

# 1 Eine Diskursgeschichte der Schauspielschulen

---

Die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung im Zeitraum 1870–1930 stehen im Zentrum dieser Studie. Es ist nicht nur die Vorgeschichte jener bekannten pädagogischen Überlegungen von Konstantin Stanislawski (1863–1938), Bertolt Brecht (1898–1956), Jerzy Grotowski (1933–1999) oder Eugenio Barba (1936) – um nur einige bekannte schauspielpädagogische Strömungen des 20. Jahrhunderts im westeuropäischen Raum zu nennen. Es ist bei näherer Betrachtung die Geschichte der Wandlung eines Darstellungsmodells: Vom Lernen auf der Bühne hin zum Lernen im Klassenraum und auf der Probestühne, von einer Poetologie des Handelns hin zur Theorie und Praxis der Schauspielkunst.

Diese Diskursgeschichte der Schauspielschulen stellt ein Kapitel der gesellschaftlichen Normierungsprozesse dar, die ab der Sattelzeit um 1800 in unterschiedlicher Weise den Begriff der Bildung von einer philanthropischen Selbstbildung des ganzen Menschen hin zu einer modernen Konzeption der Berufsausbildung umstellten. Im Bereich Schauspiel prägte sich die Normierung unterschiedlich aus. Das Literaturtheater propagierte das Schauspiel als Verkörperung von Rollenfiguren, gestaffelt nach Rollenfächern und zentriert auf einen Kanon dramatischer Texte. Infolge dieser Wandlung der Produktionsweise von Theater bildete sich die diskursive Trennung der Schauspieltheorie und Schauspielpraxis aus. Sie wurden als unterschiedliche Handlungsfelder betrachtet. Für Theorie und Praxis waren zunehmend verschiedene Schulen zuständig. Differenzierte Pädagogiken und Institutionen entwickelten sich. Bis hin zu jenem *Status quo*: Die Theaterwissenschaft und die Schauspielschule, wie sie uns heute geläufig sind.

Eine Diskursgeschichte der Schauspielschulen könnte die Erwartung wecken, man wolle mit Foucault nun der Disziplinierung und Selbstdisziplinierung mimischer und spielerischer Energien das Wort reden. Wie zu zeigen ist, waren Schauspielschulen jedoch mehr als eine Institution der Disziplinierung, die ihre Schauspielerschülerinnen und Schauspielerschüler als Appendix eines technisch-bürokratischen Apriori behandelte. Eine Schauspielschule ist kein Gefängnis. Sie kann ihre Wirkmacht deutlich differenzierter entfalten. Disziplinierung, Wissen und Macht – diese tragenden Denkfiguren der Diskursanalyse berühren in der hier entwickelten Perspektive Bildungsszenarien und Lehrer-Schüler-Verhältnisse, in denen affektive und lustbesetzte Identifikationen verhandelt werden. Eine Schauspielschule verfährt in ihrer Wirkmächtigkeit also anders als

eine allgemeine Erziehungsanstalt. Bedenkt man diesen Umstand, so ist es möglich, ein Staunen darüber zu bewahren, wie zu verschiedenen Zeiten die Schauspielausbildung realisiert wurde.

## 1.1 Schauspielausbildung als Thema der Theaterwissenschaft

Die ab 1750 zu verzeichnende Trennung zwischen Schauspieltheorie und Schauspielpraxis hatte Folgen. Theaterpraktiker sahen die Theorie zwar zunehmend als interessant, aber als wenig nützlich an. Von der Position der Theatertheorie her verwies man das Phänomen Schauspielen gewissermaßen in die Sphäre der nicht weiter zu erklärenden Praxis. Die Theaterwissenschaftlerin Renate Möhrmann attestiert der Theaterwissenschaft dann auch, für den Schauspieler niemals ein »besonderes Interesse«<sup>1</sup> gehabt zu haben, und Christopher Balme weist in seiner *Einleitung in die Theaterwissenschaft* auf die Schwierigkeit hin, den Gegenstand »Schauspieler« überhaupt theoretisch zu definieren. Soll man Tänzer und Sänger einbeziehen? Für die Commedia-dell'arte-Truppen wäre dies angezeigt und noch bis weit ins 19. Jahrhundert war die Mehrfachverpflichtung über Spartengrenzen von Schauspiel, Tanz und Musiktheater hinweg üblich. Andere Theaterkulturen kennen die begriffliche Differenzierung zwischen Schauspieler und Tänzer überhaupt nicht.

Die hergebrachte Minimaldefinition – der Schauspieler scheint zu sprechen und zu handeln, nicht als er selbst, sondern in einer Rolle, die er vorgibt zu sein – wird zunehmend problematisch. Unberücksichtigt bleibt bei dieser Definition die Frage nach den Mitteln, mit denen der Schauspieler arbeitet, sowie die Frage, wann sich ein Mensch in einer Schauspiel-Situation befindet.<sup>2</sup>

Das Zusammenspiel von Mitteln und Menschen, das Balme zu untersuchen anmahnt, wird in dieser Studie als Funktion von Vorschrift und Affekt in der Schauspielausbildung untersucht. Damit wird allerdings an dieser Stelle darauf verzichtet, eine Definition des Schauspielers und damit der Schauspielschule zu geben. Schauspielausbildung hat keinen Gegenstand im harten Sinne, nicht den Menschen der Anthropologie, nicht die Technik als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Kunst. Sie ist ein Vorgang einer allmählichen Bildung im weitesten Sinne von Herstellung, Ausbildung und Selbstbildung. Im Prozess der Bildung werden Technik und Mensch allererst »entworfen« und treiben zugleich diesen Prozess voran.

Wie zu zeigen sein wird, ist die in der Aufklärungszeit erfolgte diskursive Trennung eines ästhetischen Diskurses, der bislang die theoretische Reflexion des Schauspiels bestimmt, von einem pädagogischen (und anthropologischen) Diskurs, der handlungswissenschaftlich die Schauspielausbildung begleitet, tatsächlich eine historische Leistung. Sie ist aber nicht vom Gegenstand »Schauspiel« her zu begründen. Es ist eine Trennungsleistung, die sich seit dem 18. Jahrhundert ankündigt und im Zeitraum zwischen

1 Renate Möhrmann (Hg.), *Theaterwissenschaft heute. Eine Einführung*, Berlin: Reimer 1990, S. 90.

2 Christopher B. Balme, *Einführung in die Theaterwissenschaft*, Berlin: Schmidt 42008, S. 120.

1870 und 1930 mit der Verlagerung der Ausbildung und des Trainings aus dem Theater in die Schauspielschulen tatsächlich auch architektonische Gestalt annahm.

## 1.2 Forschungsdiskussion und Quellenlage

Das Thema der Pädagogisierung und Institutionalisierung der Schauspielausbildung berührt verschiedene Arbeitsfelder und Disziplinen. Bislang existiert dafür weder eine umfassende Studie noch eine systematische Forschungsbibliografie, die die Bandbreite der Fragestellung adäquat abbildet. Wichtige theatergeschichtliche Ausgangspunkte bieten drei Arbeiten: Fritz Assmanns Studie zur Geschichte der Schauspielschulen im 18. und 19. Jahrhundert (1921), Max Herrmanns Untersuchung zur berufsmässigen Schauspielkunst (1942) sowie Peter Schmitts Arbeit zur Sozialgeschichte des Schauspielberufs (1990).<sup>3</sup> Diese Studien liefern zahlreiche Hinweise auf Archive, Namen, Daten und begriffliche Problemstellungen, die in der vorliegenden Untersuchung weiterverfolgt werden. Obwohl diese Werke nicht primär den Prozess der Schauspielausbildung fokussieren, ist die Sozialgeschichte des Schauspielberufs für die Entstehung von Ausbildungssystemen im Kontext der Professionalisierung von Bedeutung. Spezifische Forschung zu Curricula, zu methodischen und didaktischen Ansätzen sowie zu Lehrer-Schüler-Relationen fehlt in diesen Studien.

Diese Studien regen zu einer kritischen Neubewertung theaterhistorischer Ansätze an. Sie gehen häufig unreflektiert von einer modernen Vorstellung der Schauspielschule und einem klar definierten Berufsbild aus. Die Abgrenzung der Profession Schauspiel gegenüber den Aktivitäten von Liebhabern, Dilettanten, Amateuren und Laien ist jedoch ein relativ junges Phänomen.<sup>4</sup> Die Kriterien für diese Zuordnung sind, wie bereits Herrmann feststellt, volatil. Zudem bleibt der Umstand, dass Bildung auch außerhalb institutionalisierter Schulen stattfindet, weitgehend unberücksichtigt.

Differenziert hat sich Gerda Baumbach mit der Geschichte des Schauspiels beschäftigt.<sup>5</sup> In Band 1 ihres Werkes *Schauspieler. Historische Anthropologie des Akteurs* von 2012 untersucht sie verschiedene Schauspielstile – z.B. rhetorisch-stilisiert, komisch, veristisch – und fragt danach, wie sich das Verhältnis von Menschenbild und Akteur in Theorie und Praxis verändert hat. In Band 2 (2018) legt die Autorin vertiefte Fallanalysen zur Praxis der Schauspielkunst vor, insbesondere im Hinblick auf italienische Schauspieltraktate und die lange Vorgeschichte der Schauspielrolle. Sie fragt nach dem Wandel des Menschenbildes und der Rolle des Schauspielers (»Akteurs«) im Theaterbetrieb und

3 Fritz Assmann, *Deutschlands Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert*, Greifswald: o.V. 1922; Max Herrmann, *Die Entstehung der berufsmässigen Schauspielkunst im Altertum und in der Neuzeit*, Berlin: Henschel 1962; Peter Schmitt, *Schauspieler und Theaterbetrieb. Studien zur Sozialgeschichte des Schauspielstandes im deutschsprachigen Raum 1700–1900*, Tübingen: Narr 1990.

4 Vgl. hierzu Meike Wagner, »Das Spiel der Liebhaber. Ästhetische Bildung im bürgerlichen Amateur-Schauspiel«, in: *Forum Modernes Theater*, Bd. 33, Nr. 1–2, S. 7–25.

