Ausdifferenzierung von Theorie-Praxis-Feldern in dieser Zeit hat neben wissenshistorischen, vor allem soziale und kulturelle Gründe, zu denen die von Key und anderen proklamierte ›Entdeckung des Kindes‹ ebenso zählte wie die vehement vertretene Forderung nach Sozialreformen. Als vermittelndes Element zwischen Forschung und sozialer Anwendung fungierten allerdings innerhalb der CSSD noch nicht die uns geläufigen Vorstellungen von Methoden und Techniken, denn sie wurden niemals konsequent ausformuliert. Als verbindendes Element trat im Fall Fogertys und ihrer Kolleginnen vielmehr ein organisches, vom eigenen Körper her entwickeltes Denken auf, als dessen zwei Pole der wissenschaftlich-technische Fortschritt und eine Form der ahnenden Kunsterfahrung figurierten. Nicht verwunderlich für die englische Konsenskultur war, dass zwischen beiden Polen ein Ausgleich gesucht wurde, ein gesundes Maß, nach dem jede

180 Fogerty, »Memorandum on Phonetics in Relation to Voice and Speech Training«, S. 269.

Lehrmeinung in puritanischer Zurückhaltung auf eine mögliche Pedanterie hin bemessen und höflich zurückgewiesen wurde, jede gesellschaftliche Zurückhaltung zugleich jedoch von einer gewissen persönlichen Exzentrik flankiert wurde.

Aus diesem Denken speiste sich ein Menschenbild, in dem die Vorstellung vom Körper als Maschine ebenso wenig Platz hatte wie die Idee, die Patientinnen und Patienten oder Lernenden unabhängig von der Umwelt und der Beziehung zu Lehrkräften und Therapierenden zu behandeln. Im Zentrum stand vielmehr ein Körper in beständiger Zuwendung zu allen anderen Körpern, mögen diese stottern, lallen, poltern, stammeln oder aus ihnen die schöne Stimme ertönen. »The experience was unforgettable; the expected never happened!« erinnerte sich die Lady Almoner Evelyn White 1927 an diese Art der Zuwendung.

Miss Fogerty arrived, and everything became dynamic. She swept round the Clinic, seeing each child, and infusing her optimism into staff and student alike. Any child with a sad social history captured her at once, for she was a convinced Adlerian and took immense interest in ›personas‹: there was no ›mass cure‹ for her [...].¹⁸¹

Diese Erinnerung macht zweierlei deutlich: Sie liefert einen Hinweis auf Alfred Adlers (1870–1937) Ansatz, der propagierte, den ganzen Menschen in seinem Umfeld und seinem Sprechen in den Blick zu nehmen – auch wenn Fogerty diesen Ansatz womöglich auch ohne Adlers Hinweis verfolgte. Weiter ist ersichtlich, dass sich die Arbeit in der Sprachklinik konsolidierte, denn der hier zu Protokoll gegebene Optimismus speiste sich ja gerade aus dem Ereignis der überraschenden Intervention, dem Wechsel im Normalbetrieb. In den fünfundzwanzig Jahren seit Aufnahme der therapeutischen Behandlung von Kindern und Jugendlichen war Fogerty möglicherweise eher in die Rolle einer Supervisorin hineingewachsen – »infusing her optimism into staff and students alike«.

Das von Fogerty propagierte Menschenbild und die sich daraus ableitende Idee der Sprechtherapie wurden jedoch von Joan Van Thal übernommen. Auf einer 1927 veranstalteten Konferenz zur Sprechtherapie zog sie in ihrem Redebeitrag den Vergleich zwischen stotternden und künstlerischen Menschen heran, der noch einmal das eigenartig breite Ausbildungsprofil dieser Schule verdeutlichte.

Some teachers do not seem to realise what the psycho-analysts mean when they talk about inferiority complex and the stammerer. I think they imagine that we are calling them inferior and mentally deficient. As a rule, with few exceptions, the stammerer is very intelligent and intellectually gifted, but I would like to draw an analogy between the stammerer's instability of mind and that of a great artist. We know that geniuses are often eccentric, yet we do not say they are mentally deficient. I think the stammerer's mental instability is in the same category.¹⁸²

181 Evelyn White, Lady Almoner am St.-Thomas-Hospital 1927, zitiert in Cole, *Fogie*, 1967, S. 121.

182 Central School for Speech and Drama und Elsie Fogerty (Hg.), *Proceedings of International Conference on Speech Training. Held in London from 8th November 1927 to 10th November 1927*, London: Central School for Speech and Drama 1928, S. 53, British Library General Reference Collection, Shaw 32.

8.5 Das Lehrbuch *The speaking of the English Verse*

Bisher wurde dargelegt, wie sich der Institutionalisierungsprozess der CSSD in den ersten Dekaden entwickelte. Damit ist wenig über die tatsächlich geleistete Ausbildung in der Schule und den Grad ihrer Professionalisierung gesagt. Diese war alles andere als experimentell. Vielmehr zeigt sich an den Quellen, dass Fogerty parallel zur äußerlichen Einbettung der Schule in die Londoner Bildungslandschaft eine durchgreifende Konsolidierung des Curriculums und des Prüfungswesens vornahm, die klar auf das Berufsziel einer Lehrkraft für Sprecherziehung zielte. Ein Kernstück dieses regulären Bildungsprogramms war die Lehrmethode.

Die direkten Referenzen auf die Methoden des Körpertrainings, auf die sich Fogerty bezog, werden in den Quellen zur Sprechtherapie an der CSSD allerdings nicht deutlich. Die fehlende schriftliche Formulierung von Methoden ist erklärlich, wenn man sich den großen Abstand vor Augen führt, der zwischen dem Wissen der naturwissenschaftlichen Forschung und der praktischen Spekulation im Schulbetrieb besteht. Auch ist zu bedenken, dass die Ideen der Lebensreform, die Reformschriften Maria Montessoris, Jacques-Dalcrozes Körpertechnik, die Philosophie Henri Bergsons, oder auch der freie Tanz einer Isadora Duncan, weniger zentral auch Craig, Ruth Sainte Denis (1879–1968) und Jacques Copeau, zum Diskurs der praktischen Lehre der Zeit gehörten. Es verwundert also nicht, dass diese Lehren den Schülerinnen und den wenigen Schülern in der *Viva Voce* präsentiert wurden. Sie wurden dort nicht ausführlich erläutert. Vielmehr lesen sich die Kurzreferate und Textauszüge wie eine Art Erinnerungsprotokoll der Unterrichtsgespräche. Auffällig ist, dass die für den Londoner Kulturraum nicht minder wichtigen Friedrich Froebel (1782–1852) und Frederick Alexander nicht erwähnt werden.

In einem Vortrag von 1914 kündigte Fogerty eine koordinierte Lehrmethode an, die sie in der Folgezeit in einer Fülle von Hinweisen, Maximen und Reflektionen allmählich entwickelte. »Elsie Fogerty has said [...] that it took twenty years to fully develop the technique she wanted.«¹⁸³ Ihren Abschluss fand die allmähliche Verfertigung der Methode während des Unterrichts, wohl im 1923 veröffentlichten Lehrbuch *The Speaking of the English Verse*, das im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden soll.¹⁸⁴

Das Besondere an Fogertys Buch in theaterhistorischer Perspektive

Der Zeitpunkt der Veröffentlichung war nicht zufällig. 1923 stellte in der Tat einen Wendepunkt in Fogertys beruflicher Laufbahn dar und war damit auch für die Geschichte der von ihr geleiteten Schauspielschule entscheidend. Denn in diesem Jahr erlangte die Schule das Recht, ein staatliches »Diploma in Dramatic Art« zu verleihen. Erstmals erkannte das *Board of Education* damit an, dass es im englischen Bildungssystem eine pro-

183 Fogerty zitiert nach Cole, *Fogy*, 1967, S. 35.

184 Elsie Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, London: Toronto, Dent] Sons 1923, Fogertys Interesse an Rhythmus und ungebundener Verssprache war weit verbreitet. Vgl. Georg Saintsbury, *History of English Prose Rhythm*, London: Macmillan 1912; Thomson S. Omonds, *Metrical Rhythm – being an examination of a recent attempt to determine the Basis of English rhythm in verse and prose*, Tunbridge Wells: Pelton 1905; Albert C. Clark, *Prose Rhythm of English*, Oxford: Clarendon 1913; William Morrison Patterson, *The Rhythm of Prose*, New York: Columbia University Press 1916.

fessionelle Ausbildung für Schauspielerinnen und Schauspieler gab, zu der nun neben der CSSD auch die *Royal Academy of Dramatic Arts* und das »Speech-Training Department« der »Regent Street Polytechnic«-Schule zählten. Wenn Fogerty als Autorin eines Lehrbuchs für Schauspiel und Rede an die Öffentlichkeit trat, geschah dies also vor dem Hintergrund, dass ihre Schule erstmals seitens des Staates eine öffentliche Reputation erfuhr.

Fogertys Buch stellt im Vergleich zu anderen Schauspiellehren eine wichtige historiografische Quelle dar. In der Tat weist diese Quelle im nationalen und internationalen Vergleich ein Alleinstellungsmerkmal auf, denn dieses Lehrbuch wurde parallel zur laufenden Ausbildung verfasst. Das kann man von den meisten uns bekannten Lehrbüchern im Bereich Schauspiel nicht behaupten. Ausnahmen bildeten die Lehrbücher im Bewegungstheater, etwa zum *Greek Dance* der Fogerty-Schülerin Ruby Ginner und zur *Mime* von Irene Mawer.¹⁸⁵ Aber alle an der RADA tätigen Lehrkräfte hatten keine Lehrbücher für die eigenen Schülerinnen und Schüler veröffentlicht. Dies galt auch für Dumont, Jessner, Reinhardt, Berthold Held, Ferdinand Gregori, Carl Ebert (1887–1980) und andere Schauspiellehrende. Stanislawski schrieb seine Lehrbücher rückblickend als fiktiven Dialog, Craig schrieb eher prospektiv auf ein zukünftiges Theater hin und viele Lehrende, insbesondere der Lebensreform und der Bewegungs- und Atemschulen, zögerten auch aus ökonomischen Gründen, ihre oft personalisierten Methoden schriftlich zu verbreiten.¹⁸⁶ Im organisatorischen Feld stellt die CSSD also einen glücklichen Sonderfall für den Theaterhistoriker dar.

Es wäre irreführend, Fogertys Buch als jenes einer prägenden Schauspiellehrerin zu lesen. Hier schrieb eben noch nicht jene Lehrerin, deren späterer Ruhm auch darin bestand, so bekannten Schauspielerinnen und Schauspielern wie Peggy Ashcroft, John Gielgud oder Sir Laurence Olivier das Bühnensprechen beigebracht zu haben. 1923 waren Ashcroft und Olivier noch eher unbekannt. Ashcroft besuchte die Schule für zwei Jahre, Oliver für ein Jahr, von einem geordneten Schulbesuch konnte kaum die Rede sein. Der Unterschied kam durch die für Schauspielschulen notorische Asymmetrie der Geschlechter zustande: In der CSSD kamen 1923 auf 50 Schülerinnen 5 Schüler, die dann natürlich die besten Rollen reklamieren konnten. Das war an der *Central School for Speech and Drama* nicht anders als an der *Royal Academy of Dramatic Art*:

Kenneth Barnes recalls that when he became the Academy's first principal, in 1909, the ratio was four women to every one man. [...] The 1911 Census provides a nationwide ratio of 101,05 women for every 100 men in the profession. The figure differs if London is taken alone, where there were 121,54 women in the profession for every 100 men.¹⁸⁷

Länger als ein Jahr konnte man die Schüler wohl nicht in der Schule halten, dann drängten sie ins Engagement. So schrieb Fogerty über die Schülerinnen und Schüler in *Frank Bensons* Schule in Hampstead:

185 Vgl. Irene Mawer, *The Art of Mime. Its History and Technique in Education and the Theatre*, London: Methuen 1932; Ruby Ginner, *The Revived Greek Dance*, London: Methuen 1933.

186 Vgl. zum ungeschützten Begriff der »Schule« und zur Konsolidierung der Gymnastikbewegung Bernd Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*, 2004, S. 39 und S. 52f.