5 Gerda Baumbach, *Historische Anthropologie des Akteurs, Band 1, Schauspielstile*, Leipzig: Universitätsverlag 2012; Dies., *Historische Anthropologie des Akteurs, Band 2, Historien*, Leipzig: Universitätsverlag 2018.

in der Ausbildung –, z.B. wie das »menschendarstellerische« Konzept vom Schauspieler seit dem 18. Jahrhundert hegemonial wurde. In Bezug auf Ausbildung und Schulen greift Baumbach weniger explizit auf Institutionen zurück, sondern eher auf historische Reflexionen über Rollen, Stile und Praxis-Traditionen – Reflexionen, die dennoch hilfreich sind, wenn man verstehen möchte, wie die Schauspielausbildung kulturell eingebettet war und welche ästhetischen Grundlagen ihr zugrunde lagen. Baumbach liefert vor allem eine begriffliche und historische Fundierung dessen, was »Schauspieler sein« bedeutet – also einen Ausgangspunkt dafür, wie Schauspielschulen ihre Curricula und Selbstverständnisse legitimieren konnten. Ihre Arbeit hilft, die Ausbildung nicht nur als Technikvermittlung, sondern auch als kulturelles und anthropologisches Phänomen zu begreifen. Ähnlich wie Shearer West<sup>6</sup> orientiert sich Baumbach dabei methodisch stark an historischen Bildquellen.

Abb. 1: Sprechunterricht an der Staatlichen Hochschule für Musik Berlin, 1927.



Dass man es mit der Schauspielkunst zu tun hat, die mit einem bildlich überlieferten Forschungsgegenstand verbunden ist, wird in der Theaterikonografie zum Thema.<sup>7</sup> Der Schauspielkunst war immer auch ein ekphratisches Moment inhärent.

Da die Ausbildung dieser Techniken und Stile jedoch größtenteils jenseits öffentlicher Bühnen stattfand und zudem häufig im erklärenden Rückblick erzählt wird, ist ihre Bildgeschichte ungleich schwerer zu recherchieren als jene der Schauspielpraxis.

6 Shearer West, *The Image of the Actor. Verbal and Visual Representation in the Age of Garrick and Kemble*, New: St. Martin's Press 1991.

7 Zur Ikonografie des Schauspielers liegen inzwischen zahlreiche Dokumentationen vor, sei es als Portraitsammlung oder als Monografie zu einzelnen Schauspielern. Vgl. etwa Theaterwissenschaftliche Sammlung Köln (Hg.), *Theaterhistorische Portraitgraphik* (Ein Katalog aus den Beständen der Theaterwissenschaftlichen Sammlung der Universität zu Köln, bearbeitet von Roswitha

Bilder wie jenes vom Sprechunterricht an der *Hochschule für Musik* in Berlin (Abb. 1) oder das Titelbild des Schauspielunterrichts in der ›Jessner-Schule‹ sind eher rar.

Ein alternativer Ansatz zur Theaterikonografie folgt daher der Geschichte des Wissens. Die (natur)wissenschaftliche Erforschung der Schauspielerei hat eine eigene Bildlichkeit hervorgebracht. Dies reicht von Atlanten der Gestik und Mimik über Fotobücher bis hin zu Messkurven und Diagrammen, mit denen die Funktion der trainierten Sprechstimmen visualisiert wurde, um sie naturwissenschaftlich zu analysieren. Diesem Ansatz folgt die 1985 vorgelegte Studie *The Player's Passion* von Joseph Roach.<sup>8</sup> Roach orientiert sich an epistemischen Brüchen in der Wissensgeschichte. Paradigmatisch sieht er etwa die Trennung von Körper und Geist nach Descartes. Er bettet die Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts genealogisch im Sinne Foucaults in die Geschichte der Rhetorik ein. Ähnliche Ansätze zur Wissensgeschichte mit Schwerpunkt auf Stanislawskis bekannten Methoden finden sich bei Jonathan Pitches<sup>9</sup> und James McTeague<sup>10</sup>. Allerdings geht es in diesen Studien vornehmlich um einen statischen Wissensbegriff, der die gegenseitige Herausforderung zwischen explizitem Wissen und implizitem (Körper-)Wissen eher unbeachtet lässt. Dieser Wissensdynamik, in der divergierende Wissensformen koexistieren und zusammenwirken, lässt sich mit Blick auf die Trainingsmethoden auf die Spur kommen. Mit Fokus auf Bewegungs- und Körperarbeit im Schauspieltraining untersucht etwa Mark Evans so eine Dynamik. In *Movement Training for the Modern Actor* geht er der Entwicklung des »neutralen Körpers« als Ausbildungsauftrag nach. Er zeigt, wie Bewegungspädagogik mit Disziplin, Macht und dem professionellen Selbstbild des Schauspielers verflochten ist. In *The Actor Training Reader* (2015) sammelt er zentrale Texte zur Schauspielausbildung und reflektiert die historiografische Frage nach den Trainingsmethoden und den Institutionen des Schauspielens. Diesen Studien sind wichtige Hinweise auf Körper- und Entspannungstechniken, etwa nach Moshe Feldenkrais (1904–1984) oder Frederick Matthias Alexander (1869–1955), zu entnehmen. Diese Hinweise auf das Körperwissen, das häufig informell in Workshops vermittelt und gar nicht spezifisch auf das Schauspielen allein bezogen

---

Flatz), Berlin: Gebr. Mann 1995; zur Theaterikonografie Christopher B. Balme, »Interpreting the Pictorial Record. Theatre Iconography and the Referential Dilemma«, in: *Theatre Research International*, Bd. 22, Heft 3, 1997, S. 190–201; Christopher B. Balme, Cesare Molinari und Robert Erenstein (Hg.), *European Theatre Iconography*, Rom: Bulzoni 2002; zur Diskussion der Schauspielerportraits aus Fotografie-historischer Sicht vgl. Petra Löffler, »Das Schauspiel der Fotografie. Posieren vor der Kamera – die Lehrbücher von Carl Michel und Albert Borée«, in: *Theater und Fotografie (1880–1930)*, (= Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie, Heft 101, hg. von Stefanie Diekmann), Marburg: Jonas 2006, S. 17–30; Knut Hickethier (Hg.), *Schauspielen und Montage. Schauspielkunst im Film*, St. Augustin: Gardez!-Verlag 1999; Richard Blank, *Schauspielkunst in Theater und Film*, Berlin: Alexander 1991.

8 Joseph R. Roach, *The Player's Passion. Studies in the Science of Acting* [1985], Ann Arbor: Univ. of Michigan 2004; vgl. Wolf-Dieter Ernst, Anja Klöck und Meike Wagner (Hg.), *Psyche – Technik – Darstellung. Beiträge zur Schauspieltheorie als Wissensgeschichte*, München: Epodium 2016.

9 Jonathan Pitches, *Science and the Stanislavsky Tradition of Acting*, London u.a.: Routledge 2006.

10 James McTeague, *Before Stanislavsky. American Professional Acting Schools and Acting Theory 1875–1925*, Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press 1993.

wurde, ergänzen die bestehenden Kompendien zur Schauspieltheorie und zu Selbstdokumenten von Schauspielern.<sup>11</sup> In ähnlich kritischer Ausrichtung auf die Prozesse der Verkörperung und des Spiels verfasst Ulrike Hentschel ihre Studie *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Sie liest und diskutiert dazu Texte, die sie als Künstlertheorien auffasst, von Stanislawski, Michael Tschechov (1891–1955), Jewgeni Wachtangow (1883–1922), Lee Strasberg (1901–1982), Brecht und Wsewolod Meyerhold (1874–1940).<sup>12</sup>

In jüngerer Zeit wurden einige Studien vorgelegt, die dem Thema Schauspiel, Ausbildung und Schulen Auftrieb verliehen. Aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung hat sich Tim Zumhof ausgiebig mit den Gründungen von Schauspielschulen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts befasst. Dabei geht er insbesondere auf die Ordens- und Schultheaterpraxen ein. Er folgt also einem weiteren Begriff von Schule und Ausbildung, wie es die tradierten Erzählinien der Literaturtheatergeschichte nahelegen. Seine These von der »Entschulung der Schulbühne und Verschulung der Schaubühne«<sup>13</sup> dynamisiert bekannte theaterhistorische Narrationen, eine Dynamik, die er als Theaterdispositiv entfaltet. Die Vorstellung vom bildenden Charakter des Theaterspielens war tatsächlich ein frei flottierendes Phänomen, auf das sich Pädagogen, Literaten und Theaterreformer in sehr unterschiedlicher Weise bezogen. Eine ähnliche Dynamik von Ein- und Ausschluss entfaltet die gendertheoretische Perspektive Beate Hochholdinger-Reiterers auf die »Väter der Schauspielkunst«.<sup>14</sup> In Fortsetzung der wichtigen Studien einer feministischen Geschichtsschreibung von Renate Möhrmann, Ruth Emde und Ursula Geitner<sup>15</sup> liest die Autorin die Gründungstexte der Schauspieltheorie und der Akademiengründung von Lessing und Ekhof als Dokumente einer doppelten Neuordnung: der Institutionalisierung des Literaturtheaters wohnt zugleich eine binäre Ordnung der Geschlechterverhältnisse inne. Diese Perspektive ist für die vorliegende Studie insbesondere wichtig, um das neue Berufsbild der Schauspielpädagogin kritisch einzuordnen. In ähnlicher gendertheoretischer Perspektive argumentieren die historischen Studien von Annette Bühler-Diettrich und Rosemarie Brucher zu den Schauspieldiskursen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.<sup>16</sup> In ihrer Habilitationsschrift »Zwischen Repräsentation und Wirklichkeitskonstitution: Kulturen und Diskurse der Schauspielaus-

11 Vgl. Jens Roselt, *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater*, Berlin: Alexander 2005; Helen Krich Chinoy und Toby Cole (Hg.), *Actors on Acting. Theories, Techniques, and Practices of the World's Great Actors, Told in Their Own Words*, New York: Three Rivers Press 1949.