187 Sutherland, »The actress and the profession«, 2007, S. 101.

His school was housed at Hampstead; but the place was not a good one: there was no proper theatre, and the students' minds were too much fixed on the happy day when they could join the Tour.¹⁸⁸

Oliver wiederum war parallel zu seiner Ausbildung bereits unter Vertrag: »Between terms at Fogerty's he [Olivier W.D.E.] sought professional stage work to gain extra cash and experience [...].«¹⁸⁹

Ebenso irreführend wäre es, *The Speaking of the English Verse* inhaltlich als Lehrbuch für Schauspielerinnen und Schauspieler zu werten, auch wenn diese schwierig zu beschulen waren. Das Lehrbuch war wenig geeignet, um mehr berufliche Orientierung für die schauspielende Profession zu geben. Denn die englischen Verse, die im Titel genannt werden, bildeten wahrlich nicht den Kern der Rollenarbeiten, welche die Schauspielerinnen und Schauspieler in der Theaterindustrie des Westends erwarteten. Gab es also ein weiteres Lesepublikum?

Im Vorwort des Buches schrieb Fogerty dazu: »It [the book W.D.E.] may at least prevent a certain number of teachers from involuntarily standing between their students and a love of poetry.«¹⁹⁰

Eine eindeutige Zielgruppe bildeten also die Lehrkräfte für Stimm- und Sprechbildung. Die Überlegung wäre demnach nicht abwegig, dass dieses Lehrbuch 1923 die eigene Lehrmethode transparent machen sollte, in dem Moment, wo die Verbreitung der Methode über Mediatorinnen und Mediatoren allein sich der zunehmenden Kritik stellen musste, eine Monopolstellung erlangt zu haben.

8.5.1 Methodenansatz: Rhythmus und Klang als Zugang zum Text

Eine eigene Methode, die man mit dem Namen Fogerty assoziieren könnte, suchte man zunächst vergeblich. Die behandelten literarischen Texte und die verwandten Begriffe der Deklamationslehre erschienen eher tradiert. Fogerty bot einen chronologischen Abriss der Literaturgeschichte. Sie führte in die Prinzipien der Deklamationslehre ein. Neu war allerdings, die Deklamationslehre vom Aspekt des Rhythmus her zu entwickeln und damit weniger von der Regelmäßigkeit des richtigen oder falschen Sprechens auszugehen als vom Prozess des Sprechens, Atmens und Fühlens selbst.

Im ersten Kapitel *Prose and Verse* stellte Fogerty den Begriff Rhythmus als zentralen Ansatzpunkt vor. Er verband die für sie relevanten Teildisziplinen Musik und Literatur. Fogerty fasste den Rhythmusbegriff sehr weit und sprach zunächst nur von der Poesie der Sprache, noch nicht von einzelnen Gattungen wie Prosa, Lyrik und Dramatik, wie in der Kapitelüberschrift angedeutet. Zwar unterschied sie den im Vers fixierten Rhythmus vom freieren Rhythmus etwa einer Ode und differenzierte dies wiederum vom Metrum, doch konnte sich der Rhythmusbegriff bei ihr auf sehr verschiedene Ausdrucksmedien beziehen. Sprache, Architektur, Maschinen, Skulpturen etc. wiesen einen Rhythmus auf.

188 Cole, *Fogie*, 1967, S. 38.

189 John Cottrell, *Laurence Olivier*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1975, S. 31.

190 Elsie Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, London, Toronto, Dent & Sons 1923, Vorwort, S. X.

Rhythmus sei so grundlegend wie Schwerkraft und so wie die Schwerkraft das fundamentale Gesetz des Stillstands bestimme, so dominiere der Rhythmus das fundamentale Gesetz jeder Bewegung.

[Rhythm W.D.E.] is visible in dancing, where it passes before our eyes in time. It is audible in poetry or in music, in the beat of a perfectly-running engine. It is visible again in sculpture and in painting, where it lies spread before us in space, freed from the change and obliteration of time, or reduced to its simplest elements in decoration or pattern. It sings to us in our own veins and in the pulse of life in our hearts, telling us of health and disease, or joy and passion or fear.¹⁹¹

Rhythmus stand zugleich als Synonym für alle motorisch-sensorischen und die Empfindung berührenden Prozesse, die Fogerty aus je spezifischer Perspektive als Teil der Ausbildung in Schauspiel und im Sprechen berücksichtigte. Denn auffällig am obigen Zitat ist ja, dass eigentlich rhythmische Veränderungen und Visualisierungen von Resonanzen das Rhythmusprinzip verdeutlichen. Zwischen objektiv messbaren Rhythmen und den Lebensrhythmen wurde gar kein Unterschied gemacht. In diesem Sinn setzte sie den Begriff Rhythmus für eine ästhetische Weltsicht (von Bewegung im weitesten Sinne), in der vom lebenden Organismus her gedacht alle (geistigen) Ausdrücke und ihre Medien vom Rhythmus durchdrungen waren.

Ausgehend von diesem weiten Rhythmusbegriff entfaltete sie im folgenden Kapitel *Music and Poetry* Überlegungen zum Klang, genauer den Vokalklängen, Vokalfolgen und Assonanzen als jene sprachlichen Qualitäten, die es in der Intonation, dem lauten Lesen und Memorieren der aufgeschriebenen Musik und Sprache zu untersuchen oder besser zu entdecken galt. Sie führte dabei den Begriff der Klangmuster (*pattern of sound*) ein, ging also von komplexeren Überlagerungen einzelner Klänge aus, die sich bis zu einer »great sphere of sound«¹⁹² anreichern könnten. Dies machte sie am Beispiel der sinfonischen Musik (und nicht des chorischen Sprechens) deutlich. Ihren Gegenpol fand der komplexe Klangraum in der Semantik der Sprache, die in der mündlichen Kommunikation vor allem im logischen Akzent zum Tragen komme. Allerdings gälte es, den semantischen Zugang über die Sprache allererst zurückzustellen, damit die Klangqualität der Sprache sich entfaltete. Fogerty grenzte also das Vers-Sprechen, welches das Thema des Buches war, von der gesungenen Sprache und Musik auf der einen Seite und von der Sprache als Sinnträger auf der anderen Seite ab. Shakespeare in Französisch, von einem Engländer gehört, war ihr ein Beispiel für eine Rückbesinnung auf das Hören der Klangmuster gesprochener Sprache.

Allerdings sah sie die Mündlichkeit auf dem Rückzug:

Music and song, poetry, free verse rhythms, prose, ordinary speech, these give us a series of rhythms in which ordered pattern plays a less and less important part; in which such patterns grow less and less self-sufficing, the elements of logical convention grow

191 Ebd., S. 3.

192 Ebd., S. 14.

stronger and stronger, till they overcome significant form altogether and all sense of art is lost.¹⁹³

Die Schülerinnen und Schüler wurden mit dieser kulturkritischen Passage also darauf eingestimmt, mit dem Studium der Vokalklänge und Klangmuster zugleich die logischen Konventionen hinter sich zu lassen und die Kunst zu retten.

Das Kapitel schloss mit drei Bestimmungen der Qualität von Vokal-Sounds.

Erstens: Die Vokalqualität sei die Melodie des Verses und zeichnete sich durch große Tonhöhenunterschiede aus. Besonders in der Lyrik seien dabei Assonanzen und Rhythmen von Bedeutung.

Zweitens: Die Qualität des Vokalklangs gehe auf die Überblendung verschiedener Tonhöhen zurück, die eine bestimmte Eigenresonanz aufwiesen (Sitz der natürlichen Vokalresonanzen). Diese zu erkennen und zu nutzen, verlangte ein Training von distinkten Tonhöhen wie im Gesangstraining üblich.

Und schließlich drittens: Gesangs- und Sprechtraining sollten daher simultan erfolgen.

Zwischen gesprochener Praxis und Experiment: Prosodie und Vers

Im Kapitel 3 *History of Verse Pattern* erklärte die Autorin zunächst einige Begriff der Prosodie, die ihre folgende historische Betrachtung leiteten.

Erstens geht sie auf die Qualität eines Verselements ein, diese sei gegeben durch längere oder kürzere Dauer eines Vokals oder Diphtongs.

Zweitens sei der Wortakzent vom Satzakzent zu unterscheiden, da so ein bestimmter Sinn hervorgehoben werde.

Drittens seien die Tonhöhen (*Pitch*) prägend, die in den modernen Sprachen jedoch nicht für distinkte Bedeutungen stünden.

Und viertens seien es die Assonanzen, Alliterationen und Reime, die schließlich der Sprache die »musical beauty«¹⁹⁴ verliehen.

Sie verzichtete an dieser Stelle also bewusst auf die Terminologie und Systematik der Metriker, um den Rhythmus von zählbaren Einheiten und Betonungen abzuleiten. Zwar nahm sie Bezug auf die Unterscheidungen von betonten und unbetonten Silben, die Einteilung in Versfuß und Verslänge, jedoch wurden sie nirgends definiert oder systematisch entfaltet. Dies hatte seinen Grund. Metrische Größen behandelte Fogerty, die Praktikerin, durchweg als relationale Größen, die nur im Kontext und in der konkreten Sprech- und Gesangsperformance eine Bedeutung hatten. Schaut man sich die Textbeispiele und deren Interpretation an, so zeichnete sich ein enger Zusammenhang zu ihren Theaterarbeiten mit griechischen Texten, mit Texten von Tennyson und Swinburne ab. Die Darstellung ging also mehr von der Aufführung und vom Hören und Spüren des Rhythmus aus, denn von der Lektüre dramatischer Vorlagen.

Ausführlich ging sie dabei auf die suprasegmentalen Eigenarten des griechischen Versbaus ein, insbesondere auf die Semantik der Tonhöhe und die daktylische Struktur,

193 Ebd., S. 21.

194 Ebd., S. 28.

also den Dreiviertel-Takt der Silbenbetonung, der sich im Englischen nicht ohne Weiteres bilden lässt. In diesem Zusammenhang führte sie den Ausdruck ›pulse-beat‹ ein. Ein ›pulse-beat‹ vereinige und variere verschiedene Metren, gehe aber nicht darin auf. ›Pulse-beat‹ war mehr der wahrgenommene Grundschlag als der etwa über ein Metro-nom Messbare. Damit folgte der ›pulse-beat‹ eher einem musikalischen Sinn, der in der Sprachdichtung bereits angelegt sei. Sie sprach hier von einer »time marked by itself«, um den Puls vom gegebenen Metrum abzugrenzen, das sich auf die kategoriale Zeit bezog:

Time marked by itself. By the duration of continuous waves of different length grouped by number and divided by silence as rhythmic as sound. Phrases reaching their climax by the rise and fall of musical pitch. This is in its essence a finer thing than time beaten out in a drum rhythm which sounds a gong to mark its passing but cannot take part in its movement. Those who have conceived of modern verse as having no other foundation than this are still in the tom-tom stage of musical appreciation.¹⁹⁵

Im folgenden Abschnitt stellte Fogerty der systematischen Betrachtung des Versrhythmus einen Abriss der Versgeschichte geordnet nach Sprachen und möglichen Einflüssen dar. Diese Gliederung suggeriert einen Überblick und eine Entwicklungsgeschichte. Allerdings verwundert es, dass Fogerty keine Referenzliteratur zur Geschichte der Versrhythmen anführte. Der Abschnitt liest sich somit durchweg als von ihr autorisierte Zusammenstellung. Fogerty aber war keine anerkannte Literaturwissenschaftlerin, deren Oeuvre eine Zusammenschau eines so großen Textkorpus vielleicht legitimiert hätte. Im Wissen um ihre Tätigkeit als Sprecherzieherin in der *Royal Albert Hall* erwecken vielen Textbeispiele daher den Eindruck, dass Fogerty sich an ihrer Unterrichtspraxis und an ihrer körperlich und mündlich vermittelten Wissensform orientierte. Erst auf der letzten Seite führte sie eine Referenz ein, die Studie *English Metrists* von Thomas Stewart Omond.¹⁹⁶ Dieses Buch sei just erschienen, als sie das Kapitel geschrieben habe. »I almost felt inclined to omit the present chapter in view of his immeasurably superior achievement [...]«. ¹⁹⁷ Omids Studie erschien allerdings aufgeteilt auf zwei Bände bereits 1907, war also nicht wirklich der Stand der Forschung.¹⁹⁸ Seine Prämissen des Studiums der Verslehre, die ihren nicht unähnlich waren, hätte sie zudem auch in Omonds vielleicht zugänglicher verlegtem Werk *A Study of Metre* von 1903 finden können, in dem der Begriff der relativen Zeit eingeführt wurde, der durchaus zu Fogertys Interesse an rhythmischen

¹⁹⁵ Ebd., S. 34.

¹⁹⁶ Thomas Stewart Omond, *English Metrists. Being a Sketch of English prosodical Criticism from Elizabethan Times to the Present Day*, Oxford: Clarendon 1921.

¹⁹⁷ Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 69.

¹⁹⁸ Thomas Stewart Omond, *English Metrist in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. Being a Sketch of English Prosodical Criticism during the last two hundred Years*, London, New York, Toronto: H. Frowde 1907.

Varianzen passte.¹⁹⁹ Ihre Referenzen zum Wissensstand über die Versgeschichte genügten akademischen Standards eher nicht.

Fehlende Referenzen waren eine Besonderheit dieses Abschnitts. Formal herausstechend in diesem Abschnitt war auch ein Beitrag von William Henry Denham Rouse (1863–1950). Er bestand darin, so schreibt sie in der Danksagung, der Autorin Passagen aus *Ödipus auf Kolonos* und *Ödipus Tyrannos* auf Griechisch vorzusprechen und davon eine phonetische Transkription zu erstellen. Eine dieser Notationen, das erste Stasimon von *Ödipus auf Kolonos*, fügte Fogerty dem Abschnitt ein. Dieser Textteil verzögert den Lesefluss freilich beträchtlich, denn er erstreckt sich über fünf Buchseiten. Eine der seltenen Querreferenzen verstärkt an dieser Stelle den Eindruck eines formalen Bruchs: Fogerty verwies auf eine griechisch-englische Transkription des Parodos, also des Einzugslieds des Chores aus Sophokles *Elektra*, die der Komponist und Dirigent Granville Bantock anfertigte. In diesem Lied werden die Gaben Kolonos' gepriesen, vor allem die Natur, die Pferdezucht – welcher Athen seine Streitmacht der Adligen zu Pferde verdankt – aber auch die Gaben des Poseidons. Merkwürdig erscheint es jedoch, dass die Zeilen nicht vollständig zitiert werden. Zudem ist die Transkription nicht einheitlich. Den *Parodos* aus Sophokles *Ödipus auf Kolonos* setzte Rouse in lateinischer Schrift und parallel in Lautschrift. Granville Bantock wiederum schrieb in griechischem Alphabet. Zudem bemüht er einen Notensatz, während Rouse ein vereinfachtes System von kurzen und langen Silbenzeichen zu Hilfe nimmt. Der Inhalt der Chorlieder musste wohl als bekannt gegolten haben, wenn Fogerty keinerlei Hinweise dazu gab. Fraglich ist jedoch, ob ihr Zielpublikum das griechische Alphabet lesen konnte, bestand es doch aus angehenden Lehrkräften der Sprecherziehung sowie Schauspielerinnen und Schauspielern.

Man stellt sich Fogerty vor, wie sie Rouse darum bittet, ihrem rhythmisch geschulten Ohr die griechischen Verse vorzusprechen, wie sie beide über die Transkription gebeugt die Schriftzeichen zum Klingen bringen. Rouse war Schuldirektor der *Perse School* in Cambridge und entwickelte dort eine Methode der Fremdsprachendidaktik, die sich dadurch auszeichnete, dass von Beginn an in der Zielsprache unterrichtet wurde. Übersetzungen wurden gemieden und grammatikalische Kenntnisse nur in Bezug auf das Sprechen und Hören und in Anwendung der zu erlernenden Sprache vermittelt, nicht aber als abstraktes Regelwerk. Damit gab Rouse dem Spracherwerb eine pragmatische Wendung, wenn nicht gar eine gewisse anti-elitäre Note. Eine experimentale Wissensanordnung lässt sich in dieser Zusammenarbeit erkennen. Fogerty erwähnte in der Danksagung das »interesting experiment in the notation of tonic accent«.²⁰⁰ Rouse und Fogerty stellen sich mit dieser Textstelle zwischen die praktische und pädagogische Arbeit mit poetischen Texten im Klassenzimmer und der akademischen Philologie, Übersetzung und Stilkunde, wie sie an Schulen und Universitäten vorherrschte. Von der formal auffälligen, wenn nicht sperrigen Schriftbildlichkeit dieses Abschnitts nimmt

199 Thomas Steward Omond, *A Study of Metre*, London: Grant Richards 1903 (in zweiter Auflage 1920), S. 50. Omond grenzt seinen Zeitbegriff ab von John Ruskin, *Elements of English prosody for use in St. George's schools, explanatory of the various terms used in ›Rock Honecomb‹*, Orpington: George Allen 1880.

200 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, Vorwort, S. xi.

man die Erkenntnis mit, dass der Abschnitt wohl weniger mit dem Anspruch auf akademische Genauigkeit und Vollständigkeit als vielmehr um den Nachweis des Fortlebens jener feineren rhythmischen Varianzen zusammengestellt wurde, die Fogerty gleichsam als Legende dem Kapitel voranstellte.

Gegen den Strich: Ein eigener literaturgeschichtlicher Kanon

Entsprechend exemplarisch, wenn nicht subjektiv, folgten der griechischen Transkription Hinweise auf Virgil, Dante, Geoffrey Chaucer (ca. 1343–1400), Edmund Spenser (1552–1599) und John Milton (1608–1674). Shakespeare behandelte sie gesondert. Sie reklamierte für ihn und die Literaten des Elisabethanischen Zeitalters, wie Christopher Marlowe (1564–1593), Ben Johnson (1572–1637) und Spenser insgesamt eine größtmögliche Stilvielfalt, die Tragödie, Komödie, Drama, Farce miteinander verquickte. Die griechische Tragödie habe in ihrer Form der lyrischen Oden Abstand zur Realität gehalten, Yeats habe dies ebenfalls erreicht. Shakespeare aber mische Formen und das Resultat sei vergleichbar. Allerdings könne in der gebotenen Kürze nicht ausgeführt werden, wie er das mache.

Die Auswahl dieser Dichter wurde nirgends eigens begründet, was vielleicht mit dem damaligen Kanon der Lyrik zu erklären ist. Dass die Geschichte des Verssprechens hingegen von der griechischen Theaterkultur und Dichtung hergeleitet wurde, hat viel mit der damaligen Hinwendung zur Antike zu tun und konnte in den Kreisen der Leserinnen und Leser möglicherweise eher als zu erwartende Referenz gelten, als es heute der Fall ist.

Die Abschnitte über die griechische und englische Metrik wurden im Vergleich zu den Abhandlungen über die italienischen, altfranzösischen und keltischen Einflüsse sehr ausführlich gestaltet. Mit der starken Betonung der griechischen und englischen Metrik sollte vermutlich der Eindruck erweckt werden, dass die englische Sprache zu jener besonderen Poesie fähig war, die der klassischen griechischen Literatur zugeschrieben wurde. »[T]he Greek was gifted (above all other people except ourselves) with this power of incarnating thought in spontaneous and exquisite music of words«²⁰¹, so formulierte Fogerty diesen Anspruch.

Den historischen und kulturvergleichenden Überblick unterteilte sie grob in eine Epoche, in der die mündliche Überlieferung überwog, und davon abgesetzt in eine Epoche, die mit der Einführung der Buchkultur begann. Ab diesem Moment sei eine Tendenz auszumachen, der gemäß das rhythmische Sprechen mehr und mehr aus der Dramatik in die Lyrik abwandere. Unter der Bezeichnung »a true musician« versammelte sie schließlich die Dichter Ben Johnson, John Milton und Walt Whitman, wobei dessen amerikanische Herkunft quasi durch die Zuschreibung zum Kreis der musikalisch komponierenden Dichter nivelliert wurde. Musik sei »an independent world-art«²⁰², so argumentierte sie; Töne könnten Grenzen überwinden, wo Worte an Territorien gebunden blieben. Die Zusammenstellung von Dichtern des 16. und 19. Jahrhunderts war geprägt von den Studien Robert Bridges, der 1913–1930 als *Poet laureate* bekannt war und mit der

201 Ebd., S. 34.

202 Ebd., S. 68.

Studie *Milton's Prosody. With a Chapter on Accentual Verse* (Hg. 1893, 1901 und 1921) auch als Literaturhistoriker hervortrat. Im Fall von Whitman gab Fogerty zudem einen Hinweis auf die unregelmäßigen Rhythmen, die sich durch die neuen Messverfahren der experimentellen Wissenschaften aufzeichnen lassen.

The only recurrence here is a certain uniformity of pulse-beat which is felt by the reader almost more than indicated by the poet. It is as if the verse was set going to the wavelength of some natural force, checking, changing, rising, and falling with the life of that force.²⁰³

Um eine systematische Literaturgeschichte war Fogerty erkennbar nicht bemüht, da sie der kulturkritischen Narration vom Niedergang der Deklamation folgend nur diejenigen Ausnahmen der Poesie besprechen musste, in denen sich noch das Primat des freien Versrhythmus erahnen ließen. So endete sie – nicht verwunderlich – bei den für sie prägenden Dichtern ihrer Jugend.

Throughout the later years of the nineteenth century phonetic study and the growth of knowledge in the aesthetic basis of all arts, had a marked influence on the work of such men as Tennyson, Browning, Rossetti and Swinburne. It was becoming clear that rhythm was a fundamental thing, that the patterns through which rhythm could express itself, whether audibly or visually, were limitless; to dogmatise on pattern when the work of a new artist might instantly annul existing theories was to court disaster.²⁰⁴

Die unregelmäßigen Verse und offenen Formen in der Lyrik führten Fogerty zu einer Interpretation, die stark von Bergsons Idee des *élan vital* und lebensphilosophischen Figuren der organischen Ganzheit durchzogen waren.

Die linguistischen Zeichen, Silben und ihre Anordnung gruppieren sich unregelmäßig, ergeben aber im tönenden Atmen, welches das laute Sprechen ist, aus sich heraus ein Ganzes wie die Natur. Wie diese folgten die Klänge dann eigenen schöpferischen Energien, die nur ungenau kausal als Kraft der Natur (*natural force*) zu adressieren seien. Dieses Ganze in seiner akustischen Gestalt aber war zerbrechlich, gleichsam nackt und konnte jederzeit – Fogerty kam nicht ohne Abgrenzung aus – durch die Intention der Dichter oder Dichterin oder – schlimmer noch – durch mechanische Wiederholung und kategorische Zeitmessung zunichte gemacht werden.

Pädagogische Mission der Schule: Kulturgeschichtliche Einbettung gesucht

Diese Absage an einen literarischen Kanon folgte ein Kapitel zur *History of Poetic Form*. In einem weit ausgreifenden Gedankengang legte sie darin einen Niedergang der Poesie dar und entwarf zugleich eine pädagogische Utopie: Die Wiederentdeckung des Rhythmus in der gesprochenen Sprache. Diese Wiederkehr ereigne sich potenziell mit jeder neuen Generation, bedürfe aber eines geeigneten Unterrichts im Sprechen, um einen Zugang zur Poesie zu erlangen. Den Texten bereits besprochener Dichter – nicht aber

203 Ebd., S. 67.

204 Ebd., S. 68.

der Sekundärliteratur – kam in diesem Modell die Funktion eines kulturellen Gedächtnisspeichers zu, der sich über den individuellen Akt der Verkörperung; der individuellen Sinngebung im Sprechen, allmählich zu einem die ganze Nation umfassenden Erneuerungsprozess ausweiten sollte.

Fogerty vermischte in diesem Kapitel eine Kreativitätstheorie mit der Nationalgeschichte ihrer Zeit, die auf ethnischen Unterscheidungen fußte. In ihr waren weder die chauvinistischen Hierarchien prägend noch die kulturelle Hegemonie des Empires und der abendländischen Kultur, noch machte sie explizite Anleihen in der Vererbungs- und Degenerationslehre, die in Form der Eugenik ihre Zeit prägte. Vielmehr benötigte sie die ethnische und nationale Zuordnung, um eine große Geschichte zu konstruieren, die bei den Oden und Epen der Griechen, genauer bei Homer, beginnen konnte, um den Zusammenhang ihrer pädagogischen Mission mit einer anzustrebenden Kulturerneuerung herstellen zu können. Die Formel lautete: »[I]n a measure each child repeats the history of the race and chooses for itself, if it may choose, the poetry suited for its form of existence and to its stage in mental growth.«²⁰⁵ Über das Gleichnis der individuellen und kulturellen Entwicklung konnte Fogerty ihre Schule und ihr Lehrbuch zugleich an die Kulturgeschichte rückbinden. »The race of bards is extinct, and the civilisation of which they formed an integral part could not be revived;« so schrieb sie mit Blick auf Shakespeares Zeit, »if a modern epic were created it would be for readers not for hearers [...]«. ²⁰⁶ Aber vielleicht wäre der Arbeiter doch eine geeignete Figur, die in einem Epos besungen werden könnte.