12 Ulrike Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1996.

13 Tim Zumhof, *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler. Disziplinierung und Moralisation zwischen 1690 und 1830*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2018, S. 90.

14 Beate Hochholdinger-Reiterer, *Die Kostümierung der Geschlechter. Schauspielkunst als Erfindung der Aufklärung*, Göttingen: Wallstein 2014.

15 Ursula Geitner, *Schauspielerinnen. Der theatrale Eintritt der Frau in die Moderne*, Bielefeld: Haux 1988; Renate Möhrmann (Hg.), *Die Schauspielerinnen. Zur Kulturgeschichte der weiblichen Bühnenkunst*, Frankfurt a.M.: Insel 1989; Ruth B. Emde, *Schauspielerinnen im Europa des 18. Jahrhunderts. Ihr Leben, ihre Schriften und ihr Publikum*, Amsterdam: Rodopi 1997.

16 Brucher Rosemarie, *Schauspiel & Doppeltes Bewusstsein. Zur Verhandlung dissoziativer Phänomene bei Coquelin, Archer, Martersteig und Craig*, Bielefeld: Aisthesis 2024; Annette Bühler-Diettrich, *Drama, Theater und Psychiatrie im 19. Jahrhundert*, Tübingen: Narr 2012.

bildung in Deutschland 1945–1989« untersucht Anja Klöck, wie Schauspielausbildung in Deutschland (West und Ost) nach dem Zweiten Weltkrieg bis 1989 organisiert war, welche diskursiven Konstruktionen (z.B. »heißer« vs. »kalter« Schauspieler) existierten, und wie Ausbildung in institutionellen Kontexten eingebettet war.<sup>17</sup> Klöck leitete das DFG-Forschungsprojekt »Systemische Körper? Kulturelle und politische Konstruktionen des Schauspielers in schauspielmethodischen Programmen Deutschlands 1945–1989«. Diesem Ansatz sind wichtige diskurstheoretische Einsichten zu entnehmen, wenn es gilt, die historisch gewachsene und institutionell verfestigte Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis machtanalytisch zu hinterfragen. In ihrer Untersuchungsperiode, dem Nachkriegsdeutschland, grenzt sich Klöcks Studie vom hier anvisierten Untersuchungszeitraum 1870–1930 ab, der im Rahmen des DFG-Projekts »Vorschrift und Affekt. Die Performanz und diskursive Praxis der Schauspielausbildung am Modell des Charakter-Schauspielers« erarbeitet wurde. Auffallend ist, dass beide Projekte die Zeit der NS-Diktatur ausklammern, wenngleich die Kontinuitäten und Bezüge des Materials dies nicht zwingend nahelegen. Jedoch gab es jeweils gute heuristische Gründe für die Wahl der untersuchten Zeiträume. Den Endpunkt der hier behandelten historischen Erzählung bildet das Exil Leopold Jessners und damit das Ende einer staatlich geförderter Schauspielausbildung unter demokratischen Vorzeichen. In Anja Klöcks Systemvergleich der Schauspielausbildung ist die deutsche Teilung eine Grundannahme. Mit der Schauspielausbildung unter faschistischen Vorzeichen zeichnet sich jedoch tatsächlich ein Forschungsdesiderat ab.

Folgt man einem diskursanalytischen Ansatz, der die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Schauspielausbildung nicht nur als Geschichte der Pädagogiken, Techniken oder Schulen sieht, berührt dies auch die historische Rhetorik, die historische Anthropologie und die Geschichte der ästhetischen Bildung. Besonders Studien zur *eloquentia corporis*, also der körperlichen Beredsamkeit, nehmen das Schauspielen prominent in den Blick.<sup>18</sup> Trotz vieler Publikationen zu Affekten als Topos der Darstellungstheorie im 18. Jahrhundert gibt es zur hier betrachteten Verbindung von Vorschrift und Affekt in der Schauspielausbildung keine speziellen Vorarbeiten. Das gilt auch für die Vorschriften des 19. Jahrhunderts, die entweder als Ausläufer der Debatten des 18. Jahrhunderts oder als Vorgeschichte der Schauspielpädagogik des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Die Deklamationslehren, die für die musikalisch-stimmliche Dominanz des Schauspiels im 19. Jahrhundert zentral waren, wurden bisher kaum als Teil der Schauspieltheorie behan-

17 Anja Klöck, *Heiße West- und kalte Ostschauspieler? Diskurse, Praxen und Geschichte(n) zur Schauspielausbildung in Deutschland nach 1945* (= Recherchen 62), Berlin: Theater der Zeit 2009.

18 Die Vorschriften des 17. und 18. Jahrhundert sind ausführlich dokumentiert und erforscht. Einen guten Überblick zur Forschung bietet der Band von Wolfgang F. Bender zur Schauspieltheorie im 18. Jahrhundert: Wolfgang F. Bender (Hg.), *Schauspielkunst im 18. Jahrhundert. Grundlagen, Praxis, Autoren*, Stuttgart: Steiner 1992; Wolfgang F. Bender, Siegfried Bushoven und Michael Huesmann (Hg.), *Theaterperiodika des 18. Jahrhunderts. Bibliographie und inhaltliche Erschließung*, 8 Bde., München, Leipzig: Saur 1994–2005, vgl. auch Dene Barnett, *The Art of Gesture. The Practices and Principles of 18th Century Acting*, Heidelberg: Winter 1987.

delt.<sup>19</sup> Impulse zum Schauspiel des 19. Jahrhunderts gehen von Jörg Wiesels Studie<sup>20</sup> zur Theaterkonzeption Heinrich Theodor Rötchers und von Julian Vogels Arbeit zur ›Dramaturgie der großen Szene‹<sup>21</sup> aus. Hier geht es jedoch weniger um die Vorschriften der Schauspielausbildung als um die politisch interpretierte Konstitution eines Theatermodells.

In ihrem Band zur theatralen Bildung tragen Jörg Zirfas, Leopold Klepacki und Eckart Liebau wesentlich zur bildungswissenschaftlichen und ästhetisch-pädagogischen Forschung bei, indem sie das Theaterspiel sowohl historisch als auch systematisch untersuchen.<sup>22</sup> Sie erweitern das Bildungsverständnis um ästhetische und performative Dimensionen: Es geht nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um Sinnggebung, Erfahrung, Beteiligung und Reflexion. Dabei betonen sie, dass die Idee der ästhetischen Bildung prozessual, also ›im Werden‹, verstanden werden kann, nicht als festes Konzept. Folglich heben sie die Notwendigkeit hervor, das heutige Vorverständnis von ästhetischer Bildung in Wechselwirkung mit dem historischen Verständnis zu betrachten. Christoph Wulf spricht in seiner Zusammenschau der Forschung zur pädagogischen Anthropologie in diesem Sinne von einer doppelten Historizität und Kulturalität.<sup>23</sup> Dieser historiografischen Forschungsperspektive folgt die vorliegende Studie und fragt daher nicht nach einem messbaren Erfolg einer Schauspielausbildung. Auch die Vorstellung einer ableitbaren Technik erscheint mehr eine zeitgenössische Sehnsucht nach Optimierung, als dass sie historische Dokumente erhellt. Zu fragen ist vielmehr immer nach den historischen und kulturell spezifischen Bedingungen der Realisierung einer Schauspielausbildung sowie nach den historischen Erwartungen, die an ein solches Bildungsangebot geknüpft waren.

### 1.3 Schauspielausbildung zwischen Aufführung und Norm

Die Ausbildung der Schauspieler erfolgt in einer anderen Zeitlichkeit als die Wahrnehmung einer Theateraufführung. Die Erfahrung kennt, wer langwierigen Theaterproben beiwohnte und diese mit scheinbar leichten und mithin überraschenden Wendungen im Moment der Aufführung abgleicht. Im Fach Theaterwissenschaft stand lange die Rezeptionsperspektive auf die Aufführung im Zentrum. Wie sich Schauspielensembles

19 Vgl. Doris Pachale, *Stimme und Sprechen am Theater formen. Diskurse und Praktiken einer Sprechstimm-bildung ›für alle‹ vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bielefeld: transcript 2018, auf Literatur bezogen Reinhart Meyer-Kalkus, *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*, Berlin: Akademie-Verlag 2001.

20 Jörg Wiesel, *Zwischen König und Konstitution. Der Körper des Königs vor dem Gesetz des Theaters*, Wien: Passagen 2001.

21 Juliane Vogel, *Die Furie und das Gesetz. Zur Dramaturgie der ›großen Szene‹ in der Tragödie des 19. Jahrhunderts*, Freiburg: Rombach 2002.

22 Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas, *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, Weinheim: Juventa 2009.

23 Christoph Wulf, »Pädagogische Anthropologie«, in: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*, Wiesbaden: Springer 2027, S. 207–232, S. 225.

auf Bühnen bewegten und sprachen, wurde ästhetisch reflektiert. Wie Schauspieler und Schauspielerinnen durch Trainings- und Ausbildungsprozesse jeweils dazu in die Lage versetzt wurden, auf Bühnen zu bestehen, war nicht wirklich von Interesse. Man kann diese fachpolitische Dominanz der Ästhetik der Aufführung theatersemiotisch einordnen (und relativieren). Man betrachtete theatersemiotisch gesprochen den jeweils realisierten Code. Die historisch und kulturell umfassender gedachte theatrale Norm, also das Reservoir möglicher Zeichen, wurde kaum in Betracht gezogen. Die bislang dominante Rezeptionsperspektive mit ihrer starken Betonung des Ästhetischen wird daher in dieser Studie um eine Produktionsperspektive erweitert.

Das Thema Schauspielausbildung umfasst also sowohl konkrete Realisierungen, etwa Schüleraufführungen, als auch länger anhaltende biografische, institutionelle und kulturhistorische Entwicklungen. Denn jede Schauspielausbildung antwortet zugleich auf individuelle Dispositionen und darauf, wie sich Dispositionen zu gesellschaftlichen Bildungsidealen verhalten. Mehr noch – jede Schauspielausbildung sozialisiert Schüler und Schülerinnen entsprechend den Werten und Normen, die bereits bei Eintritt in die Schule wirkmächtig waren.