One figure at least might even now inspire an epic: that man unsung on whose labour and endurance the fabric of civilization has been established. The deluge which has swept away the artificial civilization of Eastern Europe, may not inconceivably have laid bare the soil in which it will root itself.²⁰⁷

Das zukünftige epische Gedicht von historischer Dimension müsse vermutlich dem Arbeiter gewidmet sein. So philosophierte Fogerty 1923 mit Blick auf das revolutionäre Russland. Die im Zuge des *Newbolt Report* geführten Debatten um die Erneuerung und Befreiung der englischen Sprache als Weg einer umfassenden Sozialreform von oben schlugen sich in solchen Spekulationen nieder (Kapitel 9.2). Ihre Forderung »to keep in the life of the nation the vital force of poetry«²⁰⁸ durfte aus diesem Lager begrüßt werden.

Auch war auffallend, dass sie Newbolt und John William Mackail (1859–1945) im Umfeld dieser pädagogischen Reflexion zitierte und letzteren sogar als »Professor Mackail« einführte. Mackail war Oxford Professor für Poesie (1906–1911), Bildungsreformer und Mitglied des *Board of Education*. Er war an der Reform des »secondary education«-Systems beteiligt, die im *Education Act* 1902 verabschiedet wurde. Fogerty berief sich explizit auf sein Werk *Lectures on Greek Poetry*²⁰⁹, ohne dass genau deutlich wurde, in welcher Wei-

205 Ebd., S. 71.

206 Ebd., S. 74.

207 Ebd., S. 74.

208 Ebd., S. 71.

209 John William Mackail, *Lectures on Greek Poetry*, London u.a.: Longmans, Green & Co. 1910.

se dieses Zitat ihrem eigenen Gedankengang dienlich war. Dieser nämlich mäanderte etwas, denn es ging ja gerade nicht um eine Vermittlung literarischer Formen unabhängig von der gesprochenen Sprache. Ihre Reflexion fokussierte sich eigentlich nur auf die griechische Dichterin Sappho, die sie als Kraftzentrum für ein Fortleben der großen Form deutete.

Yet something has survived. Some sense of the wedding of form and content in a supreme artistry which has proved at least an inspiration to modern singers, an individuality which informs the personal note of all lyric verse. Round one name linger the most exquisite of such associations: Sappho, The Poetess [sic!], the Nightingale, pre-eminent ›as the Lesbian Singer above those of other lands‹.²¹⁰

Der Hinweis auf Sappho erfolgte hier nicht mit Bezug zur literaturwissenschaftlichen und archäologischen Forschung, in der auch Mackail nicht zentral war.²¹¹ Vielmehr stellte Fogerty die sapphische Strophe als ein Beispiel für einen längeren und unregelmäßigen Versrhythmus heraus, ein Rhythmus, in dem ambivalente Stellen gleichsam als Kippfiguren die Rezitatorin zu Entscheidungen zwingen und der Sinn der Strophe sich erst dadurch ergibt, dass ein großer, ungleichmäßiger Silbenfluss gegen das Reimschema mit seinen regelmäßigen Zäsuren und Zeilenformen gesetzt wird. Die sapphische Strophe fließt und mäandert, der Textform in *Speaking of the English Verse* nicht unähnlich. Fogerty zitierte zum Beweis das Sappho zugesprochene Fragment, die Anbetung der Aphrodite in einer lateinischen Transkription des griechischen Originals mit Angabe der langen und kurzen Silben, gefolgt von Swinburnes *Sapphics*. Der Rest des Kapitels war Beispielen der Versdichtung und des Versdramas gewidmet, in denen sich die Unregelmäßigkeit sapphischer Dichtung zeige. In der Tradition dieser ersten Dichterin nicht verwunderlich, deutete sie die Musikalität als weibliche, emotionale Seite, die im Spannungsverhältnis zu einer männlich konnotierten Form stehe.

The capacity for sustained expression: for holding through the thought against the formal scheme and the often unstressed rhymes, is the first necessity for study when speaking a sonnet. Milton, Wordsworth, and above all Keats, the Women Poets, to whose facility of emotion it provided a most exquisite resistance, Matthew Arnold, Rossetti, Swinburne, Rupert Brooke: the chain of excellence is unbroken.²¹²

Die Darstellung der Versform in diesem Kapitel, ebenso wie die Geschichte der Versdichtung lesen sich vor allem als Versuch Fogertys, eine Gegenlektüre zu bestehenden Anthologien und Deutungen vorzulegen.²¹³ Ihre Lektion war von dem Vorbehalt, wenn

210 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 80.

211 Vgl. Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, *Sappho und Simonides. Untersuchungen über griechische Lyriker*, Berlin: Weidmann 1913; Edward Lobel (Hg.), *Sapphus melē. The fragments of the lyrical poems of Sappho*, Oxford: Clarendon 1925.

212 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 94.

213 Vgl. Lascelles Abercrombie, *Principles of English Prosody, The Elements. Part 1*, London: Secker 1923; Richard Ferrar Patterson, *The study of English. English prose and verse. An anthology*, London: Blackie and Sons 1920.

nicht mit Blick auf die wenigen Referenzen vom Vorurteil geprägt, dass sich ein wahrer Kern der Poesie nur im Sprechen und Spielen zeige und dass die zunehmend schriftlich geführte Rezeption der Dichtung diese verschütete.

A large and possible growing portion will know the origin of [masterpieces W.D.E.] only through translations, as Shakespeare and Kean knew them; but are they to know them as creative masterpieces, or as the source of that most dismal of all intellectual exercises, the ›Note on a classical allusion‹, from which the poetically-minded fly as from a sawdust sandwich.²¹⁴

Der Verweis und die Interpretation, die in Anthologien und in der Sekundärliteratur gegeben werden, versperre den Zugang zu Klang, Spiel und Rhythmus der Poesie eher, als dass er ihn hervorbringe. Man müsse den Sinn vielmehr mit den Ohren (und in der Artikulation) suchen, um den »sound of sense« (Newbolt) zu finden. Der erste Teil des Titels, »The Speaking«, akzentuierte diesen performativen Zugang zum englischen Vers. Und Fogerty verdeutlicht diesen performativen Zugang, wenn sie der Abgrenzung zur akademischen Gelehrsamkeit einen Hinweis auf das Kinderspiel folgen lässt:

There is, perhaps, no better way of making children familiar with the true range of epic poetry than that of giving them short, well-made sketches of the narrative and reading to them, as perfectly as possible, long passages from fine translations which will awaken their determination to know the whole poem. So far, the great prose translations, read with rhythmic swing, most completely meet the demands of the case. Then let them use the poems as the people among whom they were made used them, as a vehicle for dramatic expression. Let them mime the parting of Hector and Andromache or set the quarrel of the Chiefs to their own rhymes, even if they be as rude as those which kept alive the memory of the ›Seven Worthies‹ for Costard and Holofernes. Many scenes, like the story of Nausicaa, will almost turn themselves into plays in any wooded garden, and if the actors may think out their dialogues from the familiar prose translation, the elder children will have little difficulty in swinging it back into a reasonable metric form. So, poetry will mean to them from the very first something greater than the sugar-sweet personal effusions of magazine verse, the conning of holiday tasks of local examination selections, or those most terrible ›dramatic poems‹ with which the programmes of school entertainments are still occasionally made hilarious.²¹⁵

Systematische Darstellung des Stimmtrainings

Der Hinweis auf das Kinderspiel war für eine Autorin, die ihre primäre Aufgabe in der Ausbildung zum Sprechen und zum Schauspielen sah, nicht verwunderlich. Die Leserinnen und Leser allerdings, die mit der berechtigten Erwartung zu diesem Lehrbuch griffen, etwas über die Technik des Sprechens oder den englischen Vers zu erfahren, wurden zumindest in Hinsicht auf die Sprechtechnik erst ab der Mitte des Buches, im fünften Kapitel *The Elements of Verse Speaking* fündig.

214 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 78.

215 Ebd.

Hier legte Fogerty das Training der Stimme in der Sprecherziehung systematisch dar. Sie unterteilte in die Funktion der Stimme, der Atmung, der Körperhaltung und leitete von dort über zu Fragen der Tonproduktion. Die Qualität (des Tonklangs), differenzierte sie in den Aspekt der Dauer, der über die Kontrolle des Atems spürbar werde und die Kraft, die über das Training der Atmung erlangt werden. Damit schloss sie den Bogen zur eingangs gesetzten Definition des Rhythmus als bestimmt durch Raum, Zeit und Kraft. Die räumliche Bestimmung konnte wahlweise als Position im gegebenen Raum oder im übertragenen Sinne als Tonhöhe (*pitch*) in der erklingenden Musik interpretiert werden und bestimmte so die geeignete Stellung des Körpers im Raum.²¹⁶ Fogerty bestand darauf, dass der Stimmapparat eines trainierten Sprechers ähnlich wohltemperiert gestimmt werden solle, wie ein Klavier. Gesucht sei die »fundamental vowel formation based on physiological and acoustic principles« um sich von »received standards« zu unterscheiden.

Compare this with the case of musical pitch. If a piano tuner informed you that A² on your piano sounded at too rapid a rate of vibration, or in other words was slightly sharp you would not answer, »Oh, I like it better sharp,« or »Nearly all the pianos I have heard are slightly out of tune,« or »It sounds strange to me when you put it in tune.« You would accept his judgement and have the note put right. In the same way when, on testing the respiratory resonances, i.e., the breathed sound of the vowel »o« (ou), the phonologist points out that it is too high in pitch, that its resonance has shifted too far in the direction of »e« (i:) because the tongue is raised [...].²¹⁷

Den Ausführungen zur Vokalresonanz, in denen sie auch auf Aikins Resonatortabellen²¹⁸ verwies, folgten Hinweise zur Artikulation der englischen Vokale nach Ripmans *Sounds of Spoken English*.²¹⁹ Die Hinweise unterschieden sich wenig von anderen Lehren zur Redekunst und zur Betonung des Englischen, die in dieser Zeit und bereits im 19. Jahrhundert kursierten.²²⁰

Zugang zu Poesie: Zurück zur Kindheit

Im nächsten Kapitel *Early Training* änderte sich allerdings der Ton ihrer Ausführungen. Fogerty verortete die Neigung zur Poesie. Sie spannte dabei einen Bogen bis zur frühen Kindheit aus. Kindertänze und Kinderreime, die spontanen Reaktionen darauf und der unverfälschte Ausdruck beschrieb sie sehr anschaulich. Hier zeigte sich bereits die neue Hierarchie ihrer Lehre, in welcher der Tanz und der Rhythmus und nicht die aufgeschriebene Musik und Literatur als erste und natürliche Ausdrucksform gesetzt wurden. »The

216 Vgl. Ebd., S. 115.

217 Ebd., S. 117; vgl. auch ebd., S. 13.

218 Vgl. Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 247–249 und William Arthur Aikin, *The Voice. An Introduction to Practical Phonology*, London: Longman, Green & Co 1920, S. 33–53.

219 Walter Ripman, *Sounds of Spoken English*, New York: Dutton & Co 1920.

220 Vgl. Robert Murray, »The Early History of Historical Phonology«, in: Patrick Honeybone und Joseph Salmons (Hg.): *Oxford Handbook of Historical Phonology*, Oxford: OUP 2015, S. 11–31.

art of dancing must unquestionably be placed first in point of order; with it should come the lilt of words and of tunes [...].²²¹

Kinder beschrieb sie in ihren Reaktionen: Sie mochten es, sich zu bewegen, wenn sie Melodien und unsinnige Reime imitierten, dramatische Szenen spielten, besonders, wenn sie ganze Geschichten erzählten. Sie lernten und erinnerten schnell, besonders Vokabeln und Inhalte, und hätten Vergnügen an rhythmischen Wiederholungen, weshalb ihnen Silbenwiederholungen und Diphthong-Differenzen wie »Last year I could not hear with either ear«²²² gefallen müssten. Sie verwies an dieser Stelle auf ihre Zusammenarbeit mit Sydney Wellesley-Reade, der Leiterin des *Malvern Girls' College*, und rief also den Kontext der Arbeit in der Sprechklinik *St.-Thomas-Hospital* indirekt auf (Kapitel 8.3).

Jugendliche hingegen seien völlig verschlossen, »the most violent revulsion against any aesthetic or emotional expression whatsoever«²²³, oder produzierten sich, motiviert durch ein aufkeimendes Bewusstsein von Sexualität. Man solle über die Vermittlung von Techniken wie klarer und musikalischer Sprache, intelligenter Ausdrucksweise, einem Verständnis poetischer Formen die fünfzehnjährigen Jungen und Mädchen dazu erziehen, von sich selbst abzusehen und von eigenen Gefühlen und Meinungen abstrahieren zu lernen. Dazu bemühte sie einen Auszug aus Drinkwaters *The Way of Poetry*, in dem dieser davor warnte, den Dichter im Rezitieren zu erklären oder gar zu verbessern. So drohe in diesem Alter, in dem sich ein persönlicher Geschmack ausbilde, Poesie ins Hintertreffen zu geraten. Befördert sei diese Tendenz nicht zuletzt dadurch, dass Poesie nicht unmittelbar auf eine Berufsperspektive bezogen werden konnte – so schloss Fogerty realistisch.

Wenn Jugendliche also Poesie ablehnten, so solle man sie besser nach ihrem eigenen Gusto schmökern (»browse«) und entdecken lassen. Hier verteidigte Fogerty die Poesie vor einer schlechten, weil nur inhaltlichen und bildungsbürgerlich begründeten Vermittlung. Natürlich forderte sie, dass gute Lehrkräfte erforderlich seien. Sie wiederholte die bereits im *Newbolt Report* erhobenen Forderung, die Lehrkräfte müssten Lyrik auch sprechen können, um sie zu unterrichten.

Aufschlussreich für ihren erzieherischen Ansatz waren ihre Ausführungen zur guten Redeweise, zur Diktion. Diese sei die harmonische Mitte zwischen monotonem, gesungenem Vortrag, zu gestenreicher Ausdrucksweise und wahlloser Sprachbetonung. Sie setzte ihren Gedanken in den phänomenologischen Kontext, wenn sie als Diktion jene Rede bezeichnet wissen wollte, die das Ergebnis einer dreifachen Durcharbeitung eines gegebenen Textes und seines Gehalts darstellte: »[A]fter thinking in pictures, and thinking in form, we think in words: feeling their musical significance, charged with association, tenderness and beauty [...].«²²⁴ Mit Wort war hier das Wortbild im Gedächtnis gemeint, ein opto-akustisches Erinnerungs- und Assoziationsfeld. Das Bild hingegen war die persönliche Imagination. Die Form schließlich bezeichnete die intellektuelle Anstrengung und das Ergebnis eines Bewusstseinsakts noch ohne Färbung durch die

221 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 150. [Lilt = schwingender, rhythmischer Tonfall, beschwingtes Lied, W.D.E.]

222 Ebd., S. 155 und Appendix II, S. 253–254, S. 254.

223 Ebd., S. 156.

224 Ebd., S. 158.

Erinnerung. Das Bild zog beim Lesen und Hören in den Text hinein, die Form entfernte wiederum beim Lesen und Hören vom Text, ließ ihn als Text in seiner Materialität und Abstraktion erkennen – mit dieser Vorstellung von Nähe und Distanz in der Beziehung zur gesprochenen Sprache erfasste sie räumlich den von ihr unterrichteten Zugang zum Text. Das Kapitel beschloss sie mit Hinweisen zu geeignetem Unterrichtsmaterial, was klar an Lehrkräfte als Leserschaft adressiert war.

Die Zusammenhänge zwischen Prosodie, Vers und gesprochener Sprache und Spiel

Die letzten drei Kapitel waren hingegen weniger an die Lehrkräfte als auf die imaginären Schülerinnen und Schüler als Lesenden gerichtet. Explizit sprach sie dort von »students«, wogegen in der Einleitung die Leserinnen und Leser bzw. die Lernenden mit einem verallgemeinernden »wir« adressiert wurden, bzw. nur indirekt als eine Schülerin und ein Schüler (»pupil«) angesprochen wurden, denen der Zugang zur Poesie durch schlechte Lehrkräfte verwehrt war. Hier aber sprach sie die Studierenden sowie die Lehrkräfte aktiv an, wenn sie schrieb: »Here are a few of the points which the student is required to reconcile«, ²²⁵

Ein Kapitel in *The Speaking of the English Verse* war jenem festen Bestandteil jedes Lehrgangs in Rhetorik, der Prosody (= Satzrhythmus) gewidmet war, und Fogerty wiederholte, dass die Analyse des Verssprechens zwischen semantischen Betonungen und musikalischem Satz aufgespannt werden solle. Sie forderte ein, den »pulse beat« eines Verses zu erfassen, und ermutigte die Lesenden, zu akzeptieren, dass dieser Puls sich änderte und nicht zu erwarten war, dass – wie in der musikalischen Interpretation – das Tempo (sie sagt »speed«) eine absolute Größe darstellte. »Now in music we do not count the number of notes in a bar, nor do we play the time signature; we count the beat while we play the melody to it.« ²²⁶ Unterließe man die Analyse der Prosodie, entginge einem die rhythmische Qualität der Silben und man müsste sich an Semantiken allein orientieren. Die Semantiken der Worte könnten aber innerhalb der Semantik eines Versrhythmus aufgehoben werden.

Im Kapitel »Dramatic Verse« kam sie vor allem auf Shakespeare zu sprechen, an dem sie das künstlerische Problem der Figurenrede interessierte: Dramatische Verse sollten in der Rolle gesprochen und gespielt werden, nicht aber rezitiert oder gelesen. Damit aber werde das Sprechen beeinflusst von Faktoren, die Fogerty erkennbar nicht interessierten und die sie auch nicht kontrollieren konnte: Die Selbstdarstellung, die persönliche Interpretation, die Chancen und Risiken des öffentlichen Sprechens und verknüpft damit die Bühnentechnik und Ausstattung der Szenerie, in der der Text gesprochen wurde.

Im Sinne Poels und seiner *Elizabethan Stage* propagierte sie eine Reduktion der Ausstattung und des technischen Aufwandes zu einer erneuten Konvention des Bühnensprechens.

225 Ebd., S. 186.

226 Ebd., S. 171.

[T]he pictorial nature of modern production, due almost entirely to scientific discoveries in lighting, is responsible for our great change of taste in this matter, a change leading to the dislikes and asides, soliloquies, and all that suggests a fixed convention for stage traffic, apart from the accepted convention or realistic illusion.²²⁷

Gegen die Abbildungskonventionen des realistischen Bühnenbildes forderte sie also eine Ausweitung der (musikalischen) Regie und Probenarbeit, quasi eine Konvention des Sprechtons. Dies war insbesondere interessant im Hinblick auf die Berichte zu ihrer Zusammenarbeit mit T. S. Eliot in der Produktion des Versdramas *Murder in the Cathedral*, in der man ihr der strengen Probendisziplin wegen vorwarf, wie ein »self-confessed tyrant«²²⁸ zu agieren. Man hätte in ihrem Buch lesen können, was das Ensemble im Bereich der Stimm- und Sprechregie erwarten konnte. »It would be worth« so sagte sie zu einer möglichen Umsetzung von Shakespeares *Sommernachtstraum*

a great producer's time to spend hours in differentiating the speed, weight, and cadence of these lines from everything else that is spoken in the play; the absence of any dual thought or interest; the instant change of mood, the way in which the words avoid the chime and cadence of common speech; teaching the actors to efface all traces of intrusive human personality which would make the scenes between Titania and Bottom vulgar and repulsive.²²⁹

In Peggy Ashcrofts und Laurence Oliviers Erinnerungen an ihre Zeit in der Schauspielschule wurde die Arbeit mit dem Buch oder mit anderen Unterrichtsmaterialien wohl auch deshalb nicht vermerkt, weil sich Fogertys Bestehen auf dem Rhythmus des gesprochenen Texts als Kern ihres Theaterkonzepts nur schwerlich ins Verhältnis zu den eigenen Erwartungen an eine umfassend gedachte Schauspielausbildung setzen ließ. Die Gestik und Mimik, die Modulation von Selbstbild und Rollenbild – dies waren für Schauspielschülerinnen und -schüler immer wichtige Aspekte, die bei Fogerty jedoch nur in ihrem Bezug zum rhythmisch sprechenden Körper von Belang waren. Die traditionelle Schauspielausbildung zielte auf Rollenarbeit, auf Ensemblespiel und eine Ausbildung für eben jene Theaterindustrie, die Fogerty ablehnte. Folglich wurde Fogerty primär als sehr bestimmte Sprecherzieherin und Schulleiterin wahrgenommen. Olivers Biograf Donald Spoto fasste die Anekdoten der beiden Schüler wie folgt zusammen:

Peggy Ashcroft, die sich zur gleichen Zeit wie Olivier an der Central School eingeschrieben hatte, entsann sich, dass Elsie Fogerty nachdrücklich auf dem Bestand, was die Schüler spöttisch als »Die schöne Stimme« bezeichneten, dass aber, obwohl Fechtunterricht, Körpertraining und Sprecherziehung ausgezeichnet waren, ein eigentlicher Schauspielunterricht praktisch nicht stattfand.²³⁰

227 Ebd., S. 205.

228 Morra, *Verse Drama in England, 1900–2015*, 2016, S. 126.

229 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 204.

230 Spoto, *Sir Laurence Olivier*, 1992, S. 38f.

Das letzte Kapitel von *The Speaking of the English Verse* war dem Gesang gewidmet. Man bekam hier den Eindruck, dass im übertragenen Sinne das gesamte Buch einer neuen Form der gesungen-gesprochenen Sprache das Wort redete. Es ging Fogerty im Versprechen erkennbar nicht um eine zeitgenössische Interpretation und spätestens mit dem Wandel der Dramensprache, wie man ihn etwa nach Osbornes *Look Back in Anger* konstatieren musste, erschien ihr ästhetisches Programm der Rhythmisierung und Musikalisierung des Sprechens veraltet. Für Fogerty Zeitgenossen hingegen traf es einen Nerv. 1929 und 1933 erlebt es eine neue Auflage. Die Zwischenkriegsjahre galten als Renaissance des Versdramas und Fogerty positionierte sich sowohl mit ihren Inszenierungen als auch mit ihren Arbeiten als Stimmtrainerin und Chorleiterin für Sprechchöre als auch mit dem Buch im Zentrum dieser Bewegung.

8.5.2 Mündlichkeit in schriftlicher Form: Kreative Hindernisse im Lehrbuch

Der inhaltliche Durchgang sollte allerdings nicht einige Fragen glätten, die aus theaterhistorischer Sicht von Interesse sind. Es fragt sich in der Tat, ob mit diesem Buch nun die Lehrmethode vorgelegt wurde, die 1914 von Fogerty in Aussicht gestellt wurde. Sicherlich lässt sich ein konsequenter Ansatz erkennen. Der Rhythmus durchzog alle anatomischen, musikalischen und literarischen Aspekte des Sprechtrainings. Allerdings war ein derart umfassendes Konzept, das zunächst zu spüren und anschließend zu verstehen war, offensichtlich keine leicht zu erlernende Technik und wurde daher auch nicht in klaren Lernschritten dargelegt.

Fogertys Lehrmethode wurde in der Tat immer dann besonders deutlich, wenn sie ausführte, welche Techniken abzulehnen seien. Dies waren insbesondere die aus der stillen Lektüre erwachsenen Wissensbestände und Regelwerke. Fogerty wies ein Studium der Texte in Einsamkeit und Stille zurück. Sie betonte das Training des Gehörs und das Hören körperlicher Rhythmen. Dies trug zu westlichen Ideen individueller Freiheiten bei und stellte einen Fortschritt gegen Standardisierungen durch die Industrialisierung dar.