Wer sich für den Code einer Aufführung als Untersuchungseinheit entscheidet, tendiert leicht dazu, detailliert zu beschreiben und die normative Seite der Aufführung aus dem Blick zu verlieren, wer die Wirkung von Normen erforscht, spricht seltener detailliert über ästhetische Erscheinungen. Das hat in der Forschung zu einigen Verkürzungen geführt. Der Begriff der Schauspielmethode verdeutlicht so eine Verkürzung. Nehmen wir das psychologisch-realistische Schauspiel nach der Methode Stanislawskis. Nähert man sich dieser Methode, indem man die einschlägigen Schriften Stanislawskis liest, fällt sofort deren Datierung ins Auge. Stanislawski schrieb über eine Schauspielmethode, die er um 1900 entwickelte. Er verfasste sein System allerdings erst in den zwanziger und dreißiger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts. In dieser Zeit waren die naturalistischen Dramen und der sich daraus ergebende neue Darstellungsstil in Teilen bereits historisch relativiert. Die Schriften Stanislawskis lösten sich also vom Kontext ihrer Entstehung in den Probenräumen am Moskauer Künstlertheater, sie koppelten sich von der Anschauung ab und ihr Code verlor an Wirkmächtigkeit. Dieser spezifische soziale und personelle Kontext am Moskauer Künstlertheater im Kontakt mit den Dramen von Anton Tschechow (1860–1904) muss zum Verständnis der Methode hinzugezählt werden, was auch geschieht.

Interessiert man sich nun für die Norm des Theaters im Zeitalter des Naturalismus, so wird man Stanislawski als einen Vertreter schauspielpädagogischer Reflexion neben anderen Zeitgenossen betrachten können.<sup>24</sup> Man kann auch einen Schritt weitergehen und verschiedene Methoden der Schauspielpädagogik dieser Zeit miteinander vergleichen. Eine solche Studie zum Bewegungstraining in der Schauspielausbildung hat Mark Evans vorgelegt.<sup>25</sup> Oder man fragt weniger auf das Theaterspiel bezogen nach Körper-

24 Vgl. Roach, *The Player's Passion*, 2004; Pitches, *Science and the Stanislavsky Tradition of Acting*, 2006; McTeague, *Before Stanislavsky*, 1993.

25 Mark Evans, *Movement Training for the Modern Actor*, London, New York: Routledge 2009.

kultur, Körperlichkeit und Training, wie etwa Bernd Wedemeyer-Kolwe, oder bezogen auf die Stimmarbeit Irmgard Weithase oder Reinhart Meyer-Kalkus in ihren Studien.<sup>26</sup>

Es ist allerdings fraglich, ob man in diesen Studien tatsächlich Einblicke in den Ausbildungsprozess erhält. Denn es gibt zwei Einwände, einen historiografischen und einen thematischen, denen man sich als Historiker wohl stellen muss. Keith Jenkins hat mit der Unterscheidung von ›history‹ und ›past‹ darauf abgestellt, dass die historischen Ereignisse von den Formen ihrer Überlieferung unterschieden sind.<sup>27</sup> Während ›past‹ die Summe aller möglichen Ereignisse meint, ist ›history‹ das jeweils aus diesem Repertoire Aktualisierte, was als Geschichte Geltung erlangt. Die damit einhergehende Verkürzung der ›past‹ durch jede ›history‹ erklärt sich aus der historischen Praxis. Größtenteils liest und interpretiert man in der historischen Darstellung – so auch notgedrungen hier – bereits publizierte Texte und Dokumente, man bezieht sich eher auf das bereits Aktualisierte als auf das häufig Vergessene. Den heterogenen Spuren der Ausbildung in Archiven nähert man sich so allerdings nur begrenzt. Bleibt dies unreflektiert, so tendieren Studien dazu, auf der Ebene der Norm zu verbleiben. Sie erzählen davon, was Schauspielerinnen und Schauspieler, Lehrer und Lehrerinnen generell wissen konnten, unabhängig davon, ob dies konkret auch der Fall war.

Hinzu kommt ein thematischer Einwand. Wenn man sich für Ausbildungsprozesse interessiert, so legt man eine erweiterte Sicht auf Prozesse der Verkörperung an. Die Frage ist dann nicht nur, was Schauspieler und Schauspiellehrer wissen konnten, sondern in welcher Weise sie etwas wussten. Denn die Wissensvermittlung im körperlichen Training vollziehen sich in einer anderen Dynamik als die Wissensvermittlung in der stillen Lektüre eines Lehrbuchs. Diese Prozesse sind eng an die Aufführung angebunden. Man weiß, ob ein Stimmstz ›funktioniert‹, ob eine Rolle studiert ist oder eine Durchlässigkeit einer mimischen Regung trainiert wurde, wenn es sich in einer Aufführungssituation zeigt. Über Schauspielen kann eine spielende Person viel sagen, irgendwann muss sie es auch zeigen.

Nun wird man zu Recht einwenden, dass man sich historiografisch an die Performanz verkörperten Wissens ungleich schwieriger annähern kann als an die kognitiv durchdrungenen Wissensgehalte. Diese Schwierigkeit stellt gleichermaßen den Preis dar, den man als Theaterhistoriker dafür zahlen muss, sich mit einem transitorischen Gegenstand zu befassen. Man könnte es mit diesem Einwand auf sich beruhen lassen. Man kann allerdings auch – wie in dieser Studie – sich kritisch mit den vergleichenden Studien zum Thema befassen und in Fallstudien versuchen, einen Schritt näher an die Prozesse der körperlichen Ausbildung zu gelangen. Denn die Rede von der Transitorik ebenso wie die von der schlecht auf den Begriff zu bringenden Praxis der Ausbildung lassen sich auch dahingehend überprüfen, ob es sich nicht um Schutzbehauptungen handelte, die den Theaterhistoriker in seinem ›Armlehnen-Dasein‹ am Schreibtisch, fern der Archive und überlieferten Architekturen der Schulen, bestätigen. Nichts hindert

26 Bernd Wedemeyer-Kolwe, ›Der neue Mensch‹. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Würzburg: Königshausen und Neumann 2004; Irmgard Weithase, *Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jahrhundert*, Weimar: Böhlau 1940; Meyer-Kalkus, *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*, 2001.

27 Keith Jenkins, *Re-thinking History*, London: Routledge 2003, S. 7f.

die interpretatorische Aktivität des Historikers eigentlich daran, in der Lektüre einer Schauspielmethode auch einmal die Perspektive eines Schauspielschülers einzunehmen. Das historische Schreiben über Dokumente der Ausbildung ermöglicht neben der Einordnung der Quellen einen gewissen Perspektivenschwenk, vielleicht auch etwas kalkulierte Imagination. Das kann bedeuten, dass man dann zuweilen mal eine Verszeile laut intonieren, eine Schemazeichnung selbst nachstellen muss, in überlieferten historischen Gebäuden wie der *Royal Albert Hall* in London oder der *Universität der Künste* in Berlin die Akustik und Lichtqualität auf sich wirken lässt oder sich stehend vor dem Schreibtisch findet, um ein mehr körperliches Verständnis dessen zu erreichen, was mit den schriftlichen und bildlichen Trainingsanweisungen gemeint sein könnte. Auf diese praktische Art und Weise sich den Quellen nähernd, wird schnell klar, dass viele überlieferte Texte zum Schauspiel nicht primär als Lesetexte verfasst wurden, sondern als Unterrichtsmaterial, das durch die Vermittlung der Lehrerinnen und Lehrer einen Bildungsprozess eröffnete und unterstützte. Diese Einsicht führt zu konkreten Fragen, denen in diesen Studien nachgegangen wird. Etwa ist zu fragen, welche Rolle die Lehrerinnen und Lehrer einnahmen, welche Biografien, welche Altersstrukturen und welche geschlechtlichen Zuordnungen sich für historische Unterrichtsprozesse nachweisen lassen. Diese historischen Daten sind recherchierbar. Und es stellt sich anknüpfend die Frage, ob die schriftlich verbreiteten Schauspielpädagogiken überhaupt im Probenraum und an Schauspielschulen gelesen wurden. Der Blick in die Anschaffungslisten von Schulbibliotheken zeigt, dass zumindest Stanislawskis Schriften lange vorlagen, bevor sie zum Kanon der Schauspielschulen gehörten. Große Teile des schriftlichen Unterrichtsmaterials der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts bestanden aus theaterhistorischen Abhandlungen und Deklamationslehren, die im 19. Jahrhundert publiziert wurden – zum Studium im Privatunterricht. Dies sind nur zwei der zahlreichen weiteren Detailfragen, die sich im Archiv stellen.

Wie immer man die historischen Vergleichsebenen gestaltet, so steht man damit vor dem Problem des Historikers: Wie erfasst man historische Strukturen, ohne die Historizität und Detailfülle des jeweiligen Kontextes aus dem Blick zu verlieren? Wie erzählt man umgekehrt einen historischen Fall in seinen rekonstruierbaren Kontexten so, dass übertragbare Erkenntnisse zu generieren sind? Eine Darstellung des Typischen und zugleich Spezifischen ist gesucht. Der hier gewählte Ansatz versucht einen Mittelweg, indem er die Norm als überzeitlich und räumlich Geltungsanspruch von Bildungszielen und Wissensbeständen mit dem Ereignis lokaler Ausbildungsprozesse kontrastiert. Dabei wird insbesondere die oben beschriebene Nachzeitigkeit schriftlicher Dokumente im Verhältnis zur konkreten Ausbildung im Schulbetrieb zum Anlass genommen, sich vom Phantasma der Gleichzeitigkeit historischer Epochen, Verkörperungsprozesse und ihrer körperlichen Erfahrung zu verabschieden. Eine Aufführung in einer Schauspielschule erschöpft sich aus Perspektive der historischen Bildungsforschung nicht im Hier und Jetzt. In sie gehen zahlreiche Vorbedingungen und genealogische Linien des körperlichen Trainings ein und sie hat womöglich Folgen. Umgekehrt gerinnt eine Schauspielmethode nicht zu positivem und scheinbar zeitlosem Buchwissen. Sie bleibt in ihrer Zielstellung offen für immer wieder neue körperliche Interpretationen. Sie wirkt als Schauspielmethode nur in der Weise, wie sie auch zum Schauspielen anleitet.

Der Literaturwissenschaftler Rüdiger Campe macht für die hier gesuchte Perspektive auf Ausbildungsprozesse einen interessanten Vorschlag. Er beschreibt eine besondere Zeitlichkeit als einen rhetorischen Vorgang, abgelöst von Hier und Jetzt der ästhetischen Wahrnehmung. Campe macht dies am Prozess der Bildgebung deutlich. Die Bildgebung ermögliche es, mögliche Bilder in ihrer Entstehung zu denken. Dies geschieht sprachlich und rhetorisch durch eine Bildbeschreibung und im Medium einer Sprache, die es ermöglicht, den Prozess der Imagination zum gewissen Grade einzuholen und zugleich zu fördern. Bildbeschreibungen, Reflexionen der Bildwahrnehmung, Bildwirkungen in Aktion werden sprachlich evoziert. Ein Bild entsteht vor dem inneren Auge, obwohl eine visuelle Repräsentation gar nicht in Sicht ist. »Die Frage ist, ob Rhetorik und Poetik etwas darüber sagen, was es mit der Gegenwärtigkeit des Bildes auf sich hat, ohne auf die Bildtheorie der Wahrnehmung als ein vorausgehendes, positives Wissen zurückzugreifen.«<sup>28</sup>

Campe denkt also die Bildgebung losgelöst vom wahrgenommenen Bild. Das wären insbesondere Vorstellungsbilder, die seit je her für die körperliche Motivation und die Gedächtnisfunktion zum Repertoire der Rhetorik gehören. In ähnlicher Weise, wie Campe die Bildartefakte und die Bildgebungen unabhängig voneinander betrachtet, wären die Proben- und Trainingsprozesse zu unterscheiden von deren wahrgenommenen Produkten in der Aufführung. Diese Unterscheidung von Prozess und Produkt prägt die hier angelegte Perspektive auf die Quellen. Es ist die Suchstrategie. Konkret meint dies, dass man sich immer wieder die Fragen stellt, besser gesagt, dass man sich vorstellt, in welchen Räumen und Zeiten das Training stattfand, wie die Rollen von Lehrer und Schüler definiert waren, welche Widerstände praktischer Art es gab, welche ideengeschichtliche Grundierung den Ausbildungsdiskurs prägte. Diese multimodale Perspektive, ermöglicht durch eine Abstimmung verschiedener Analysemethoden wie der Bildbeschreibung, dem *close reading*, der Diskursanalyse u.a., führt dazu, mehr in Szenarien als in Ergebnissen zu denken und sich an auffallenden und gleichsam bildgebenden Details zu orientieren. Das kann die metaphorische Gleichsetzung des ideologischen Begriffs des deutschen Bodens mit dem barfüßigen Fühlen der Elevationen der Duncan-Schule sein. Es kann die Geste der Schauspiellehrerin Elsie Fogerty (1865–1945) sein, die ihrem jungen Schüler Laurence Olivier (1907–1989) bei der Aufnahmeprüfung auf die Stirn tippt, die aufgrund des Größenunterschieds wohl nur mit Aufwand zu erreichen war, um dort eine bestimmte ›Schwäche‹ zu lokalisieren. »You have, she said, placing her finger on his brow, ›a weakness – there.«<sup>29</sup> Welche Szene, welche Machtgeste – wenn man dieser Anekdote Glauben schenken will – mit der diese um einiges kleiner gewachsene Lehrerin die Grenzen ihrer noch ungeklärten professionellen Rolle behauptet, indem sie sie überschreitet! Es kann der Umstand sein, dass chorisches Sprechen und rhythmische Bewegung im Teeraum des Düsseldorfer Schauspielhauses geübt wurden, nachdem das weiß lackierte Bistromobiliar zur Seite

28 Rüdiger Campe, »Aktualität des Bildes. Die Zeit rhetorischer Figuration«, in: Gottfried Boehm, Gabriele Brandstetter und Achatz von Müller (Hg.), *Figur und Figuration. Studien zu Wahrnehmung und Wissen*, München: Fink 2007, S. 163–182, S. 165.

29 Donald Spoto, *Sir Laurence Olivier. Eine Biografie*, München: Heyne 1992, S. 29.

geräumt wurde und die Lärmbeschwerden des Stahlunternehmervereins, der die benachbarte Immobilie nutzte, ignoriert wurden. Dies sind mehr als anekdotische Details. Sie vermitteln eine szenische Atmosphäre und sie konkretisieren, was man sich unter Lernen prozessual und potentiell vorstellen kann. Ungestörte Bewegungsstudien in der Natur oder eingeschränkte Bewegungsstudien in einem Stadttheaterfoyer? Freies Fühlen der Nacktheit oder die Darstellung einer scheinbar wichtigen, aber irgendwie auch abstrakten Idee von Nation? Paradoxe pädagogische Intervention einer energischen Schauspiellehrerin, die auf eine männlich codierte Genialität eines begabten Schauspielschülers trifft.

Ob diese hier skizzierten Bildungsszenarien dann – nach welchen Kriterien auch immer – als erfolgreich bewertet werden, ist eine andere Frage. Ob man diesen Erfolg als historischen Beweis für ›Bildung‹ ansehen sollte, ist mehr als zweifelhaft. Da sich Lernen an sich schwer definieren lässt, wären hier die Verhaltensänderung im Nachhinein oder die Selektion aufgrund späteren Engagements naheliegende Kriterien. Diese Kriterien führen aber nur noch weiter von den Bildungsprozessen weg, und zudem sind für Erfolg und Selektion bildungsferne Faktoren wie die familiäre Herkunft oder glückliche Begegnungen mit ›Gatekeepers‹ womöglich wichtiger. Wenn man Bildungsszenarien prozessual betrachtet, bleiben sie prinzipiell offen und erzählen mehr im Modus vergangener Zukünfte als im Modus einer vergangenen Präsenz.

Campe interessiert sich vor allem für die durch die Sprache, das Sprechen und Texte evozierten Bilder, wie sie in der Rhetorik und Poetik, also der Lehre der Rede- und Dichtkunst, behandelt werden. Bildlich verfährt Sprache immer dort, wo die sogenannten Temporalfiguren die Bildgebung motivieren. Dies kann in Bildbeschreibungen der Fall sein. Es lässt sich aber auch durch die Lektüre konkreter Handlungsanweisungen nachweisen, die in Trainingsszenarien üblich sind. Trainingsaufgaben müssen gleichsam körperfreundlich, motivierend und für die Vorstellungskraft anregend formuliert werden und weisen daher eine rhetorische Bildlichkeit auf.

Das zeitliche Dazwischen, in dem sich Campes Denken der Gegenwärtigkeit bewegt, ist im Hinblick auf die Ausbildung einleuchtend. Denn man ist sich wohl darüber einig, dass der Lehrer und sein Schüler eben nicht über ein ›positives Wissen‹ von der Schauspielkunst verfügen, das sich bereits auf die Wahrnehmung der Schauspielkunst gründen könnte. Wissen und Wahrnehmung sind vielmehr Ziele der Ausbildung. Es ergibt daher Sinn, Bildungsprozesse nicht allein vom ›Jetzt‹ einer Aufführung und von der Positivität eines Wissens her bestimmen zu wollen. Für Bildungsprozesse gibt es keinen deutlichen Anfang und kein bestimmtes Ende. Schauspieler lernen von Aufführung zu Aufführung, von Inszenierung zu Inszenierung.

## 1.4 Die Darstellung von Affekten als Unter- und Überbietung

Die Schauspielausbildung und die Idee der Schauspielschulen, die hier im deutsch-englischen Kulturvergleich untersucht werden, orientierten sich am Modell des Charakterdarstellers. Darunter wird eine Form der Bühnendarstellung gefasst, in der Schauspieler glaubhaft und wirkungsvoll unterschiedlichste Rollen einnehmen können und ihnen dabei eine anschauliche Charakteristik verleihen. Die eigenen Qualitäten der Körperlich-

keit und der Stimme sollen in den Dienst des Rollenportraits gestellt werden. Das Modell des Charakterdarstellers sah eine Berufspraxis der Schauspieler vor, zu der ein festes Repertoire an einstudierten Rollen gehörte. Besonders qualifiziert war man, wenn es gelang, über die Rollenfächer hinaus große Charakter- und Heldenrollen zu spielen. Die Beherrschung des Rollenrepertoires bestimmte maßgeblich, welchen Zugang ein Schauspieler zum Arbeitsmarkt hatte, und entsprechend wurde dieses Repertoire an Schauspielschulen gelehrt.

Das Modell des Charakterschauspielers war klar mit der Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts assoziiert. Wiewohl die Ausbildungspraxis immer vielfältig war und keineswegs einem Modell verpflichtet blieb, so war doch die Idee des sittlich gefestigten und ästhetisch schönen Charakterschauspielers lange für Schulen prägend, selbst dann noch, als um die Jahrhundertwende bereits eine Auflösung des Dramenkanons und der Aufstieg der künstlerischen Regie zu verzeichnen war. Selbst zu diesem Zeitpunkt ging man davon aus, dass es angemessen und klug sei, wenn Schauspielerinnen und Schauspieler ein bestimmtes Repertoire einschlägiger Rollen studierten und nach dem Modell des Charakterschauspiels darbieten konnten. Und sei es nur, um damit im Vorsprechen zu bestehen. Im Darstellungsmodell der Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts wurde die affektive Qualität des Schauspielens in zwei Kategorien unterteilt: den heißen und den kalten Schauspieler. Der heiße Schauspieler zeichnet sich durch leidenschaftliche, spontane und expressive Darstellungen aus, bei denen die Gefühle offen gezeigt werden, um das Publikum emotional zu berühren. Im Gegensatz dazu setzt der kalte Schauspieler auf Zurückhaltung, Kontrolle und eine nüchterne, distanzierte Mimik, um die Affekte subtil und indirekt zu vermitteln. Die Affektdarstellung mutierte in diesem Darstellungsmodell zum heftig umstrittenen Thema.