Zugleich verknüpfte sie die Formel der körperlichen Rhythmen mit der literarischen Tradition und dem Primat der Mündlichkeit. Das Training des Ohres, die Rückgewinnung einer ›ursprünglichen‹ Sensibilität für rhythmische Schwankungen, war damit als Prozess der Rückkehr, der Rückbesinnung, womöglich der Heilung einer zu rational gewordenen Lebensführung anzusehen. Was immer auf diesen Prozess zu projizieren war, es ähnelte offensichtlich eher einer Reise mit ungewissem Ausgang, als dass man darin einen Lernprozess in klar bemessenen Unterrichtseinheiten sehen konnte. Man kann in dieser Aufforderung zur Reise auch einen methodischen Kniff sehen: Die Autorin suspendierte im Grunde den eigentlichen Lehrgang bzw. die Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler, es mit einem Lehrgang zu tun zu haben, indem sie der Leserschaft eine gut einhundert Seiten umfassende Reflexion der bestehenden Wissensbestände präsentierte, bevor sie mit dem Kapitel zur frühkindlichen Erziehung die ersten pragmatischen Hinweise gab, wie diese Wissensbestände anzuwenden seien.

Die Bedingungen, unter denen dieses Buch zustande kam, können einige auffällige Wechsel in der Textform erklären. Mit Blick auf die Quellen zur CSSD ist bekannt, dass Teile des Buches bereits in *Viva Voce* gedruckt wurden. Muriel Bousfield (1898–1975) küm-

merte sich als Sekretärin Fogertys um Veröffentlichungen. Gwynneth Thurburn wiederum erwähnte, dass Fogerty sie um 1921 gebeten habe, ihre Vorlesungen in Stenografie zu notieren, wissend, dass sie eine Ausbildung zur Sekretärin abgeschlossen hatte. Thurburn transkribierte die Mitschriften anfänglich, ließ aber irgendwann davon ab, da nicht mehr danach gefragt wurde. Zwei Jahre später kam Fogerty jedoch darauf zurück und Cole deutete große Schwierigkeiten an, die Vorlesungen Fogertys nutzbar zu machen.

Shorthand of the day before yesterday is bad enough, but shorthand that is two years old is almost indecipherable [...]. I shall always feel that a large part of *The Speaking of the English Verse* was written in my blood.²³¹

Einige Passagen zur Geschichte der Verstypen, zu den Vokalresonatoren und Vokalklängen lehnten sich an die Werke namentlich genannter Forscher an. Fogerty bedankte sich für die Durchsicht des Manuskripts. Die Struktur dieser Teile orientierte sich also an bestehenden Wissensbeständen und war klar im referierenden Stil gehalten. Andere Teile verfasste sie wiederum stilistisch sehr eigen, und hier schienen unmittelbar ihre Unterrichtserfahrungen einzufließen. Sicherlich hatte das Buch auch eine Redaktion erhalten und Fogerty hatte mit zahlreichen didaktisch aufbereiteten Ausgaben von Drameneditionen für das Schultheater unter Beweis gestellt, dass sie den vermittelnden Stil sehr gut beherrschte. Die exzentrisch wirkenden Brüche im Lesefluss, so die Vermutung, lassen sich also nicht allein aus dem heterogenen Schreibprozess ableiten. Es ist vielmehr anzunehmen, dass der Lesefluss insbesondere im ersten Teil bewusst ins Stocken geraten sollte und dass dies nicht allein mit externen Referenzen auf philosophische und intellektuelle Größen wie Bergson, Mackail, Newolt, Bridges und Drinkwater zu tun hat.

Brüche, Fragmente: Hinwendung zum Hören

Die bereits besprochene Stelle, an der sich Fogerty auf die Sappho-Fragmente bezog, verdeutlicht den Bruch oder die Auslassung als methodisches Vorgehen.

Fogertys Passage auf diesen Seiten war in der Gesamtschau noch sprunghafter als bereits im Kapitel zur Geschichte der Versformen. Sie zitierte eine längere »phonetic transcription of the famous lines of Aphrodite«²³² durch Mackail, gefolgt von einem Zitat Swinburnes und erneut einem Text von Mackail.

Direkt lesbar für alle Studierenden und Lehrkräfte war diese Passage wohl kaum, zum einen, weil erneut griechische Schrift verwendet wurde. Die *liberal education*, die das Studium klassischer Sprachen beinhaltete, war allerdings im englischen Bildungssystem den Eliten vorbehalten. Die Studierenden und Lehrkräfte kamen jedoch auch aus weniger privilegierten Schichten. Zum anderen verbleiben die Sappho-Zitate unkommentiert im Anekdotischen. Sie erscheinen wie persönliche Vorlieben der Autorin oder eine Art Geheimcode eines nicht näher bezeichneten Clubs der Liebhaber von Poesie. So schrieb sie den griechischen Versen folgend:

231 Thurburn in Cole, *Fogy*, 1967, S. 120.

232 Fogerty, *Speaking of the English Verse*, 1923, S. 81.

Swinburne's version of the equally famous fragment to Atthis is memorable:

»I loved thee« – hark, one tenderer note than all –
 ›Atthis, of old time once« – one low long fall
 Sighing – one long lovely loveless call
 Dying – one pause in song so flamelike fast –
 ›Atthis, long since in old time overpast« –
 One soft first pause and last.«

Algernon Charles Swinburne, *Sapphics*

Here are lines to her daughter on her deathbed:

»It is not right that there be mourning in the house
 Of Poetry; this befits not us.«²³³

J.W.Mackail

Sowohl Swinburnes als auch Mackails Text stehen für sich und korrespondieren weder miteinander noch mit Fogertys Gedanken. Die Anführungszeichen im Athos-Fragment verbleiben ohne Kontext unverständlich. Denn es ist dies ja nicht allein Swinburnes Version im Sinne einer Übersetzung. Es ist – angedeutet durch die Anführungszeichen – eine Erinnerung eines Sappho-Fragments, dem Swinburne eigene Kommentare zufügte. Die Kommentare beziehen sich sämtlich auf das Zusammenspiel von Atmung, Rhythmus und Klang: Ein langsames, sich senkendes Seufzen, eine Pause innerhalb eines Lieds, ein Anfang und Ende werden hier poetisch besungen. Ist dies Zeit markiert durch sich selbst?

Es scheint fast, als fehlten absichtlich Textpassagen, da der Zauber der rhythmischen Verse nur durch eine Auslassung, durch Stille, einer Generalpause gleich, angemessen zu vermitteln sei, während die Schriftsprache selbst im Präteritum gesetzt nur von etwas berichten kann, was sie selbst nicht ist. Was setzte diese Sappho-Stelle voraus? Oder soll sie gerade nichts voraussetzen, denn diese Voraussetzungen und Paratexte seien nur eine »Allusion«, eine literarische Anspielung, von der Fogerty zuvor, abwertend als düsterste aller intellektuellen Anstrengungen – »most dismal of all intellectual exercises«²³⁴ – sprach, sich auf einen nicht näher referenzierten Band, *Note on a classical allusion*, beziehend. Die Sprünge wirken, als habe die Autorin sich in die Thematik des Verssprechens eingelesen und in großer Ungeduld bestehende Argumente und divergierende Ansätze vorgetragen, bis sie zu jenem exzentrischen Sappho-Punkt gelangte, da sie einen unmittelbaren Zugang zur Poesie vorführen möchte. Ihr Vorhaben kulminierte dann in einer eigenartigen Kadenz, mit der die Sappho-Texte abbrechen und Fogerty sich wieder selbst zu Wort meldete:

The variation of musical phrase – what is called stanzaic form – that is to say lines which do not keep an even length of structure but are grouped into short series attaining or passing a climax, and drawn together, or reined in, by a final phrase like the close of a

233 Fogerty, *The Speaking oft he English Verse*, 1923, S. 82.

234 Ebd., S. 78.

perfect cadence in music; a line in which the wave-lengths form an interwoven pattern among themselves; a deliberate over-riding of the phrases and inflections of everyday speech; it is from these the lyric has derived its unlimited range and its capacity for transcending the logical significance of language.²³⁵

Gleichsam performativ führte die Autorin in dieser Stelle vor, was sie eingangs einmal als »duration of continous waves« in Opposition zur »time beaten out in a drum rhythm«²³⁶ einführte. Sie hätte auch klar formulieren können: Die Vielzahl musikalischer Phrasen, die auch als strophische Form bekannt sind, beinhaltet ungleich lange Zeilen. Diese sind in Gruppen angeordnet. Sie erreichen einen Höhepunkt und schließen mit einem abschließenden Satz. Dadurch erlangt das Lied eine übergreifende Bedeutung. Aber dieser klar formulierte Text hätte keinen besonders interessanten Rhythmus aufzuweisen gehabt und man hätte die Passage zwar verstanden, ihr und damit der Autorin aber kaum nachspüren können.

Aus einem Gespür für Wellen aber musste das Sprechen sich nach Fogerty entwickeln und dieses wiederum auch auslösen. Wer einen Gong als Signal benötige, sei noch im »tom-tom stage of musical appreciation«²³⁷. Aus dieser vitalistischen Perspektive erschienen Fogerty die ungebundenen Verse Whitmans und die sinfonische Musik wohl eher empfehlenswert für das weitere Studium, wohingegen die Regeln der Metrik und des logischen Akzents das Verdikt des mechanistischen Denkens erteilten.

Die Sappho-Stelle korrespondierte mit drei weiteren Textstellen, die den Lesefluss auf je spezifische Weise, wenn auch nicht so auffällig, ins weniger Intelligible, aber dafür Hörbare verschoben. Sie fielen dann ins Auge, wenn man den erratischen Bezug zu Sappho als Anlass für eine erneute Lektüre nahm. Zum einen ist das eine Textstelle im Kapitel III, *The History of Verse Pattern*, in dem Fogerty ihren vermittelnden, deskriptiven Schreibstil jäh unterbricht und stattdessen ein Hörexperiment einfügt:

Monotone very softly the notes of the scansion on page 171 and then the notes of the example set above without any thought of the actual words set down; continue until the tune is absolutely clear to the ear. Then monotone the words carefully to that tune as if it were a very *legato* plainsong setting without stress or bar division. Repeat the experiment, bringing the chaunt gradually a little closer to speech inflection without permitting any marked stress to glide in and you will soon begin to *hear* quantity.²³⁸

Blättert man zum Kapitel *The Study of Prosody* auf Seite 171, so wird man auf ein Zitat aus William Thompson *The Basis of English Rhythm* verwiesen:

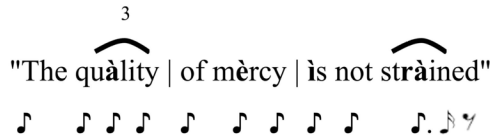
235 Ebd., S. 82f.

236 Ebd., S. 34.

237 Ebd., S. 34.

238 Ebd., S. 47

Abb 26: Rhythmische Sprechübung aus Elsie Fogertys
The Speaking of the English Verse (1923).



Was soll dieses Experiment bewirken? Es soll die Bilder und Erinnerung, die sich noch an den Wortsinn knüpfen, vergessen machen, sowohl an den *Kaufmann von Venedig*, dem diese Zeile entnommen wurde, als auch an die wahre Barmherzigkeit, die ja ein weites semantisches Feld aufmacht. Das Ohr übernahm an Stelle des Wortsinns, unterstützt möglicherweise durch das Klopfen oder Klatschen des Rhythmus. Dies sollte monoton und so lange geschehen, bis die dem Reim eigene Melodie (*tune*) erschien und er eine wiedererkennbare Form erhielt. Sodann sollte auf den rhythmisch eingestimmten Körper die gesprochene Sprache derart eingefügt werden, dass ihre klangliche und rhythmische Quantität hervortrat. Die Leserinnen und Leser wussten nicht, wann das der Fall war. Jedenfalls hielt man sich wohl weniger mit den Betonungen auf als vielmehr mit der Triole bei »quality« und der Achtelpause nach der nur angehauchten Silbe »ned« von »strained«.