Dieses Modell betonte die Bedeutung der inneren Überzeugung und der Ausdruckskraft der schauspielerischen Darbietung, wobei die Balance zwischen emotionaler Übertreibung und Zurückhaltung die ästhetische Idealform des Theaters im 18. Jahrhundert prägte. Der Titel dieser Studie »Vorschrift und Affekt« bezieht sich auf diesen schauspieltheoretischen Topos

Die leitende Überlegung ist, dass die Schauspielausbildung als jener Vorgang verstanden wurde, in dem bestimmte Vorschriften zur Darstellung bestimmter Affekte in ein produktives Verhältnis zueinander gebracht werden sollten. Neben allen erlernbaren Fertigkeiten und verinnerlichten Fähigkeiten wie Sprechen, Gehen, Stehen bemaß sich der Erfolg der Ausbildung immer auch an der Affektdarstellung und deren Beherrschung. Dieses Verhältnis von Vorschrift und Affekt lässt sich theoretisch mit Campe in seiner Zeitlichkeit des Vollzugs näher bestimmen: Vorschriften zur Erlernung von Affektdarstellungen werden aufgrund ihrer Rhetorizität niemals präzise eingehalten, sie werden immer über- und unterboten. Denn anders als bei »objektivierbaren« Lernzielen, positivem Wissen und evidenter Praxis muss die Ausbildung des Schauspielers, d.h. insbesondere dessen Fähigkeit, überzeugende Affektdarstellungen zu geben, vom Prozess der Affektgebung her bestimmt werden. Jede Vorschrift kann auf ihre mögliche Umsetzung hin gelesen werden und diese ist immer ein Möglichkeitsraum, nicht aber »dieses jetzt!«. Das ist jener Spielraum, den wir mit »Darstellung« bezeichnen können. Als »Spiel der Darstellung« hat Hans-Georg Gadamer diesen Wechsel von Über- und Unterbietung am mimetischen Prozess von Urbild und Bild in seinen hermeneutisch-phänomenolo-

gischen Studien herausgestellt. »Die im Spiel der Darstellung erscheinende Welt steht nicht wie ein Abbild neben der wirklichen Welt, sondern ist diese selbst in der gesteigerten Wahrheit ihres Sinns.«<sup>30</sup> Vor dem Hintergrund der über Bildwerke organisierten kulturellen Erinnerung hebt Gottfried Boehm die Energetik dieses Spielraums hervor:

Darstellung *unterbietet* was der Dargestellte war oder ist, indem sie sich ganz den Möglichkeiten von Leinwand und Farbe, von Stein und Bronze anvertraut. Sie *überbietet* ihn, indem sie ihn – der längst abgeschieden und in Staub zerfallen ist – dauerhaft mit dem Status der Lebendigkeit beleibt.<sup>31</sup>

Diesen Spielraum anzunehmen ist angezeigt, um das in der Schauspieltheorie heftig debattierte Thema der Affektmodulation und der Selbst-Affektation des Schauspielers zu erschließen. Der notorische Streit um die vorgetäuschten oder empfundenen Affekte des Schauspielers bezieht nicht zuletzt daher seine Argumente, den Prozess der Erlernbarkeit auszublenden und das behauptete ›Jetzt‹ des Affekts für die Sache selbst zu nehmen.

Die Darstellung der Affekte aber soll noch gelernt werden und zugleich ist dieses Lernen in besonderer Weise affektiv besetzt. Steht etwa die Darstellung von Zorn auf dem Lehrplan, so reicht eine Betrachtung zorniger Menschen nicht hin, es müssen bis zu einem gewissen Grade (das wäre der Spielraum) auch die körperlichen und psychischen Prozesse derart trainiert werden, dass die Darstellung von Zorn in Gang kommen kann.

Lernprozesse zur Affektmodulation müssen also integrativ verfahren, d.h. auf psychomotorischer, kognitiver und emotionaler Ebene Affekte als Stoff verhandeln. Die Lösung einer mathematischen Gleichung kann man kognitiv bewältigen, auf einem Bein im Kreis zu hüpfen, verlangt vielleicht eine psychomotorische Koordination, und die Beherrschung der eigenen Wut ist eine erlernbare emotionale Kompetenz. Alle drei Lernprozesse werden affektiv begleitet, führen zu Lust und Unlust, aber diese Emotionen sind nicht eigentlich der Prozess und dessen Ziel. Anders ist es, wenn das Lernziel darin besteht, Zorn zu zeigen. Hier können Ziel und Prozess tendenziell ununterscheidbar werden. Das heißt aber nicht, dass sie zwingend gleichzeitig auftreten. Ganz im Gegenteil: Erst die Anbindung der Schauspielausbildung an die Wahrnehmung hat zu der langen Debatte geführt, ob denn ein Schauspieler die Affekte, die er darstellt, selbst fühlen solle oder nicht. Denn in der Wahrnehmung allein entfaltet sich die Plötzlichkeit, die man mit dem Konzept der Affekte assoziiert und mit der die Affekte einem zustoßen. Schaut man die verschiedenen Positionen innerhalb der Debatte um den ›Verstandeschauspieler‹ und den ›Gefühlsschauspieler‹ genauer an, so wird man darin eine andere zeitliche Logik, besser gesagt, eine Poetik entdecken: die der Ausbildung und des Trainings, der Darstellung in einem Möglichkeitsraum und der kontinuierlichen Bewegung zwischen Erregung und Hemmung der Affekte. Das unterscheidet den einmalig auftretenden Affekt als Phänomen der Wahrnehmung von seiner Darstellung, die auf Wiederholung und gezielte Erregung setzt.

30 Hans-Georg Gadamer, *Gesammelte Werke*, Bd. 1 (= Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik), Tübingen: Mohr 1986, S. 142.

31 Gottfried Boehm, »Repräsentation, Präsentation, Präsenz. Auf den Spuren des homo pictor«, in: Ders. und Stefan E. Hauser (Hg.), *Homo Pictor* (Colloquium Rauricum, Bd. 7), München, Leipzig: Saur 2001, S. 3–13, S. 5.

Es wäre allerdings irrig anzunehmen, dass Lernprozesse ohne eine gewisse Form der Wahrnehmung auskommen. Sie setzen vielmehr die Betrachtung in vielfältiger Weise voraus, sei es als Selbstbeobachtung des Eleven an sich oder im Spiegel, oder als Rückmeldung eines Lehrers oder Regisseurs an den Schüler. Für eine Weile jedoch enthalten sie sich jener distanzierten und kontemplativen Betrachtung, wie sie die Autonomie der Kunst fordert und die idealistische Ästhetik ausformuliert hat. Lernprozesse erfordern vielmehr, dass Wahrnehmungen gemacht werden, das heißt, als Aushandlung mit dem Material organisiert werden.<sup>32</sup>

Wenn es um die Darstellung der Affekte geht, kann man also mit Interesse an Ausbildungsprozessen besser nach den Verfahren der ›Affektgebung‹ fragen als nach der Wirkung von Affekten. Wie werden Affekte dargestellt? Welche Verfahren werden dafür entwickelt und wie werden sie umgesetzt?

Affektdarstellungen, wie alle poetischen Vorgänge, basieren auf einem Set von Vorschriften, mit denen die Darstellung verfährt. Unter Vorschriften werden dabei alle Elemente verstanden, die im Sinne Thomas Kuhns jeweils ein Paradigma bilden und Handlungen anleiten. Kuhn erläutert, wie insbesondere die Weitergabe von Wissen über Lehrbücher, Unterricht und Fachdidaktiken eine »disciplinary matrix«<sup>33</sup> ausbildet, welche eine Wissensformation und Weltsicht allererst stabilisiert. Auf unser Thema bezogen könnte etwa die generierende Struktur, die sich aus der Selbst-Affektation, dem Selbst und der Rolle konstituiert, als Element einer Wissensformation gelten, die das westliche Literaturtheater seit dem 18. Jahrhundert prägt. Im Zentrum dieser Matrix steht das Drama, gefolgt von den Charakteren (und nicht von der Handlung) und ergänzt um eine Peripherie aus Hilfstechiken wie Körpertraining, Stimm- und Sprechtraining, Atemschulung, Fechten für die Herren, Tanz für die Damen, Theatergeschichte, Italienisch etc.

Diese Matrix ist im Bereich der Ausbildung vor allem in Lehrplänen, Lehrbüchern, Methoden, aber auch in ›harten‹ Vorschriften in Form von Architekturen, juristischen und finanziellen Rahmenbedingungen und Hierarchien dokumentiert. Dabei unterscheidet man gemeinhin explizite Vorschriften für das Schauspielen, wie sie etwa in Gestenatlanten, Deklamationslehren oder Trainingsplänen gegeben werden, von impliziten Vorschriften, die etwa über das Versmaß der Dichtung oder die Regieanweisungen des Dramas vermittelt werden.

Unter Vorschrift wird also ein poetischer Begriff verstanden. In der Poetik wird dafür auch der Begriff der Regel verwendet; etwa im Begriff der Regelpoetik oder in Bezug auf die Regelmäßigkeit einer ästhetischen Form ist der Begriff geläufig.<sup>34</sup> Unter einer Regelpoetik, auch normative Poetik oder Anweisungspoetik genannt, wird eine präskriptive (im Gegensatz zur deskriptiven) Lehre des Dichterischen oder Literarischen verstanden.

32 Vgl. auch die luzide Analyse einer lernenden Wahrnehmung in der Produktion von Kunst durch Georges Didi-Huberman, *Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*, München: Fink 1999, S. 33–62.

33 Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: UCP<sup>2</sup>1970 (1962), S. 182.

34 »Regel w ›Richtschnur, Richtlinie, Norm, Vorschrift«, verwandt mit *lat.* *regere* = ›geraderichten, lenken, herrschen‹, vgl. das Fremdwort *regieren*«, *Duden. Fremdwörterbuch* (bearbeitet von Wolfgang Müller), Mannheim u.a.: Bibliografisches Institut<sup>4</sup>1982, S. 557. Vgl. Ansgar Nünning (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1998, S. 592–594.

Abgeleitet vom gr. *poietikè téchne* = herstellende, dichterische Kunst und *poein* = verfertigen, machen im Ggs. zu *pratein* = machen, ist dem Begriff der Regelpoetik die Überschreitung der Regel in ihrem Vollzug bereits eingeschrieben. Die besondere Dynamik der Herstellung im Regelvollzug wurde allerdings in der Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts nicht unmittelbar übertragen. In ihrer Ausrichtung auf den Genie- und Natürlichkeitsbegriff und in der Polemik gegen Johann Christoph Gottscheds (1700–1766) Regelpoetik (*Versuch einer Critischen Dichtkunst* [1730]) und die franz. Klassik diente der Begriff der Regel eher als Abgrenzungsfolie. Erst in der Edition der Anweisungen Goethes an seine Schauspieler unter dem Titel »Regeln für Schauspieler« erlebte der Begriff der Regel eine Renaissance im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Ebenfalls verwandt ist der Begriff der Norm. In der Theatersemiotik ist von einer Norm die Rede, wenn der historische Geltungsbereich eines theatralen Codes thematisiert werden soll.<sup>35</sup> Die Wahl fällt hier jedoch auf den Begriff der Vorschrift aus zweierlei Gründen.

Zum einen deutet der Begriff auf das Schreiben und die Schrift hin. Es ist eine Anweisung in schriftlicher oder symbolischer Form gemeint. Diese kann, muss aber nicht in schriftlicher Form gegeben werden. Zwar gibt es auch eine genuine Mündlichkeit, einen schauspieltheoretischen Diskurs, der etwa in Podiumsdiskussionen, Aufführungsgesprächen, Vorlesungen etc. im zeitgenössischen Theater gepflegt wird. Jedoch liegt die Mehrzahl der Quellen dieser historischen Arbeit eben als Text- oder Text-Bild-Kompendien vor und die Lehre im Fach Schauspiel basiert auf schriftlichen und symbolischen Überlieferungen. Entscheidend ist also, dass die Regeln, die zur Schauspielausbildung führen, eigentlich Vorschriften sind, insofern sie immer medial übersetzt werden. Ihre »Herrschaft«, um einmal im Wortfeld von Regel (*regere* = lenken, herrschen) zu verweilen, üben Vorschriften immer auch vermittelt aus, niemals direkt. Man befolgt eine Vorschrift, kennt sie und hält sie ein, aber man unterwirft sich einer Regel. Eine Regel also gibt noch eher jene direkte, verkörperte heroische Herrschaft zu denken, die aber gerade in der Institutionalisierung und Pädagogisierung der Ausbildung ab dem 19. Jahrhundert auf diverse Körperschaften verteilt wurde. Diese medialen Vermittlungsschleifen zu bedenken erlaubt es, einen wichtigen Zugang zu den heterogenen Quellen der Ausbildungsprozesse zu eröffnen. Der Begriff Vorschrift weist also auf die Materialität hin, in welcher uns die Schauspielpoetiken vorliegen.

Damit ist bereits ein zweiter Aspekt angesprochen. Im Begriff der Vorschrift wird die komplexe Zeitlichkeit aufgenommen, die der Begriff der Darstellung in sich trägt. Denn die Vor-Schrift ist zugleich immer schon geschrieben, wenn die Arbeit des Schauspielers in der Probe und der Ausbildung beginnt. Sei es als Dramentext, wie in der Hierarchie des Produktionsprozesses im Literaturtheater üblich, sei es als Improvisationsaufgabe – etwas muss zu Beginn der Arbeit an der Darstellung bereits vorgeschrieben sein. Die Vorstellung eines chaotischen Anfangs, einer Entstehung aus dem Nichts oder eines vor-medialen Spieltriebs als Urgrund des Schauspiels hat dann wenig für sich, wenn man die theatrale Kommunikation und damit den Symbolgebrauch als erste Unterscheidung annimmt. Dafür aber spricht viel. Ohne sprachliche Anweisung, ohne Kommunikation, geht in der kollektiven Kunst des Theaterspiels wenig, und was kommuniziert werden

35 Erika Fischer-Lichte, *Semiotik des Theaters*, Bd. 2 (Vom »künstlichen« zum »natürlichen« Zeichen. Theater des Barock und der Aufklärung), Tübingen: Narr <sup>2</sup>1989, S. 7–9.

kann, findet seinen Weg früher oder später auf das Papier. Die Silbe ›Vor‹ weist also auf die Vorzeitigkeit und zugleich Nachzeitigkeit hin, mit der sich zwischen die Aufführungen immer wieder die schriftliche Reflexion und die Umformulierung poetischer Regeln schieben. Vorschrift und Aufführung stehen in einem zirkulären Verhältnis.

Beschäftigt man sich allerdings mit Vorschriften in der Ausbildung des Schauspielers, so ist es nötig, das zirkuläre Verhältnis etwas weiter aufzuspannen und weitere Einflussgrößen zuzulassen. Umfasst die theatrale Kommunikation noch primär die Darstellung des Schauspielers vor dem Publikum, die Darbietung einer Rolle sowie deren Beglaubigung durch die Zuschauer, so deutet sich eine Erweiterung bereits an, wenn der Diskurs der Aufführung betrachtet wird. Der Diskurs umfasst weitere Akteure, die darüber bestimmen, was als Vorschrift gilt und ästhetisch funktioniert. Dabei sind bislang insbesondere die Kritik, die politische Öffentlichkeit, die Mäzene, die Zensur untersucht worden. Sie alle wirken auf einzelne Aufführungen oder schauspielerische Darbietungen ein. Dieser Diskurs, in dem die Aufführung steht, wird in dieser Studie auf die *longue durée*<sup>36</sup> ausgeweitet, in der sich allmählich die uns vertrauten Formen der Ausbildung und des Trainings entwickelt haben. Damit wird erstmals Bildung als Akteur im Diskurs der Aufführung untersucht.

## 1.5 Zur Diskursanalyse von ästhetischen Bildungsprozessen

Bei aufmerksamer Lektüre wird einem nicht entgangen sein, dass mit dem Verhältnis von Vorschrift und Affekt eine leichte Modifikation in der Schauspieltheorie vorgenommen wird, die freilich folgenreich ist. Denn es ist vielleicht das Thema der Schauspieltheorie des 18. Jahrhunderts schlechthin, nämlich das Schema von Ausdruck und Affekt, aufgerufen und zugleich verschoben. Die Konsequenzen, die dieser Perspektiven-schwenk mit sich bringt, sollen im Folgenden erläutert werden.

Diese sind zuerst methodischer Art. Wurde das Schema von Ausdruck und Affekt noch im Studium von Schauspieltraktaten und Dramen literaturhistorisch behandelt, so übersteigt der Quellentypus der Vorschriften dieses Korpus. Eine geeignete Methode, um sich dieser Erweiterung des Quellenkorpus im Fach zu nähern, ist die Diskursanalyse. Die Vorschriften werden als eine Aussageform bestimmter diskursiver Praxen und eines bestimmten Wissens untersucht. Für den Untersuchungszeitraum 1870–1930 sind drei Ebenen wichtig.

Zum einen wäre es sinnvoll, von der antiken Rhetorik auszugehen. Die Rhetorik und ihr kosmologisches Menschenbild bilden die Matrix für die Schauspieltheorie und ihre Affektlehren im Theater der Aufklärung und der Klassik. Die antike Rhetorik ist bis in

36 Unter einer *longue durée* wird im Gegensatz zur Konjunktur und zum historischen Ereignis der allmähliche Wandel einer Struktur verstanden. In dieser Studie umfasst dieser Wandel die allmähliche Ausdifferenzierung der Handlungsfelder ›Theorie‹, ›Praxis‹ und ›Ausbildung‹, der sich von etwa 1750 an durch das lange 19. Jahrhundert bis in die Zwischenkriegszeit vollzieht. Vgl. zum Begriff auch Fernand Braudel, »La longue durée«, in: *Annales*. 1958, S. 725–753; dt. in: Fernand Braudel, *Schriften zur Geschichte*, Bd. 1, Stuttgart: Klett-Cotta 1992, S. 49–87.

die Zeit der Schulengründung und der Formulierung spezifischer Methoden der Schauspielausbildung hinein maßgeblich.

Auf einer zweiten Ebene ist es sinnvoll, das pädagogische Zeitalter zu berücksichtigen. In der philanthropischen und pädagogischen Reflexion des 18. Jahrhunderts und frühen 19. Jahrhunderts wurde das theoretische und didaktische Wissen der institutionalisierten Schauspielausbildung formuliert und aus dieser Epoche stammte das Menschenbild, welches Bildung als Vorschrift der Selbst-Aufklärung vorsieht, als Arbeit des Menschen an sich selbst.

Letztlich sind die Konsolidierung und Professionalisierung einzelner schulischer Organisationen zu unterscheiden. Auf dieser Ebene kann man von der Institutionalisierung einer Schauspielschule sprechen. Sie erlangt eine epistemische und juristische Legitimation. Im 19. Jahrhundert sind es vor allem die juristischen, organisatorischen und technischen Bedingungen der Wissensproduktion, welche die Ausbildung der Schauspieler beeinflussen, ja, welche die wirkmächtige Gründung von Schulen erst ermöglichen. Dieser Diskurs ist besonders in seiner rationalen Durchdringung und Disziplinierung des Affekthemas von Belang.

Diese drei Ebenen sind nicht strikt aufeinander folgende Epochen, die durch klare Wendepunkte abzugrenzen wären.