Dieser Verweis im Haupttext nahm also den Übungsteil vorweg, der sich im Anhang von *The Speaking of the English Verse* befand. Dass die meditative Sprechübung aber im historischen Teil just nach den Ausführungen zu Chaucer und Spenser, und damit zeitlich in etwa mit dem Entstehen der Buchkultur gesetzt wurde, ließ sie auch als ein Kommentar der Autorin auf die Geschichte der Literatur erscheinen. Fogerty, die sich in diesem Kapitel kritisch mit der kulturellen Entwicklung des Versbaus und der Geschichte des lauten Sprechens auseinandersetzte, wies ihr Lesepublikum mit der Übung auch auf das Fortbestehen der mündlichen Kultur hin. Dazu musste sie allerdings die gewohnte Textform des historischen Überblicks unterbrechen. Diese häufte, so ihr Verdikt, nur mehr weitere Formen, Zitate und Bezüge auf, die von der lebendigen Sprache ablenkten. Im Sinne dieses Vorbehalts gegen die Schriftkultur könnte man diese Aufforderung zur Sprechübung interpretieren.

Bildungspraxis mithilfe des Rhythmus: Sprechen als (kulturelles) Erinnern, Hören und Verstehen

Die zweite Unterbrechung der Lektüre stellte eine These dar, die Fogerty bereits im ersten Kapitel in der von ihr nur selten genutzten Ersten Person Singular formulierte.

I believe [rhythm W.D.E.] to be, in fact, as simple and as essential as that force to which we give the name of gravity. I believe it to be our way of apprehending the fundamental law of movement, as gravity is our way of apprehending the fundamental law of stability.²³⁹

239 Ebd., S. 4.

Lediglich im Teil zur frühkindlichen Erziehung bemühte Fogerty noch einmal diesen Selbsteintrag, hier allerdings in Bezug auf eine Expertenmeinung eines nicht näher bekannten Sprecherziehers namens H. Cooke, dessen Übungen sie höflich und bestimmt in Zweifel zog. Keine Frage: Mit der These zu Beginn weckte sie den Eindruck, hier stehe ihr Rhythmusbegriff zur Disposition. Vieles im historischen Überblick beruhte auf den Arbeiten anderer, aber das Primat des Rhythmus als Basis für das Sprechtraining reklamierte sie klar für sich. 1937 publizierte sie ihr letztes Buch mit eben dem Titel *Rhythm*.

Die dritte Unterbrechung knüpfte inhaltlich unmittelbar an die These zum Rhythmus an und bildete zugleich das längste Zitat im Text. Es handelte sich um eine ausführliche Passage aus Henri Bergsons *Materie und Gedächtnis*. Die Textstelle war ihr wichtig, hatte sie sie doch bereits in ihren Ausführungen zum Kongress 1912 bemüht. Der Lesbarkeit sei sie hier in Gänze auf Deutsch zitiert. Fogerty zitierte sie auf Französisch in einem Abschnitt, in dem sie sich kritisch mit der aus ihrer Sicht vulgären Aussprache des Cockney-Englisch auseinandersetzte. Die englische Version *Matter and Memory*²⁴⁰ war 1911 bereits erschienen, wurde von ihr jedoch ignoriert.

Zwei Menschen unterhalten sich in einer unbekannten Sprache; ich höre zu. Heißt das, daß ich sie höre? Dieselben Schwingungen, die ihre Ohren treffen, kommen auch zu mir. Ich apperzipiere aber nur ein verworrenes Geräusch, wo ein Laut dem anderen ähnelt. Ich unterscheide nichts und könnte nichts wiederholen. Die beiden Redenden dagegen scheiden in dieser selben Schallmasse Konsonanten, Vokale und Silben, die recht verschieden sind, kurzum deutliche Worte. Wo ist der Unterschied zwischen ihnen und mir? Die Frage ist, wie die Kenntnis einer Sprache, die nichts als Erinnerung ist, den materiellen Inhalt einer gegenwärtigen Wahrnehmung so modifizieren kann, daß die einen wirklich etwas hören, wo andere unter denselben physikalischen Bedingungen nichts hören. [...] Die Schwierigkeit wäre unüberwindlich, wenn wir es wirklich nur mit Gehörseindrücken einerseits und mit Gehörserinnerungen andererseits zu tun hätten. Anders läge die Sache, wenn von den Gehörseindrücken Bewegungsansätze organisiert würden, durch die der gehörte Satz in seinen Hauptphasen rhythmisch gegliedert werden könnte. Diese automatischen inneren Begleitbewegungen wären zuerst verworren und schlecht koordiniert, würden aber mit der Wiederholung immer leichter funktionieren; sie würden schließlich eine vereinfachte Figur darstellen, in der der Zuhörende in großen Zügen und in ihren Hauptrichtungen genau die Bewegungen des Sprechenden finden würde. So würde sich in unserem Bewußtsein in Form werdender Muskelempfindungen etwas entwickeln, was wir das motorische Schema des gehörten Wortes nennen wollen. Sein Ohr den Elementen einer neuen Sprache anpassen, hieße dann weder etwas an dem Klang als Klang ändern, noch eine Erinnerung zu ihm hinzutun; es hieße vielmehr, die motorischen Tendenzen der Stimmuskeln mit den Gehörseindrücken zusammenordnen, es hieße die motorische Begleitung vervollkommen.²⁴¹

240 Bergson, Henri, *Matter and Memory* (übersetzt von N. Margaret Paul, W. Scott Palmer, original Henri Bergson, *Matière et mémoire. Essai sur la relations du corps à l'esprit*, Paris: Alcan 1896), London, New York: Allan and Unwin 1911.

241 Henri Bergson, *Materie und Gedächtnis. Eine Abhandlung über die Beziehung von Körper und Geist. III. Allmählicher Übergang von den Erinnerungen zu den Bewegungen. Wiedererkennung und Aufmerksamkeit* [1908], Jena: Diederichs 1919, S. 101, Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 120f.

Die einen verstehen etwas, die anderen hören hingegen nur Geräusch, weil sie das Gehörte mit keiner akustischen Figur verknüpfen können. In dieser vielzitierten Stelle setzte sich Bergson von Theodule Ribots mechanistischer Lokalisationstheorie ab, der gemäß das Nervensystem primärer Träger des Gedächtnisses sei. Bergson hingegen verfolgte einen vitalistischen Ansatz. Er ordnete das Gedächtnis nicht der Materie, sondern dem Geist zu. Das Gedächtnis sei prinzipiell frei. Und noch wichtiger: Es sei sich seiner Bilder als vergangene Eindrücke im Unterschied zum habituellen Gedächtnis bewusst. Nur derart unabhängig gedacht, könne das Bewusstsein dem aktuellen körperlichen Handeln bestimmte Inhalte beisteuern. Das hieß, dass nach Bergson und auch Husserl Sprechen und die Verknüpfung geistiger und körperlicher Vorgänge, nur prozessual aufzufassen waren. Sie fanden in der Zeit statt und sie waren von einer gewissen Nachzeitigkeit geprägt, einer Retention. Dies wird primäre Erinnerung genannt. Ohne diese primäre Erinnerung sind aktuelle Wahrnehmungen diffus und kaum möglich. So lässt sich etwa die Wahrnehmung einer Melodie nicht auf die Wahrnehmung des konkret erklingenden Tons reduzieren. Zu dieser aktuellen Wahrnehmung kommt die primäre Erinnerung an den soeben verklungenen Ton hinzu. Erst das Zusammenspiel des vorhergehenden und des aktuellen Tons ergibt die akustische Gestalt, die wir als Melodie erkennen. Dieses asynchrone Zusammenspiel von primärer Erinnerung, Hören und Verstehen verdeutlichte Bergsons Beispiel. Im Originaltext stellte Bergson genau diese Bezüge zur nachzeitigen Gedächtnisleistung und der bildlichen Erinnerung her.

Man nimmt allerdings an, daß die im Gedächtnis angehäuften auditiven Worterinnerungen dem Ruf der Klänge antworten und ihre Wirkung verstärken. Aber wenn das Gespräch, das ich höre, für mich nur ein Geräusch ist, so kann man die Laute verstärken, so viel man will: dadurch, daß das Geräusch stärker wird, wird es nicht klarer. Soll durch das gehörte Wort die Erinnerung an das Wort wachgerufen werden, so muß mindestens das Ohr das Wort hören. Wie können die gehörten Klänge zum Gedächtnis sprechen, wie können sie aus dem Speicher der Gehörbilder diejenigen, die sich zu ihnen gesellen sollen, auswählen, wenn sie nicht schon vorher getrennt, unterschieden, das heißt als Silben und Worte apperzipiert wurden?

Diese Schwierigkeit ist, scheint es, den Theoretikern der sensorischen Aphasie nicht genügend aufgefallen. Bei der Worttaubheit befindet sich nämlich der Kranke seiner eigenen Sprache gegenüber in derselben Lage, in der wir uns befinden, wenn wir eine unbekannte Sprache sprechen hören. Sein Gehörsinn im allgemeinen ist intakt, aber er versteht nichts von den Worten, die er sprechen hört und oft gelingt es ihm nicht einmal, sie als einzelne Worte zu hören. Man hält es für eine genügende Erklärung dieses Zustandes, wenn man sagt, die auditiven Worterinnerungen in der Hirnrinde seien zerstört, oder eine entweder transkortikale oder subkortikale Verletzung hindere die Gehörserinnerung, die begriffliche Vorstellung wachzurufen, oder hindere die Wahrnehmung, sich mit der Erinnerung zu verbinden. Aber damit bleibt, wenigstens für den zweiten Fall, die psychologische Frage unberührt: welcher Bewußtseinsprozeß ist durch die Verletzung vernichtet worden, und über welches Zwischenglied hinweg vollzieht sich normalerweise die Unterscheidung der Worte und Silben, die dem Ohre zunächst als ungegliederte Klangmasse gegeben sind?²⁴²

Fogerty sparte diese wissenschaftliche Fragestellung aus, die ganz im Sinn ihres Interesses an den Aphasien war. Im Kapitel über die Prosodie ging es ihr nicht um körperliche Störungen, sondern um einen kulturellen Verfall. Ihr Name dafür ist Cockney; sein Anzeichen, nach Fogerty, ist der schlaaffe, herabhängende Gaumen. Ihre Formulierungen lassen kaum Zweifel daran, dass sie wusste, warum sie diese Sprechhaltung als ›vulgär‹ und zu überwinden ansah. Just eine schlaaffe körperliche Haltung beschrieb sie als eine der größten Schwierigkeiten, um Schülerinnen und Schüler im Sprechtraining zu unterrichten:

If you have to improve a person who speaks with wide, motionless lips, and tightly closed jaws, a soft, husky, toneless voice, and a face utterly without facial movement, you will find it most difficult to persuade him that you are not asking for the most exaggerated sounds.²⁴³

Fogerty deutete Bergsons anti-reduktionistische Reflexion des Geist-Materie-Verhältnisses also ganz pragmatisch als Aufforderung, über eine aktivierende Sprechpraxis einer erschlafften Alltagssprache neuen Elan zu geben. Denn dieser Elan mangelte dem, was sie auf der Straße hören konnte:

In colloquial speech there is, then, a crushing synthesis of crowded syllables, advance only along the easiest succession of movements, elision of many unstressed vowels, poor vocabulary, no effort at verbal distinction, very little range of stress phrasing.²⁴⁴

Um im Bild zu bleiben: Bergsons theoretische Reflexion über das Bewusstsein und die Erinnerung als zwei miteinander operierende Sphären deutete sie in eine Bildungspraxis um. Mittels der Sprecherziehung könnte demnach ein Zustand erreicht werden, in dem alle Mitglieder einer Gesellschaft derart geschult waren, dass sie eine Erinnerung und eine Hörweise des Englischen teilten. Jegliches Fremde in der Sprache wäre überwunden, wenn alle Sprechenden sich auf die eine Muttersprache besännen. Das Fremde, notwendig zur Erfahrung eines Eigenen, wurde bei ihr zur überwindenden Größe und zur Legitimation für Bildungsanstrengungen ungeahnten Ausmaßes sowie zur radikals-ten und frühesten Prägung. Sie machte aus Bergsons Hinweis auf das Körpergedächtnis und die Irreduzibilität von Sprache ein hierarchisches, sehr linear gedachtes Bildungsprogramm: Überwinde Cockney, denn es ist degenerativ und vulgär, da es den ›wahren Reichtum‹ sprachlicher Ausdrucksweisen verflacht. Dass Cockney als Regio- oder Soziolekt eine differenzierende Antwort auf gesellschaftliche Stratifizierung war und dass das Nicht-Können umgekehrt einen solidarischen Effekt hatte, kam ihr nicht in den Sinn, weil sie wie das Theater ihrer Zeit die gesellschaftliche Hierarchie zwischen elaboriertem Sprachgebrauch und Soziolekt bzw. Regiolekt unhinterfragt übernahm.