Ausgehend von diesen Ebenen wird der sich in einer *longue durée* abspielende Wandel der Bildungskonzepte und der Affektenlehren untersucht. Die antike Rhetorik etwa unterschied noch nicht zwischen einem anthropologischen, pädagogischen oder ästhetischen Affektbegriff. Ein Leser der Zeit Quintilians konnte dessen Ausführungen zur Arbeit mit monströsen Bildern, mit den Visionen, daher noch gar nicht auf Schauspielkunst beziehen oder sie als Schauspieltheorie lesen. Dies war im 18. Jahrhunderts etwa bei Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) oder Johann Jakob Engel (1741–1802) allerdings der Fall. Im 19. Jahrhundert hingegen fungierte beispielsweise eine Vorschrift, die dahingehend lautet, in der Deklamation ›Herr seiner Affekte‹ zu bleiben, innerhalb eines Diskurses der Institutionalisierung des Bildungssystems, welcher dem Genie-Konzept der idealistischen Ästhetik oder der Kosmologie der Antike keine zentrale Stellung mehr einräumte.

Eine Geschichte der Institutionen der Ausbildung – müsste diese nicht bei den antiken Rednerschulen einsetzen? Freilich wünschenswert wäre das, aber: Kann man Darstellungsprozesse einer Periodisierung unterziehen, die sich über zweitausend Jahre erstrecken müsste? Wohl kaum. Die hier zur Disposition stehenden Prozesse sind niemals in der kategorialen Zeit allein zu verorten und dies gilt insbesondere für das 19. Jahrhundert als dem Zeitalter der Geschichte, die den Untersuchungszeitraum 1870–1930 prägt. Die Studie setzt mit den Gründungen von Schauspielklassen und Akademien ab 1870 ein, allein im deutschsprachigen Raum ca. 12 Körperschaften, und erstreckt sich bis zur Epoche, in der Stanislawskis und Brechts methodischen Überlegungen beginnen wirksam zu werden (ca. 1924–1930, bezogen auf die Veröffentlichung von Stanislawskis *My life in Art* und Brechts Lehrstücken). Für den historischen Zuschnitt dieses Projektes relevant ist die Einrichtung der dramatischen Klasse an der Münchener *Königlichen Musikschule* ab 1874 und die sozialgeschichtlichen Umbrüche der Theaterlandschaft in dieser Zeit. Schulen vor 1870, wie etwa das *Pariser Konservatorium*, die Philanthropien in Wien, Mannheim und Karlsruhe, die *Hohe Karlsschule* Stuttgart und die Schauspielerakademie von Conrad

Ekhof (1720–1778) in Schwerin werden mittelbar berührt, insofern sie Phänomene der Bildungsreflexion und Bildungspolitik waren. Von Institutionalisierung im Sinne einer materialisierten Entität kann im Bereich der Schauspielausbildung erst in Hinsicht auf einen stabilen finanziellen und juristischen Rahmen und ein darauf basierendes, in sich geschlossenes pädagogisches Handlungsfeld die Rede sein – also etwa ab 1870 im Bereich der Schauspielausbildung.

Ein Wandel des Wissens und der Praxen zeigt sich gemeinhin darin, dass neue Wissensgebiete entstehen, die das bisherige Wissen entweder integrieren (Wandel) oder in Vergessenheit geraten lassen (Bruch). Mit beiden Fällen haben wir es zu tun. Wenn etwa 1874 eine Schauspielklasse an der *Königlichen Musikschule* in München eingerichtet wurde, so wurde damit zunächst ein aufgeschobenes und verzögertes Projekt der Pädagogik des 18. Jahrhunderts realisiert und zugleich verändert. Entsprechend überlagerten sich dann institutioneller und pädagogischer Diskurs, ja selbst die antike Rhetorik trat hier wieder auf den Plan – als Referenzpunkt für das Epigonentum gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Parallel zur Gründung erster Schauspielschulen entstand mit der Psycho-Physik und der Phonetik ein Feld der Experimentalwissenschaften, welches in ganz neuer Weise das rhetorische Wissen von den Affekten analysierte. Die Reformpädagogik um die Jahrhundertwende wiederum verstand sich maßgeblich als Geschichtsdiskurs, in dem historisch scheinbar Unabgeholtenes wie etwa die rituelle und religiöse Bekräftigung des Theaters der Antike, ein ums andere Mal gegen die Kommerzialisierung des Theaters als Geschäft ins Feld geführt wurde.

Die Untersuchung hat also mit Diskontinuitäten zu tun. Diese Momente des Wandels und der Brüche gilt es herauszuarbeiten. Die Materialien der Untersuchung führen freilich eine weitere Konsequenz mit sich. Sie ist »von der Sache« her begründet. Die Vorschriften sollen im Prozess einer Darstellung untersucht werden, diese Ausrichtung steht hier zentral. Sie sind immer als Teil eines Darstellungsprozesses von Interesse, auch und gerade, wenn es sich um scheinbar ganz wörtlich zu nehmenden Vorschriften handelt, etwa eine Anweisung zum Verhalten auf der Bühne oder die architektonische und materielle Beschaffenheit der Bühne selbst. Sie schreiben den Spielraum der Darstellung vor.

Die Vorschriften müssen daher weniger deskriptiv als präskriptiv in ihrer Wirkung auf einen möglichen Darstellungsprozess gelesen werden; sie sind Teil eines Darstellungsmodells, dessen Spielraum mit der Formel der Über- und Unterbietung angegeben wird. Es werden also Aussagen und Praxen im Hinblick auf einen Spielraum untersucht. Sie sind daher immer auch auf ihre affektiven Dimensionen in Hinblick auf anstehende Darstellungsaufgaben und nicht allein begrifflich zu lesen. Sie eröffnen einen Möglichkeitsraum, der bei historischen Quellen natürlich in der vergangenen Zukunft liegt, und zugleich fordern und bestimmen sie darüber, dass es diesen Raum der Darstellung geben wird und wie er auszusehen habe.

Denis Diderot (1713–1784) hat in seinem Essay »Das Paradox über den Schauspieler« diesen Aspekt der Darstellung als visuell aufgeladenes *modèle idéal* bezeichnet.<sup>37</sup> Einem *modèle idéal* versucht sich der Schauspieler in einem komplexen und unabgeschlossenen

37 Denis Diderot, »Das Paradox über den Schauspieler«, in: Ders., *Ästhetische Schriften*, Bd. 2 (aus dem Franz. übers. und hg. von Friedrich Bassenge), Frankfurt a.M. 1968, S. 481–538.

Prozess von Entwurf, Überprüfung, Korrektur und Verwerfung anzunähern. Die Studie nimmt, ausgehend von Diderot, immer wieder diesen Bezug zur Darstellung und zu Darstellungsaufgaben auf und zeigt deren historischen Wandel. Vorschrift und Affekt sind in einem technischen Terminus gesprochen relationale Begriffe, die Darstellung in diesem prozessorientierten Sinne zu denken geben.

Der Diskurs der Ausbildung ist also nicht allein einer der materialisierten Schulen, der Methoden oder der Lehrer und Schüler. Ganz im Gegenteil muss eine Diskursgeschichte ihr Thema dann verfehlen, wenn sie nicht den Vorgang der Darstellung in den Blick nimmt, einen Vorgang, in welchem diese ›Entitäten‹ zirkulieren (das bedeutet ja Diskurs im Sinne von *discursus* = Hin- und Herlaufen, das Auseinanderlaufen). Diskurs meint bereits Bewegung und eine Diskursanalyse hat Bewegung zum Gegenstand. Daher geht es hier um eine Diskursgeschichte der Darstellung, die sich zwischen Vorschrift und Affekt aufspannt.

Die Verlagerung von der Aufführung hin zur Vorschrift, vom Produkt zur Produktion ist graduell. Wie Campe schreibt, wird der Ereignischarakter der Aufführung nicht einfach ersetzt, wenn man die Bildgebung bedenkt oder, in unserem Fall, als Bildung im Sinne einer länger ablaufenden Darstellung versteht. Das Ereignis und der Möglichkeitsraum der Darstellung begründen sich vielmehr zirkulär, denn, wie Campe im Hinblick auf Diderots Theater der vierten Wand ausführt, zielen die Aufführung immer auf einen *coup de théâtre*, einen »Jetztpunkt, [der] von außen in das einfache Fortgehen der Handlung ein[bricht]« und zugleich auf ein *tableau*, in welchem »Gegenwart als Raum« konzipiert werde, »in dem Vergangenheit ausläuft und Zukunft begonnen hat [...]«. Das Tableau ist also weniger das Gegenteil als eine Reflexion des Coups.«<sup>38</sup> Wie sich die Reflexion der Aufführung durch die Ausbildung vollzieht, bleibt freilich noch zu bestimmen, und dies soll im folgenden Abschnitt im Hinblick auf die Rhetorik und Anthropologie des Schauspielers vertieft werden.

Fassen wir also zusammen: Die Analyse der ästhetischen Bildungsprozesse bedarf einer Diskursanalyse, die sensibel für den Spielraum der Darstellung ist. Sie kann daher weder als Diskurs der Institutionen und Mittel noch als (Macht)Diskurs der Affektdisziplinierung im bürgerlichen Schauspiel betrieben werden. Denn sowohl die Mittel als auch die Disziplinierung suggerierten Evidenzen und ästhetische Ereignisse, die bildungsgeschichtlich eher als rhetorische Behauptungen zu verstehen sind und noch gesucht und gebildet werden sollen. Um freilich eine Institution, wie eine Schauspielschule, eine Vorschrift oder eine Körperdisziplinierung nicht begrifflich-logisch zu lesen, muss man sie uneigentlich, d.h. im Vollzug betrachten. Eine komplementäre wissenschaftliche Perspektive hat diese Betrachtung von Uneigentlichkeiten zwischen Theorie und Praxis immer schon zu ihrem Thema gemacht: die Rhetorik. Es ist daher sinnvoll, diesen diskursanalytischen Ansatz, der die verschiedenen Entitäten des Komplexes Schauspielschule versammelt, mit einer rhetorischen Perspektive zu verknüpfen, die es erst ermöglicht, den Spielraum von Unter- und Überbietung aufzuzeigen.

38 Campe, »Aktualität des Bildes. Die Zeit rhetorischer Figuration«, 2007, S. 176.