Vor dem Hintergrund der Bergson-Lektüre Fogertys wird vielleicht besser verständlich, warum sie im Text immer wieder jäh abbrach und idiosynkratisch wirkende Textpassagen aufnahm. Für sie war das Buchprojekt eben mehr als eine Zusammenstellung

243 Fogerty, *The Speaking of the English Verse*, 1923, S. 189.

244 Ebd., S. 121.

geeigneter Techniken und Verse, eine Verdichtung von Wissen und eine einfache Anleitung zum Sprechtraining. Swinburnes *Sapphics* benötigte vielmehr ein Innehalten, einen zeitlichen Nachhall, um ganz verstanden zu werden, und der von ihr danach verfasste Absatz über das Sprechen als musikalische Kadenz sollte bestenfalls diese ästhetische Erfahrung ermöglichen. Das erschloss sich demjenigen, der die Stelle in gebotener Quantität betonte, statt sie zu überlesen. Es schien, dass sie hier um einen pädagogischen Diskurs bemüht war, der sich vielleicht denjenigen eher erschloss, die mit Fogerty einen Zugang zu Versen erarbeitet hatten. Die Stellen, in denen sie auf den Rhythmus als energetisches Prinzip zu sprechen kam, stellten vielleicht also auch den Jargon eines Bildungsszenarios dar, der uns notwendig äußerlich bleiben muss. Die *Carte blanche* für solche Auslassungen und Ausgrenzungen hatte Fogerty sich freilich bereits an anderer Stelle erteilt.

In regard to what is generally called voice production, it is not proposed to enter into detailed analysis or instruction in this book: not from any uncertainty in regard to method, but because it is impossible to teach these things except orally.²⁴⁵

Die Lehrmethode von Elsie Fogerty legte den Fokus auf das Sprechen statt auf das Lesen und Verstehen von Texten. Sie verwendete Rhythmus, Puls und Unterbrechung als zentrale Elemente und zeigte dies in ihrem Lehrbuch durch unkonventionelle Kapitelstrukturen. Diese Methode widersprach der üblichen klaren Darstellung von Lehrstoffen. Zudem enthielt ihr Ansatz einige Elemente, die ungeübte Leserinnen und Leser verwirren mussten und gleichzeitig auf subtile Weise mit erfahrenen Schülerinnen und Schülern kommunizierten. Das Buch wies damit eine paradoxe pädagogische Intervention auf, vielleicht gar das Kernelement ihrer Methode. Fogerty widersprach der Autorität einer nur schriftlich vermittelten Lehrmeinung, die sie doch selbst vertrat.

Fogertys Selbstwiderspruch ist erklärlich durch die unklare Position, die Sprechtherapie, Schauspiel- und Sprechunterricht in den ersten Dekaden des zwanzigsten Jahrhunderts hatten. Ihre Methode positionierte sich klar gegen traditionelle Bildungsideale und Erziehungsmethoden und unterstützte folglich Reformansätze. Damit positionierte sie die Schule und ihren Unterricht klar in Richtung von Sozialreformen, ohne freilich einen radikalen Schnitt zum Wissen um die antiken Stoffe, Sprachen und Rhetorik zu vollziehen. Zur sozialen Kontroverse, wer mit welchen Sprech- und Schauspieltechniken und welchem Bildungsstand auf die Bühne gelangen sollte, kam das Ringen um die Deutungshoheit zwischen Handlungswissenschaften und theoretisch-experimentellen Wissenschaften. Fogerty teilte hier das Schicksal der frühen Pädagogik und Psychologie. Diese mussten im Bereich der therapeutischen Behandlung und der schulischen Unterweisung ja immer unter Beweis stellen, dass die erforschten Wissensbestände unmittelbaren Nutzen hatten. Eine nur beobachtende oder reflektierende Position konnten sie nicht einnehmen. Folglich aber war der Grad der Akademisierung und theoretischen Fundierung ihres pädagogischen und psychologischen Wissens begrenzt. Der notwendige Bezug zu einer konkreten und mithin diffusen Praxis stand stets im Widerspruch zu

245 Ebd., S. 107.

theoretischen Grundsätzen. Fogertys Kontroverse um die richtige Arbeit im frühkindlichen Bereich ebenso, wie ihre auch in Fachartikeln mit musiktheoretischen Systematikern geführte Auseinandersetzung um einen leibbezogenen Zeitbegriff und die sich daraus ableitenden Zählmethoden deuteten auf ihre unklare Positionierung hin. Sie wurde als mehr als nur eine Lehrerin für Sprechen wahrgenommen. Sie wurde jedoch nicht als anerkannte Forscherin für Musiktheorie, Sprechtherapie oder Schauspielkunst angesehen. Die beste ihr zugestandene Positionierung war zugleich eine Neutralisierung *ad personam*: Gründerin und anerkannte Autorität der *Central School for Speech and Drama*.

Zwischen Atem, Rhythmus und tradiertem Vers. Fogerty und die Institutionalisierung einer Schule

Die hier dargelegte Geschichte der *Central School for Speech and Drama* ergibt ein vielschichtiges und von Widersprüchen geprägtes Bild. Gegründet als traditionelle Schauspielschule, mit der Fogerty ihre Lehrpraxis als Sprechtrainerin für eine *Touring Company* und für Mädchenschulen konsolidierte, setzte sie recht bald auf ein innovatives Profil und neue Lehrmethoden. Hier kamen ihr sowohl neuere medizinische und wissenschaftliche Entwicklungen als auch aktuelle kulturelle Trends zugute.

Zu den medizinischen und wissenschaftlichen Strömungen zählten insbesondere die Philosophie Bergsons sowie diverse Lehren der Eurythmie und der Atem- und Bewegungsforschung. Diese Strömungen führten Fogerty in den Bereich des angewandten Theaters und der therapeutischen Methoden.

Die für sie prägenden künstlerischen Trends waren die Rückbesinnung auf die griechische Kultur, den Tanz und das Versdrama, die Wiederentdeckung des religiösen Spiels und das Noh-Stück – allesamt eher randständige szenisch-poetische Experimente. Ihre Kontakte zur Literaturszene ihrer Zeit erlaubten es ihr, neben der szenischen Produktion sich und ihrer Schule auch einen Namen als Lehrerin für Vortragskunst zu verschaffen.

Es fällt auf, dass man das Profil der Schule oder die Lehre Fogertys kaum in einen Begriff fassen kann. Wiewohl sie mit vielen Lehren und Trainingsmethoden vertraut war, scheute sie sich sowohl in ihren Statements als auch in ihren Publikationen, eine klare Methode zu entwickeln und persönlich zu vertreten. Das unterschied sie etwa von Aikin, der sich klar auf die Eurythmie bezog, aber auch von Ruby Ginner und Irene Mawer, die ihren eigenen Schulen der musikalisch-tänzerischen Ausbildung ihren Namen gaben. Eine Methode ›Fogerty‹ gab es nicht, eher ging es darum, Gelegenheiten zu ergreifen und Strömungen in einem frühen Stadium aufzunehmen, nur um sie gegebenenfalls auch wieder fallen zu lassen. Zu Beginn der 1910er Jahre gab es etwa Referate und Bezugnahmen zu Montessori oder Duncan, Craig oder Copeau – Namen, die alle bereits nach einigen Jahren nicht mehr bemüht wurden.

Dabei kann man von einer prägenden Handschrift Fogertys sprechen. Sowohl ihre Art, Kontakte in die Arbeitsfelder der Bildungspolitik, der Wissenschaft und der Theaterindustrie zu knüpfen, als auch ihr Unterricht waren strategisch und bestimmt. Ihre Suche nach der schönen Stimme und dem rhythmisch ausgefeilten Klang der Worte und Stimmen lässt keine Zweifel an einer klaren Zielstellung und an definitiven Kriterien der Beurteilung ästhetischer Phänomene. Keine der Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, die

sich zu ihrer Person und ihrem Wirken äußerten, ließ Zweifel an ihrer Willensstärke, die sich zuweilen auch in einer exzentrischen Wortwahl niederschlagen konnte. »I have been aggressive and challenging to the borders of rudeness, but I speak for a great cause [...] the mother tongue of the whole of the English-speaking race.«²⁴⁶ So außergewöhnlich konnte sie schon einmal einen ihrer Vorträge enden lassen, wenn sie etwas und jemanden von der eigenen Sache einnehmen wollte. Ob man diese Wortwahl auch als Reaktion auf einen von ihr wiederholt verdammten pedantischen und akademischen Snobismus deuten kann, sei dahingestellt. Die Verpflichtung zur innovativen Weiterentwicklung der Schule jedenfalls war Programm. Sie war nicht allein eine Akademie für Schauspiel, wie die RADA, sie war nicht allein legitimiert durch gemeinsame Erfolge in der Theaterindustrie, sowohl die renommierten Lehrenden als die erfolgreicher Schülerinnen und Schüler. Sie war auch eine Schule für alle Fragen des Sprechens und der Stimme und damit zielte sie weit über den Bereich des Kunsttheaters und der professionellen Londoner Bühnen wie des Radio- und Filmgeschäfts hinaus.

Das Verhältnis von Vorschrift und Affekt erlangt in dieser Londoner Fallstudie eine Modifikation. Fast scheint es so, als würde sich die Schule eher der Lehre von der affektiven Überschreitung von Herstellungsvorschriften verpflichten. Jedenfalls war in der Lebensgemeinschaft, insbesondere rund um den *Pivot-Club*, der Pragmatismus vorherrschend. Das eigene Tun wurde nicht ausführlich reflektiert. Weder Fogertys Lehrbuch noch die Protokolle und Mitteilungen in der *Viva Voce* legen nahe, dass eine generalisierbare Lehre des Stimm- und Sprechtrainings angestrebt wurde. Sie lesen sich vielmehr als eine mäandernde Kompilation möglicher Prämissen, die die Atmung, den Rhythmus und die Betonung betreffen. Sehr kleinteilig und mit großem Abstand zu klaren Begrifflichkeiten werden dabei Techniken vorgestellt. Wie die Prüfungsordnungen zeigen, blieben die Praxis und das Primat der Literatur unangetastet. Klar wird die Vorschrift immer dann, wenn eine Abgrenzung in wertenden Formulierungen erfolgt. Dies betrifft mal das Training in körperlicher Gymnastik, mal den Dialekt, dann wieder die Lehre der »Elocution« oder den Kanon an Beispieltexen, die zu studieren seien. Dass sich aber Fogerty mit ihrer Schule und ihren Schülerinnen und Schülern zugleich in Stratford-upon-Avon einen harten Ausscheidungskampf in Sachen Versrezitation stellte, zeigt auch, dass wir es nicht mit einer Hinwendung zu einer *Laissez-faire*-Methodik lebensreformerischer Qualität zu tun haben, wenn Fogerty und die ihren eine als falsch gewertete körperliche Disziplinierung ablehnten. Im Gegenteil war die Schule immer auf die literarische und künstlerische Tradition bezogen und zeigte somit ein janusköpfiges Gesicht zwischen der Bewahrung des bewährten Alten und der Forderung nach radikaler Neuerung. Vielleicht lässt sich diese Beobachtung so auf eine Formel bringen. Während Bertolt Brecht in seinen theatertheoretischen Schriften die Überlegung anstellte, es sei besser, das alte Theater experimentell weiterzuentwickeln, als von einem radikal neuen Theater zu träumen, scheint Fogerty das alte Theater dadurch bewahren zu wollen, in dem sie es experimentell mit Versdramen und schönen rezitierenden Stimmen erneuerte. Während Brechts Ansatz also zu Verfremdung führte – das Alte wird als fremd wiedererkannt –

246 Elsie Fogerty, »The Training of the Faculty of Speech, its Place and Method in General Education«, in: *Viva Voce*, Nr. 24, Oktober 1913, S. 282–286, S. 286.

strebt Fogertys Ansatz zum Revival des Alten, zur temporären Wiederbeatmung tradierter und in Schrift verstummter Rede.